REVISTA DA FUNDARTE

ANO 22
NÚMERO 50
JULHO A SETEMBRO DE 2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



TRAJETÓRIAS EM ARTE:
POSSIBILIDADES PARA PERFORMAR E EDUCAR NA CONTEMPORANEIDADE



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

Revista Trimestral

TRAJETÓRIAS EM ARTE: POSSIBILIDADES PARA PERFORMAR NA CONTEMPORANEIDADE

EDITORA DA FUNDARTE

Grupo de Pesquisa da FUNDARTE/CNPq

FUNDARTE
FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

Revista Trimestral

EXPEDIENTE

EDITORA DA FUNDARTE

GPF | Grupo de Pesquisa da FUNDARTE

Grupo de Pesquisa da FUNDARTE/CNPq

FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



REVISTA DA FUNDARTE
Uma publicação
da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano 22, número 50, julho a setembro de 2022.

Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE
Terezinha Chassot 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)
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 Schmitt Coutinho (FUNDARTE/RS)
Carine Klein (FUNDARTE/RS)
Priscila Mathias (FUNDARTE/RS)
Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS/RS)
Bruno Felix (FUNDARTE/RS)
Rodrigo Kochenborger (FUNDARTE/RS)
Comissão Editorial da Editora da FUNDARTE



Dados Técnicos da Capa
Da série "sobre os 200 dias letivos", 2022.
Fotografia.
Autor: Lucas Pacheco Brum

Editoração da Capa: Stefanie Loyola

Editor: Bruno Felix
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.

Trimestral

ISSN 2319-0868 Online

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

1. Artes. 2. Educação. 3. Performance. I. Título. II. Fundação Municipal de Artes de Montenegro. III. Grupo de Pesquisa da FUNDARTE

CDU 7:37

CDD 700.7

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

Bibliotecário Marco Túlio Schmitt Coutinho – CRB 10/2587

Revista da FUNDARTE	Montenegro	ano 22	n. 50	julho./setembro 2022

Revista da FUNDARTE nº 50

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



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

Revista Trimestral

EDITORIAL

EDITORA DA FUNDARTE

GPF | Grupo de Pesquisa da FUNDARTE

Grupo de Pesquisa da FUNDARTE/CNPq

FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



Editorial da Revista da FUNDARTE nº 50

É imbuído por essa potência de pensamentos constantes e instáveis que nos abrem novas janelas, descortinam as fachadas e ampliam nossos olhares sobre outras, que temos a imensa satisfação e alegria de apresentar aos leitores/as a edição de nº 50 **"Trajetórias em Arte: possibilidades para Performar e Educar na Contemporaneidade",** da Revista da FUNDARTE! Nesta quinquagésima edição são apresentados oito artigos, um relato de experiência e duas resenhas críticas, constituídos por uma diversidade temáticas, assuntos e conceitos, que discutem, refletem e problematizam o ensino da dança, as artes visuais, a juventude, a tecnologia, a cultura indígena, a educação antirracista, a arte contemporânea, a literatura, a videodança, o cotidiano escolar e a educação. Assim, convidamos a todos/as à leitura da revista, na busca de se movimentarem e olharem sob diferentes ângulos, enquadramentos, prismas, frestas de suas janelas, a partir das suas trajetórias percorridas. Nesse sentido, apresentamos, brevemente, os artigos que compõem esta edição.

O primeiro artigo, desta edição da Revista, **"Quando derem vez ao morro, toda cidade vai cantar: atravessamentos entre empoderamento, arte e educação pensando juventudes marginalizadas",** das autoras Deni Elliot Noronha Lopes e Rita Helena Sousa Ferreira Gomes, apresentam um estudo bibliográfico sobre os diferentes aspectos sociohistóricos, das juventudes em vulnerabilidade social. A investigação parte do contexto da produção do sentimento de empoderamento, a partir do fazer artístico em uma cidade do interior do Ceará, tendo como sujeitos jovens em vulnerabilidade de Reriutaba/CE, que estiveram participando do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do CRAS Dona Mimosa Pinto, CRAS Rural da cidade. Para isso, as autoras fazem uma análise dos fazeres educacionais e artísticos que considerem as demandas das juventudes como espaços de partilha e criação artística, pautados em teorias e práticas, voltadas para educação libertadora e empoderamento, valorização de suas estéticas e fomento de diálogos críticos, como ferramentas de transformação social e acesso à cidadania e reconstrução de si e da comunidade.

O próximo texto, **"Tecnologias do Trançado: o resgate das técnicas da arte indígena no ensino de artes em sala de aula"**, de autoria de Angela Maria Faller Orth e Ronaldo Josué Faller, os quais discutem através da tecnologia do trançado, resgatando as técnicas da arte indígena no ensino de artes, em sala de aula. Para esse debate, são propostos através de uma formulação de plano de aula e sua aplicabilidade, em que aspectos deste resgate podem e devem ser usados no ensino de artes. A autora e o autor apresentam em um primeiro nível, uma pesquisa bibliográfica, que explora o discurso sobre a educação artística, o ensino das artes em sala de aula e sobre as técnicas da arte indígena. Em seguida, através da pesquisa-ação, é criado um plano de aula, para ser aplicado em quatro períodos de aula, com a técnica do trançado, que se iniciará desde a coleta de materiais, que serão necessários para a produção de cestos, passando pelo trançado e, por fim, até a pintura ou decoração destes artefatos.

Dando seguimento, o texto, **"A tecnologia do Encontro: estratégias metodológicas para criar-ensinar-aprender dança como ato performativo"**, dos autores Matheus Margueritte e Renata Roel, discutem sobre a tecnologia do encontro como possibilidade de estratégia metodológica para criar-ensinar-aprender dança. O autor e a autora se debruçam sobre o que pode emergir do encontro entre corpos de artistas-docentes-discentes, suas marcas e suas histórias, e como mediar ações artístico-educacionais com gestos atentos a uma pedagogia performativa. O trabalho propõe articular experiências artísticas e pedagógicas com reflexões de artistas, autores e pesquisadores do campo da psicanálise, educação e da área da dança, levantando perguntas e possíveis ações que possam produzir atmosferas educacionais atualizadas, com as presenças dos corpos que habitam o mesmo espaço.

Na sequência, o artigo "**O ensino de dança e a desnaturalização do olhar frente à influência massiva da videosfera"**, da autora Glenda Maíra Silva Melo, discute a conjuntura educacional gerada pela influência da videosfera no comportamento de estudantes que reproduzem coreografias exibidas em redes sociais, canais de Tv e *Youtube*, sem consciência do adestramento cultural sofrido

pelo corpo. A autora busca, sensibilizar os/as estudantes dos cursos técnicos de nível médio do IFTM sobre a capacidade expressiva e coreográfica da dança. Para tal sensibilização, Glenda apresenta uma metodologia inspirada nas limitações de movimento impostas aos bailarinos, na *performance* Deslocamentos de Marta Soares. A reprodução de tais limitações, segundo a autora, permitiu utilizar as interconexões culturais oriundas da videosfera, para estimular de modo desafiador, criativo e divertido, o domínio do movimento na dança.

Na continuação desta edição da Revista, o trabalho **"Ensino de Arte antirracista: o que se fala na pós-graduação brasileira em artes"**, das autoras Natália de Araújo Costa e Maria Emilia Sardelich, mapeiam e analisam a discussão sobre o ensino de Arte antirracista na produção acadêmica da pós-graduação brasileira em Artes. Por meio de uma revisão bibliográfica sistemática, as autoras exploraram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT), no recorte temporal dos anos de 2010 a 2021, em programas da área de Artes. A análise de conteúdo de cinco dissertações e uma tese de doutorado realizada, aponta para um ensino de Arte ainda alimentado pela perspectiva do multiculturalismo, em abordagens pró-diversidade. Para tanto, o texto está organizado em quatro partes. A primeira descreve o processo de revisão sistemática realizado e a segunda, revela os achados da pesquisa. A análise desses achados se realiza na terceira parte e, por fim, a quarta tece as considerações alcançadas até o momento.

Posteriormente, o autor Lucas Nascimento Braga Silva, no texto, **"Rosana Paulino e educação das relações étnicos-raciais: contribuições para pensar a crítica e a potência pedagógica"**, analisa a potência pedagógica da obra, da artista e educadora Rosana Paulino, na Educação para as Relações Étnico-Raciais. O autor propõe um exercício teórico e conceitual, que lança olhar para as conjugações entre as obras de Paulino e Educação para as Relações Étnico-Raciais. A partir da análise da obra "*Classificar é saber?",* do ano de 2016 e da experiência docente de dois professores de artes de escolas públicas, das cidades de Sapucaia do Sul (RS)

e Montenegro (RS), Lucas busca, perceber a contribuição das obras para o trabalho da Educação das Relações Étnico-Raciais, principalmente, no ambiente escolar.

Na sequência, o artigo **"O *Biomórfico* como construção poética da série *estruturas da vida"***, da autora Rosi Morokawa, apresenta o resultado de uma pesquisa teórica e prática de desenvolvimento da série *Estruturas da Vida*. Neste texto, Rosi discorre sobre o conceito de *biomórfico,* mostrando, brevemente, seu uso na história da arte. Em seguida, analisa a relação entre as obras do *Surrealismo* e a natureza, em que formas orgânicas fomentam um mundo onírico e a imaginação. A autora, assim, não busca uma base teórica para mostrar como uma característica modernista, o *biomórfico*, presente em obras da *Art Nouveau* e do *Surrealismo*, pode ser retomada como construção de uma poética contemporânea, como por exemplo, parte da poética de seus trabalhos no processo de criação da série de pinturas e gravuras intitulada *Estruturas da Vida*.

E para encerrar a composição de artigos que compõem esta edição da Revista, o texto **"Experimentações em Videodança: a influência do audiovisual na visualidade da dança"**, de autoria de Anibal Lopes Guedes, Fernando Franciosi Scariot e Alexandra Gonçalves Dias, discorrem sobre as experimentações em videodança. Desse modo, o trabalho visa conceber, criar e produzir três videodanças, a partir de uma mesma coreografia, tendo como embasamento spanghero (2003), explorando as diversas visualidades da dança e sua relação com a câmera. Diante disso, o texto apresenta uma pesquisa de caráter exploratório, pois as videodanças foram produzidas pelos pesquisadores que desenvolvem uma discussão, no final, sobre as produções.

A edição do número 50, também composto por um relato experiência, chamado **"Reflexões sobre a Escola: relatos de uma professora de arte"**, da autora Thalita Emanuelle de Souza, que relata e apresenta uma análise de alguns conceitos do livro *Em defesa da escola: uma questão pública* (2014) de Masschelein e Simons, sendo eles, tempo livre, suspensão, profanação e por fim, o amor. Thalita, traz para a discussão com os autores, algumas concepções da pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Demerval Saviani, presentes nos livros *Escola e*

Democracia (1988) e *Pedagogia histórico-critica: primeiras aproximações* (2013), amalgamada com suas vivências e reflexões como professora de escola pública. A autora narra, acontecimentos, anseios e sensações que a escola traz para ela, juntamente, com suas inspirações e questionamentos diversos sobre os textos já citados. Em suma, o texto foi realizado a partir de conexões das leituras e da realidade de quem vive no chão da escola.

Juntamente com os artigos e o relato de experiência, essa edição da Revista, também é construída por duas resenhas críticas. A primeira é da autora Karla Roberta Brandão de Oliveira, que resenha o livro literário *"Poemas 2006-2014"*, da novaiorquina Louise Glück. O livro foi publicado em 2021 pela Companhia das Letras e reúne os três livros mais recentes da poetisa norte-americana: *Averno*, *Uma vida no interior* e *Noite fiel e virtuosa*. Com mais de 500 páginas, a edição bilíngue conta com tradução de Heloisa Jahn, Bruna Beber e Marília Garcia. E a outra resenha é da autora Monica Avila Todaro, que fez uma resenha do romance "O arador das águas", da escritora francesa Hoda Barakat, lançado no Brasil em 2021, pela Editora Tabla, com tradução de Safa Jubran.

E, assim, convidamos-lhes a se movimentarem por todos estes artigos, resenhas críticas e o relato de experiência que discutem e abordam a arte, a educação e o ensino das artes, sob diferentes prismas, ângulos, enquadramentos e olhares. Agradecemos às autoras e autores que enviaram suas pesquisas e produções textuais que compõem esta edição da Revista. E, aos leitores/as, fica o nosso convite à uma caminhada e apreciação pelas suas janelas, por assuntos já conhecidos e que apresentam uma novidade, um apreciar pela janela pelo descobrimento, pelo debate, pela reflexão, pela busca de novos saberes e pela ampliação de nossos olhares e fazeres em arte e educação. Desejamos que seja uma leitura enriquecedora e contaminada, de aprendizagens, de construções, de trocas de experiências e de compartilhamentos de saberes.

Profe. Me. Lucas Pacheco Brum
Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPel – PPGE/UFPel



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

Revista Trimestral

ARTIGOS

EDITORA DA FUNDARTE

GPF Grupo de Pesquisa da FUNDARTE CNPq

Grupo de Pesquisa da FUNDARTE/CNPq

FUNDARTE
FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 50
JULHO A SETEMBRO DE 2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



TRAJETÓRIAS EM ARTE:
POSSIBILIDADES PARA PERFORMAR E EDUCAR NA CONTEMPORANEIDADE

QUANDO DEREM VEZ AO MORRO, TODA CIDADE VAI CANTAR: ATRAVESSAMENTOS ENTRE EMPODERAMENTO, ARTE E EDUCAÇÃO PENSANDO JUVENTUDES MARGINALIZADAS

Deni Elliot Noronha Lopes
Rita Helena Sousa Ferreira Gomes

Resumo: O presente estudo retoma temas que se entrelaçam por diferentes aspectos sociohistóricos, as juventudes em vulnerabilidade social. Defendendo a arte como ferramenta de impacto, podendo favorecer a emergência do empoderamento. Para isso, as discussões foram construídas através de autores de diferentes campos, como Freire (2019), Hooks (2017) e Berth (2019). Nossa análise propõe fazeres educacionais e artísticos que considerem demandas das juventudes como espaços de partilha e criação artística, pautados em teorias e práticas, voltadas para educação libertadora e para empoderamento,, valorização de suas estéticas e fomento de diálogos críticos.

Palavras-Chave: Juventudes. Empoderamento. Arte.

WHEN YOU GIVE TIME TO THE HILL, EVERY CITY WILL SING: CROSSINGS BETWEEN EMPOWERMENT, ART AND EDUCATION THINKING MARGINALIZED YOUTHS

Abstract: The present study considers ideas that are intertwined through social and historical aspects to youths in social vulnerability. Most specifically, we aim to discuss empowerment, advocating that art can act as an important tool to its emergence. To this end, the discussions were built up with authors of different fields as Freire (2019), Hooks (2018) e Berth (2019). As results of our analyzes, we argue in favor of educational and artistic practices that consider young people's demands and promote sharing spaces of artistic creation with and to them. Such spaces should be based on theories and practices focused on critical education, fostering youth empowerment, youth aesthetic valorization and critical dialogue.

Keywords: Youths. Empowerment. Art.

Este artigo decorre de um estudo bibliográfico inerente à pesquisa de mestrado “A música é só uma semente”. Esta investigação insere-se no contexto da produção do sentimento de empoderamento a partir do fazer artístico em uma cidade do interior do Ceará, tendo como sujeitos jovens em vulnerabilidade de Reriutaba/CE, que estejam participando do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do CRAS Dona Mimosa Pinto, CRAS Rural da cidade. Ao focar no desenvolvimento social relacionado ao empoderamento de jovens marginalizados de cidades não metropolitanas, o fazer educativo sensível, a arte e a produção artística emergem como ferramentas de transformação social e acesso à cidadania e

reconstrução de si e da comunidade, ao abrirem espaço para escuta e convite à transformação da realidade, a partir de questões pessoais atravessadas por linhas sociais.

Nesse cenário, temas como empoderamento, juventudes, marginalização, identidade e transformação social se enlaçam ao questionamento de como a arte em conexão com o trabalho educativo com jovens em vulnerabilidade gera efeitos para além do ofício artístico, e toca a construção de si enquanto ator social e cidadão. Dados os limites deste artigo, optamos por tomar como central o empoderamento, fazendo girar em torno dele a discussão dos demais pontos.

Daí que dividimos nossa escrita em dois grandes momentos: no primeiro, situaremos o empoderamento no interior do problema da marginalização da juventude periférica, destacando, eventualmente, os contornos cearenses que o envolvem; no segundo, traremos à tona embasamentos teóricos pertinentes à educação e à arte que nos permitem sustentar que determinadas atuações nestes campos podem ser promissoras para criação de ambientes favoráveis ao empoderamento de jovens periféricos. Com essa estrutura, acreditamos que estudiosos e profissionais interessados nas intersecções entre educação, arte e transformação social poderão encontrar nesse artigo pontos de sustentação teórica capazes de fomentar e ampliar sua compreensão crítica, bem como suas práticas nessa seara.

JUVENTUDES E MARGENS

Em 2010, a juventude Brasileira representava um pouco mais de 1/4 da população total da nação, no último censo, eram 2 milhões de jovens, entre 15 e 29 anos, somente no estado do Ceará (IBGE, 2010). Apesar da relevância desse dado estatístico para contextualização do empoderamento dos jovens periféricos, é importante lembrar que não partimos de um conceito de juventude essencialista, cronológico, estático e singular. Ao contrário, entendemos a juventude sempre no plural, haja vista entendermos que ela é uma construção sociocultural, atravessada por diferentes olhares, espaços e tempo. Assim, as juventudes não são

determinadas pela estrutura biológica do corpo de um sujeito, nem são um período de incompletude, mas são aquilo que se faz e se refaz em meio a atravessamentos de classe, gênero, sexualidade e raça. (ALPIZAR, BERNAL, 2003; COIMBRA, BOCCO, NASCIMENTO, 2005).

Grande parcela dessas juventudes é marcada por um processo histórico de exclusão social, política e econômica. Abramo e Fachini (2009) nos alertam que, "o capitalismo vem produzindo desigualdades entre os jovens, produzindo exclusão, a apropriação de dimensões que deveriam ser públicas, restringindo liberdades [...] Viver no capitalismo traz um "estado de barbárie para os jovens" (ABRAMO e FACHINI, p. 12, 2009). A sociedade se estrutura, assim, em um modelo que divide os jovens entre aqueles que podem ter ou não acesso a certos espaços e a certos espaços de qualidade, e também entre os que têm e os que não têm sua produção valorizada.

Essas exclusões se vinculam com a distribuição geográfica de espaço que irá permear construções sociais e de comportamento entre favela e centro. Algo trazido por Ferreira (2019) ao discutir a fronteirização entre cidade legal e ilegal, se referindo ao espaço urbano demarcado pelos espaços organizados e com acesso a recursos e ao espaço da favela, local com ausência de recursos básicos e precário. (FERREIRA, 2019).

Quando pensamos na experiência dos habitantes dessa periferia, naquilo que a geografia cotidiana silenciosamente lhes diz, somos levados a questionar: onde ela os situa? Aparentemente, ela parece indicar que é a precariedade que marca seu nascimento e vida. O que é ser periférico? Periférico aparece como sinônimo de marginal, no sentido daquele que vive à margem de algo. Viver à margem implica, em termos de localização, entender-se tendo como referência um outro espaço. A margem rodeia um outro espaço que a atribui sentido. Ou seja, temos um espaço referência e um outro que o circunscreve, um que deteria nossa atenção e outro que viria em segundo plano.

A periferia, no Brasil, representa espaços urbanos constituídos nas duas últimas décadas do século XX a partir da crescente industrialização e urbanização



do país e do jogo da especulação. Assim, fosse através da iniciativa privada ou pública, as periferias foram se constituindo como espaço afastado do centro, marcado pela pobreza ou pela dificuldade de acessibilidade aos serviços da cidade. Adquirindo características próprias em cada local. (SPOSITO, 2004).

Dessa maneira se formam os guetos urbanos, chamados de territórios de pobreza, que são residência daqueles que representam risco no imaginário das camadas mais favorecidas das cidades. As juventudes que vivem e ocupam esses espaços, são atravessadas pelo estigma das “classes perigosas”, as quais apresentariam risco iminente à sociedade, forjado a partir do Tratado das Degenerescências, herança de teorias racistas e higienistas (COIMBRA, 2001).

A favela é pensada como um organismo vivo, mas uma vida problema que precisa de adaptação. Se está correta a análise de Freire (2019) de que “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (FREIRE, 2019, p. 45), é urgente que se pergunte: Quais as repercussões subjetivas para os jovens periféricos da falta de saneamento básico em suas vielas, da ausência de segurança ou mesmo de água para consumo humano? Quais as implicações das juventudes periféricas terem está sua imagem posta como animalesca por programas midiáticos? Mais do que isso, como os jovens moradores das margens são afetados por políticas públicas, pedagogias e abordagens que não respeitam sua fala, sua cultura e sua história e que ignoram sua produção?

De um lado, exposições aplaudidas publicamente com quadros e esculturas de uma maioria de artistas elitistas e brancos. De outro, jovens periféricos que, alijados de locais convencionais de exibição artística, escrevem e desenham nas paredes das ruas, criando sua exposição particular. Enquanto outdoors de grandes marcas invadem as ruas com seus signos sob a chancela da lei e do mercado, às juventudes marginalizadas resta deixar suas marcas no mundo, arriscando sua integridade física e sua vida, ainda que seus símbolos escritos e/ou imagético na cidade durem, por vezes, apenas poucas horas. O graffiti: crime, o outdoor: marketing.

Esse exemplo contrastante reforça a compreensão de que os grupos marginalizados passam pelo processo histórico de negação do acesso aos meios de produção e aos bens e serviços. É necessário entender que, a falha do Estado, na garantia da sobrevivência, relega essas pessoas a trabalhos precários e subalternizados que os colocam em uma posição de sub-humano, de sobrevivência e de subalternidade. (BERTH, 2019).

Enquanto sujeitos precários, essas juventudes mantêm uma relação de dependência em relação ao Estado para acesso aos aparelhos da cidade, em razão da sua limitação material que tem importância ímpar na construção subjetiva dos indivíduos. Como afirma Berth (2019, p. 74):

> É evidente que perpassa o processo de empoderamento o fortalecimento social que o dinheiro/capital proporciona. É uma estratégia de dominação e aniquilamento de mobilidade social manter grupos explorados longe dos confortos e das benesses que o capitalismo proporciona - e isso tem sido feito a séculos. (BERTH, p. 74).

Em contrapartida às ações públicas e privadas de exclusão e estigmatização, surge entre os grupos subalternizados formas de resistência a essas práticas. Estas, emergem tanto no espaço da educação, quanto nos de arte e cultura, onde os jovens encontram e promovem locais de socialização, troca de experiências, expressão e criação. Isso subverte a ideia de uma juventude apática, que não cria e apenas consome cultura, ou de uma juventude que não tem nada a dizer. Mostra a face de uma juventude que não é apenas espectadora, mas que também e é produtora de conhecimento, cultura e arte, e que tem muito a falar sobre seu espaço e as vivências pessoais e da comunidade que habita (OLIVEIRA, SILVA, RODRIGUES, 2006).

EMPODERAMENTO: CAMINHOS NA ARTE E NA EDUCAÇÃO

Abramo e Facchini (2008), apontam que demandas de ações que colocam o jovem como ator social tem crescido em meio a coletivos, surgindo como formas de

atuação em espaço público e ressignificação dos que transitam pelo bairro e pela cidade de forma marginal. Demonstram, ainda, que o acesso à produção e consumo cultural é uma das principais demandas desses coletivos de jovens.

> Esta demanda está relacionada à identificação de uma precariedade de oferta de equipamentos para fruição e acesso cultural e educativo nos bairros dos quais têm origem; mas também ao reconhecimento de que nesses territórios há uma cultura pulsante [...]. Assim, a demanda dos jovens não é apenas por condições de uma produção cultural qualquer, mas pelo reconhecimento e incentivo de uma produção cultural autêntica, periférica, alternativa ou marginal. (ABRAMO, FACCHINI, 2008, p. 35).

É importante entender que os jovens demandam uma produção que não é aleatória. O que eles pedem se relaciona com produção de identidades e com seu reconhecimento e validação pelas políticas públicas. Ao percebermos a ação juvenil no sentido de valorização de sua história e cultura, bem como do coletivo através da arte, se estabelece uma relação com a noção de empoderamento. Segundo Berth,

> No caso de indivíduos e grupos cujo acesso aos recursos e poder são determinados por classe, casta, etnicidade e gênero, o empoderamento começa quando eles não apenas reconhecem as forças sistêmicas que os oprimem, como também atuam no sentido de mudar as relações de poder existentes. Portanto, o empoderamento é um processo dirigido para a transformação da natureza e direção das forças sistêmicas que marginalizam as mulheres e outros setores excluídos em determinados contextos. (BERTH, 2019, p. 23-24).

Em sua análise acerca do conceito de empoderamento, O'Neill (2015) retoma as ideias de Rappaport que "descreve empoderamento como um processo não linear e relacional que contribui para o controle popular sobre o acesso a recursos que os afetam" (O'NEILL, 2015, p. 389) [Tradução nossa] e, em seguida, nos remete à contribuição da escola freiriana que enxerga o empoderamento como "um veículo para transformação social ou uma forma de resistir à opressão e marginalização." (ibdem, p. 389) [Tradução nossa]. Percebemos que as duas visões são complementares, pois abordam empoderamento como um despertar crítico do sujeito que transforma sua percepção sobre o meio do qual participa e está imerso, atentando para os processos de desigualdade e poder e, a partir disso, engajando-

se para provocar mudanças sociais. Um sujeito empoderado passa, portanto, da posição de reprodutor para a de autor-produtor de cidadania ativa.

No entanto, o processo de empoderar-se não é simples e não é de ordem puramente individual, embora grande carga do processo seja um despertar particular sobre sua própria realidade e como ela lhe atravessa. O empoderamento necessita de uma ligação com o coletivo, no sentido de o indivíduo entender-se em uma teia estrutural, com marcadores sociais de raça, classe, gênero e orientação sexual, por exemplo. Toda sua história, exclusão, privilégios e olhar sobre o mundo se situa no encontro entre esses registros sociais, fazendo com que sua história se aproxime da história de um grupo. Portanto, o empoderamento demanda do sujeito individual a compreensão de que, para que sua história se altere de maneira sólida e profunda, é necessária uma implicação individual e coletiva em prol de uma transformação social.

Essa imbricação entre o individual e o coletivo que é própria do empoderamento passa a ser ameaçada, uma vez que há uma tentativa de apropriação do conceito de forma desligada do cotidiano e das forças sociais. Vivemos em um sistema capitalista neoliberal que captura diferentes discursos os adaptando ao seu bel prazer, e, hoje, podemos perceber isso acontecendo em relação à teoria do empoderamento. Não é incomum escutarmos sobre empoderamento na mídia ou redes sociais. O termo popularizou-se na cultura, principalmente, após o discurso sobre empoderamento feminino dentro das teorias feministas.

A partir dessa popularização, o termo sofre alterações em seu sentido, acarretando na despolitização dele, especialmente em sua esfera coletiva: “se resume em não explicar a origem do conceito e nem a que se propõe, ou seja, promove a despolitização do conceito, reduzindo-o a mera expressão das liberdades individuais.” (BERTH, 2019, p. 51).

Nessa indevida apropriação, tornar-se empoderado/a se resume a superar barreiras de forma individual, mas dando continuidade à reprodução de discursos e comportamentos que oprimem outros grupos ou, até mesmo, o grupo que se

participa coletivamente. É ascensão financeira ou educacional pensada como meritocrática, que exclui a preocupação com demais grupos ao considerar as opressões em caráter individual, ignorando a interseccionalidade da vivência dos sujeitos e dos grupos. Como explica Berth (2019):

> Romano, [...] chama atenção para o fato de o conceito de empoderamento ter sido cooptado pelo discurso dominante de mainstream de agências internacionais, como o Banco Mundial para servir como um instrumento de manutenção das práticas assistencialistas, de modo a continuar exercendo o controle social sobre grupos oprimidos e não incentivar a transformação. Essa dominação estaria atendendo a uma lógica neoliberal, que não visa o fortalecimento comunitário, fazendo a manutenção do confinamento aos lugares sociais específicos. Para o autor trata-se de reformismo e não mudança fundamental. [...] Seguindo na crítica, Romano questiona como poderia haver empoderamento sem alteração nas dinâmicas das relações de poder. (BERTH, 2019, p. 69-70).

A omissão da ação no coletivo é fatal, pois diz de um sujeito que não se reconhece enquanto parte daquele coletivo ou que, ainda que se reconheça, enxerga como uma luta fadada ao fracasso. Ao se pensar só, desligado de um grupo, o indivíduo se vê como determinado por seus traços, seja ao sucesso ou ao fracasso, e não como alguém atravessado por condições e que pode agir para operar mudanças de estruturas e realidade. Desta forma, em seu imaginário, anula-se a possibilidade de mudança de futuro, pois o presente, bem como o futuro já estão dados. (FREIRE, 2019). Daí que, quando por razões diversas, um sujeito assim configurado ascende socialmente, alçando posições evidentemente diferentes dos demais de sua comunidade, ele acredita que isso teve a ver com sorte, com ações de uma força superior, ou algo inexplicável, já que não enxerga as amarras sociais das quais é refém.

Por isso, é importante pensar no coletivo e em como promover liberdade coletiva pautando-se em pensamento crítico e consciência tanto individual quanto coletiva e política. Pois, embora uma ascensão individual acrítica possa ter ares de superação, sob um olhar mais profundo, notamos seu caráter de farsa. Não há superação efetiva de dificuldades empreendidas por indivíduos - ditos empoderados

nos termos neoliberais - que se mantêm amarrados às cordas que podem, facilmente, lhes puxar de novo para a um âmbito marcado pela fragilidade.

Assim, quando se trata de ações para empoderamento, ou políticas para empoderamento, é de extrema importância olhar criticamente para a forma como se planeja e se dá o lugar da emancipação e do coletivo. Portanto, urge pensar sob que olhar ou discurso a política se efetua, visto que não existe empoderamento neutro, despolitizado, sua gênese é ligada ao despertar crítico, social e coletivo. “A consciência crítica é condição indissociável do empoderamento.” (BERTH, 2019, p. 53).

O empoderamento é um processo de transformação social gestado junto aos grupos. Sua potência se encontra justamente aí, no seu caráter democrático e criativo, no qual, a partir de um posicionamento crítico frente à realidade, os sujeitos envolvidos nela criam meios próprios para transformá-la de maneira coletiva. Por isso, Berth traz em seu livro a importância de considerar o empoderamento enquanto uma inovação criativa, não controlada. Deste modo, o empoderamento está mais para o contágio do que para a assepsia de uma evolução regida por instituições, sejam privadas e/ou públicas. (BERTH, 2019).

Precisamente nesse ponto, se situa a aposta de que uma educação transformativa - que traça um caminho que une indissociavelmente ciência e artes, porque reconhece que razão e sensibilidade são aspectos constitutivos e inextricáveis do humano - tem muito a contribuir com o empoderamento. O’Neill (2015) aponta o empoderamento na educação como um conceito chave da reforma educacional do século XXI e da pedagogia crítica e emancipatória, haja vista que tais teorias e ações educacionais têm como objetivo a produção de mudanças nas relações de poder.

A reforma educacional que se inicia por Paulo Freire propõe a educação como “muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2019, p. 16), e frisa que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE,

2019, p. 24). Com Freire, a educação é tratada como um processo coletivo, no qual há a troca de conhecimentos entre os sujeitos envolvidos.

Em bell hooks [1] percebemos uma perspectiva semelhante, a educação aparece como um processo de compartilhamento, no qual para que se obtenha abertura dos educandos e rigor intelectual, é necessário um sentimento de comunidade dentro de sala, visto que esse sentimento firmaria o compromisso de todos em torno de um bem comum. Esse sentimento de comunidade seria criado, dentre outros meios, através da escuta dos alunos e da valorização da fala individual de cada um deles. (HOOKS, 2017).

Podemos falar, então, de uma educação democrática, na qual os sujeitos possam participar em sala, reconhecendo aquele espaço como também construído por eles. Um local aberto à partilha de sua vivência e que, simultaneamente, se respeita a experiência do outro, seu conhecimento e sua história. A participação social valorizada nos ambientes de aprendizagem é uma trilha em direção à promoção de participação nos demais espaços. Pois, como afirma hooks (2017), a sala de aula é somente um dos espaços onde os alunos podem ser engajados, havendo toda uma comunidade para se pensar e refletir sobre nosso lugar no mundo.

> Fazer participação social é extremamente substancial, traz muitas histórias de vida e é um processo longo e demorado de formação, conscientização, escuta; é a contramão do mundo que tem a urgência de tudo, a urgência do lucro. Trata-se de pensar não um projeto de governo, mas um projeto de sociedade. (BERTH, p. 87, 2019).

O'Neill (2015) observa que os processos que permitem dialogar com a realidade num mundo incerto e instável estão amplamente relacionados com o empoderamento de juventudes na educação, dando oportunidades de aprendizagem que produziriam engajamento de jovens. Diante disso, como podemos pensar a arte e a educação artística de mãos dadas com o empoderamento de jovens, não

[1] Optamos por escrever o nome da autora em minúsculo em todo o corpo do artigo em respeito a preferência da mesma, que utilizava essa estratégia como tentativa de dar foco a força de seus escritos, não a seu nome.

resumindo essa educação à profissionalização, mas tomando-a de forma ampla, com função social e política?

A educação artística, bem como a educação de forma geral, não está imune a ambientes de controle, manipulação e opressão. No entanto, quando o ofício educativo se propõe a engajar os jovens a falar sobre suas realidades e se questionarem sobre capacidades, através de apreciação e investigação dialógica, ocorrem mudanças positivas. De acordo com O'Neill, "ao fazer isso, jovens aprendizes musicais tornam-se capazes de alcançar novos *insights*, de ultrapassar desafios e limitações. E através de ações positivas trazer transformações pessoais e sociais." (O'NEILL, p. 389, 2015) [Tradução nossa].

A expressão artística é ferramenta de construção de laços. A partir da expressão de suas individualidades, os sujeitos podem conectar-se a outros através de pontos de encontro e, com isso, desenvolver sentimentos de pertencimento e sociabilidade. Em ambientes de ensino podem ser construídos espaços seguros para esse compartilhamento entre os jovens. Vemos o exemplo disso em experiências educacionais, como a descrita por O'Neill (2015), em que uma jovem estudante que apresentava episódios de descontrole emocional em sala de aula, afirmando ter ódio de si mesma e a sua vida transformou-se, ao passo que o professor de artes a encorajou a se expressar através da escrita de poesias, oferecendo um ambiente de sala de aula seguro. A partir disso, ela construiu conhecimento acerca de si e isso a motivou a engajar-se em criações artísticas em sua comunidade.

Nomeamos de ambientes seguros aqueles que são caracterizados pela abertura para diálogo, seja sobre dificuldades para aquisição de conhecimento ou para vivências violentas do cotidiano. No exemplo trazido acima, o lugar da sala de aula e a relação com o professor promoveu não somente a conexão da estudante com o grupo de colegas que tinham vivências próximas, mas também a sublimação de sua dor através da arte.

Pensar nesses pontos em comum é assumir a necessidade de transformar a sala de aula, ou qualquer outro espaço educativo, em uma comunidade "para criar

um clima de abertura e rigor intelectual" (HOOKS, 2017, p. 57). Assumir essa construção é criar a sensação de compromisso compartilhado e bem comum que une todos os participantes dessa comunidade. Essa ideia se opõe ao fazer educativo clássico, que se faz ignorando as subjetividades e coletividades dos que estão presentes, valorizando apenas sua capacidade produtiva. (HOOKS, 2017).

O trabalho coletivo com a arte tem tarefa singular ao se mostrar como uma área catalisadora de afetos e sentidos, diferente de outras áreas, podendo garantir formas de acesso à cidade e à cidadania. Se efetuam, por meio dela, processos de encontro entre diferentes culturas, formação de alianças, construção de conhecimentos (PEREIRA, 2017). Esses processos podem ter como início o conhecimento técnico de arte, ecoando mais tarde em um encontro subjetivo entre alteridades, porém podem também começar por vias não técnicas. Daí porque é necessário entender a arte para além de uma educação meramente técnica e/ou profissionalizante.

Nesse mesmo sentido, Elliot (2012), afirma que a música se apresenta como uma ferramenta de expressão, uma experiência emocional e social, tendo valor extramusical. Além disso, trata-se de uma maneira de apreensão da cultura e da sociedade. Por seu caráter de produção social e cultural, não poderia estar restrita ao campo individual, assim, a experiência musical pode ser tida como um "compartilhamento social", onde ao encontrar-me com o outro, seja o sujeito ou sua produção, tenho contato com um "outro": a forma como sua poesia está escrita, como sua batida ressoa, o que seu estilo entrega em relação ao espaço, tempo e plano de fundo social/político.

Recorrendo ao campo da filosofia, encontramos na estética o sentido de "sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado" (DUARTE, 2000, p. 15), num sentido de experiência coletiva, de estar com o outro, vibrar com ele. Experimentar arte, qualquer que seja o formato, é assim, um modo de encontro com o outro e com nós mesmos.

Essa troca entre pares os aproxima à medida que são compartilhadas experiências tanto similares como divergentes, promovendo o fortalecimento do



sentimento de comunidade daquele grupo. Ao analisar esse fortalecimento em grupos minoritários, somos levados a discutir sobre a exaltação da cultura periférica ou marginal, que é desvalorizada frente a cultura elitista, branca, ciscentrada e/ou heterocentrada. Essa desvalorização, que por vezes acontece de forma sutil, efetua violências constantes como ações policialescas em bailes de favela ou hostilização de figuras como Pabblo Vittar ou completo desconhecimento de outros artistas que não se enquadram na "boa arte" produzida por "cidadãos de moral e bons costumes".

Logo, quando se fala de empoderamento e arte, não se pode deixar de pensar sobre valorização de estéticas comumente desvalorizadas como: arte periférica, arte negra e arte queer. Essas estéticas são rejeitadas em razão da exclusão daqueles que a produzem, como já ocorreu com o rock, o chorinho e o samba. Como afirma Berth (p. 120, 2019), "Não é possível passar por um processo de empoderamento produtivo se não nos fortalecemos e nos encontrarmos dentro da nossa própria pele" e acrescentamos: é necessário também encontrar-se dentro de sua cultura.

Empoderar-se socialmente passa, antes de tudo, pela autoimagem. Divergir da normativa social valorizada gera tensão e rebaixamento nos sujeitos rotulados negativamente por sua diferença, uma diferença que não se encaixa no que é criado, ficcionalmente, como padrão. "Em outras palavras, eles passam por processos contínuos de desqualificação, enfraquecendo sistematicamente suas possibilidades de desenvolver o amor por si mesmos e o reconhecimento de seus pontos positivos e até de sua humanidade." (BERTH, p. 143, 2019).

Desse modo, cultivar amor à própria imagem, reconhecendo a si mesmo como válido e valioso, é revolucionário e se estende à imagem do indivíduo sobre seu consumo e produção cultural. Nessa injunção entre em cultura e subjetivação, também entra em jogo a identificação, aquilo que consumo e produzo de arte e, até mesmo, o que entendo como arte é constitutivo do sujeito, bem como o questionamento sobre o valor de diferentes formas de identidade. Como afirma Silva (2000):

> Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder. "Nós" e "eles" [...]. Dividir o mundo social entre "nós" e "eles" significa classificar. O processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes. (p. 82).

Considerando a passagem acima, notamos a necessidade de tomar o sistema classificatório dentro da produção cultural e como ele afeta identidades situadas à margem. Os periféricos, normalmente, veem sua cultura sendo desvalorizada, taxada como ameaça e sofrendo tentativas de apagamento. Sabendo que a identidade é um fluxo constante que pode se fortalecer ou ser perdida a partir de sua performance (HALL, 2000; SILVA, 2000) fica claro que a desvalorização cultural dos periféricos se reflete no sujeito e nas comunidades.

Wright (2016), relata um estudo em que os “códigos de elite” a partir do valor cultural se apresentam como fator de exclusão de grupos marginalizados. Nesse estudo, foi apresentada a percepção de estudantes europeus a respeito da música, apontada por eles como um código de elite:

> A qual requer conhecimento, habilidades e talentos especiais e isso teria papel central na decisão dos estudantes em estudar ou não música. Ao escolherem não estudarem música, por tais razões, acredito que muitos estudantes se veem em uma posição de não-elite. (WRIGHT, p. 343, 2016) [Tradução nossa].

Essa auto-exclusão, resultado da percepção sobre produção musical, evidencia que eles carregam consigo a marca da compreensão da identidade cultural como essencialista, ligada a um nível hierárquico elevado, na medida em que, silenciosamente, se articula com uma origem social “inata”. Situados no campo da diferença, à margem desta suposta origem social de alto padrão, esses estudantes se colocam numa posição inferiorizada, antagônica àquele código de elite, de sujeitos sem cultura, sem arte, afetando diretamente a autoestima, visão de si, de seus pares e de sua comunidade.

Todavia, autores como Hall (2000) e Silva (2000) nos mostram que a identidade está em constante construção, sendo ela algo mutável, em fluxo constante, e que pode se fortalecer ou ser perdida, a partir de sua performance. É pela repetibilidade das performances que a identidade (a identificação) se efetua. Na prática, isso significa que as identificações podem ser mantidas, redesenhadas ou interrompidas. Portanto, ao alterar o entendimento e as experiências de produção e consumo artístico e cultural das juventudes periféricas, podemos fomentar vivências propícias à emergência do empoderamento. Vislumbramos consumos e produções culturais que propõem tanto o rompimento da repetição que deprecia a estética das "margens", quanto atuam na abertura de espaço para valorização da diferença, para o questionamento a si e do sistema. Por isso, aqui, estamos mais próximos da dança improvisada, de uma rima do slam do que de uma execução de música no rádio.

Uma valorização estética profunda atua no desenvolvimento de um autoamor, dos seus traços para além de uma perspectiva individual, provocando uma revolução no afeto coletivo pelo coletivo, principalmente, uma revolução vinda das minorias. (BERTH, 2019). Nesse sentido, afeto e empoderamento se relacionam não de forma centralizada, mas são dimensões que trabalham de forma imbricada.

A valorização das estéticas periféricas e uma aproximação crítica dos processos de produção e consumo artísticos, podem ser abordados em diversos campos e práticas. Dentre outras possibilidades, a educação artística surge como uma esfera privilegiada para experimentações voltadas para o empoderamento dos jovens. Cruvinel (2003) aponta a educação musical transformadora como ferramenta para conhecer, de maneira individual e coletiva, a realidade na qual os indivíduos estão inseridos através do crítico e do sensível. Mas qualquer tipo de educação artística assume esse caráter transformador do qual fala Cruvinel? Estaria a arte dentro da escola protegida de um fazer adoecedor?

Infelizmente, as aulas de arte na escola caminham em um campo minado. De um lado, são vistas como menos importantes do que outras matérias 'sérias', de outro, não estão imunes à cultura de cobranças por alta produtividade. Em ambos os

casos, a lógica entranhada no sistema educacional comum é a de que o saber se reduz ao conhecimento técnico e científico. As aulas de arte, então, oscilam entre serem relegadas a algo supérfluo ou adequarem-se a um modelo que opera a partir de uma racionalidade que lhe é alheia.

Um estudo conduzido por Linhares (1999) aponta que as associações feitas por alunos, professores e pais sobre a escola indicam que ela é vista como espaço ligado à ideia de sacrifício e utilidade, enquanto a arte é vinculada ao lúdico e ao que distrai. Nessa percepção, a arte fica reclusa à esfera da diversão e do lazer, como sintetiza Gomes:

> [...] em geral, a arte, em suas variadas faces tem sido reiteradamente posta como saber de segunda categoria pela educação formal, quando não vista como um não-saber, um entretenimento reservado aos espaços vagos e às festas. (GOMES, 2015, p.214).

A noção de que a arte é mera distração e, consequentemente, algo menos relevante para formação, nos remete a questões epistemológicas complexas e que escapam do escopo deste artigo. Todavia, não podemos deixar de sublinhar que, para que a arte e as aulas de arte possam atuar de modo transformador, é necessário rever nossa visão sobre os sujeitos. Sujeitos, periféricos ou não, são corpos concretamente fincados em mundo cheio de marcadores sociais, culturais, históricos, econômicos etc. Essa asserção aparentemente óbvia, costuma ser ignorada também na escola: “A disciplina escolar, acadêmica ou que deseja ser acadêmica mira a mente e a cognição, na melhor das hipóteses, ignora o corpo e, na pior, subjugam-no. Um corpo em movimento na escola é, tipicamente, visto como disruptivo” (BRESLER, 2004, p.127). Assim, deixamos de ser sujeitos com corpos que sentem, que se afetam, emocionam e relacionam para tornarmo-nos cérebros envoltos de um corpo que nos leva a lugares com outros cérebros. Como hooks (2017) destaca, dentro de sala de aula deixamos de ser nós para tornarmo-nos mentes objetivas que desconhecem experiências e parcialidades.

A outra face dessa moeda, é que, não raro, a inserção das artes no sistema educacional levou-as a assumirem – ou fortalecerem - posturas próprias da

racionalidade instrumental que se limitam à produção, à predição e ao controle (Cf. MARCUSE, 1968) para poderem ser aceitas e respeitadas como saber. Nessa esteira, as altas cobranças por produção adentram a educação artística e produzem impactos negativos, gerando nos estudantes sentimentos de desvalorização acerca de si em relação à capacidade de aprender e diminuindo seu engajamento nas atividades. (O'NEILL, 2015).

Desse modo, Gomes propõe uma revolução cultural, ao pensar a arte dentro da escola não no sentido de torná-la cientificista, como tem ocorrido, mas convocando a educação artística a valorizar sua interconexão privilegiada com a ética, com o diálogo e com a comunidade. (GOMES, 2015a). Esse pensamento se aproxima do que hooks (2017) assume para sua pedagogia:

> A sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. [...] nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. (HOOKS, p. 16-17, 2017).

Desta feita, uma educação transformadora e socialmente comprometida precisa estar aberta aos sentidos e tomar os atores envolvidos no processo educativo como membros de uma comunidade. Por sua própria estrutura, as artes - e as aulas de arte - têm uma participação fundamental nesse caminho revolucionário de modificação das relações de poder e de oposição à reprodução de desigualdade e injustiças. Por isso, Wright (2015), considerando, especificamente, a educação musical, sugere uma nova forma de pedagogia que está aberta à reinvenção do que é “musical” e do que é “fazer musical”, possibilitando aos estudantes criarem sua própria forma de produção artística, trazendo a música mais próxima desses estudantes, desconstruindo-a enquanto um fazer próprio da elite.

Nunes, Chagas e Leão (2015), em uma pesquisa feita em espaços não formais de ensino que trabalham com música na periferia de Fortaleza, confirmam a importância do fazer musical como ampliador de horizontes musicais e pessoais. Essa ampliação, contudo, não se deve a um foco na formação artística performativa, sendo a profissionalização uma trilha secundária, a ser seguida apenas se o

estudante desejar. (NUNES, CHAGAS e LEÃO, 2015). Isso reforça a colocação de Castro (2004) de que a arte se apresenta como uma pista possível para a produção de linhas de fuga, "pelas práticas culturais musicais, que podem prover novas localizações para o sujeito, ou seja, novas inserções no espaço e no tempo" (CASTRO, 2004, p. 189).

Assim, romper com o sistema de exclusão ao qual os jovens empobrecidos estão submetidos passa por convocá-los a sentir-pensar enquanto atores sociais, abrindo margem para ressignificação de si, dos seus grupos e do espaço público a partir do incentivo e reconhecimento da sua produção cultural enquanto valorosa. Essa ruptura não pode passar ao largo das estruturas educacionais e das salas de aulas, haja vista que, para muitos, um contato mais sistemático com as artes é mediado pela escola. Daí que criar ambiências propícias ao empoderamento das juventudes periféricas, demanda um compromisso com a transformação que não pode operar dentro dos limites artificiais que separam escola, trabalho, comunidade, lazer em loteamentos fixados e inertes. Longe disso, é preciso enxergar e atuar na porosidade de cada um desses campos, aproveitando-se das brechas que nos abrem caminhos potencialmente promissores para uma transformação social efetiva.

Considerações finais

No decorrer deste estudo, discutimos o empoderamento das juventudes periféricas considerando o papel da arte e da estética. Para tanto, invocamos e colocamos em diálogo autores e autoras de diferentes solos acadêmicos com a intenção de analisar complexamente o fenômeno e conseguir lentes para perceber como ele se situa em meio a vários atravessamentos. Partindo do impacto subjetivo e social de estar associado às margens geográficas, entendemos como o processo de empoderar-se não pode perder de vista sua dimensão coletiva. Ficou evidente que empoderamento é algo concreto e que, como tal, se processa em diversos campos de batalha simultaneamente, na medida em que exige um posicionamento crítico ante o sistema capitalista que transforma as pessoas em valor de produção e

lucro. Daí que práticas engajadas com o ideal de empoderamento e transformação social precisam, conscientemente, se enxergarem em sua ligação com lutas sociais profundas atuando em favor da garantia de direitos básicos e da formulação de políticas públicas que viabilizem espaços e reconhecimentos aos periféricos.

Nesse sentido, as pedagogias comprometidas com a transformação social e a crítica nos ajudam a compreender que existem caminhos potentes dentro e fora da escola para reverter processos de marginalização dos jovens. Esses caminhos pedem que se quebre os ciclos que impedem os jovens de falar a partir de suas vozes e de suas vivências, e, em seu lugar, se fundem ambientes de compartilhamento de histórias em comunidade nos quais as juventudes possam criar e ampliar seu próprio conhecimento, ter valorizadas, incentivadas e qualificadas suas estéticas e produções artístico-culturais. Desta forma, contribuímos para fortalecer nos jovens a percepção de que eles têm valor e poder de transformar a história.

Referências:

ABRAMO, Helena W.; FACCHINI, Regina. *Relatório Juventude e integração sul-americana:* diálogos para construir uma democracia regional. São Paulo, Pólis, 2008. Disponível em: <http://www.juventudesulamericanas.org.br/index.php/biblioteca/doc_download/44-juventude-e-integracaosulamericanadialogos-para-construir-uma-democracia-regional-brasil> Acesso em: 23 de março de 2019

ALPIZAR, Lydia; BERNAL, Marina. La Construcción Social de las Juventudes. *Última década*, Santiago, v. 11, n. 19, p. 105-123, nov. 2003. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362003000200008&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 22 de março de 2019. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362003000200008.

BERTH, Joice. *EMPODERAMENTO.* São Paulo: Pólen, 2019. 184 p.

BRESLER, L. Dancing the curriculum: exploring the body and movement in elementary schools. IN: BRESLER, L. (Ed.) *Knowing bodies, moving minds:* towards embodied teaching and learning. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004, p.127 – 151.

COIMBRA, Cecília; BOCCO, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Livia do. Subvertendo o conceito de adolescência. *Arquivos brasileiros de psicologia*, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 2-11, jun. 2005. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672005000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: em 22 de mar de 2019.

FERREIRA, Gabriel Nunes Lopes; CHAGAS, Marlúcia; LEÃO, Marcos Paulo. Práticas musicais na periferia de Fortaleza como formação humana e musical. *In*: ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; ROGÉRIO, Pedro; NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo (Org.). *Educação Musical*: Reflexões, experiências e inovações. Fortaleza: Edições UFC, 2015

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOMES, Rita Helena Sousa Ferreira. Convite à perversão. *Opus*, Porto Alegre, v.21, n. 1, p. 101-118, 2015a

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir*: A educação como prática da liberdade. Ed 2. São Paulo: WMF Martins e Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Documentação do Censo 2010.* Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Acesso em: 22 de setembro de 2020. Disponível em: < https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=26&uf=23>

LINHARES, Ângela Maria Bessa. O tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre Arte e educação. *Ijuí:* Editora UNIJUÍ, 1999.

MARCUSE, H. *One-dimensional man*: studies in the ideology of advanced industrial society. 5a.ed. Boston: Beacon press, 1968.

OLIVEIRA, Júlia Ribeiro de; SILVA, Lúcia Isabel C.; RODRIGUES, Solange S. *Acesso, identidade e pertencimento*: relações entre juventude e cultura. Rio de Janeiro: Democracia Viva, n. 30, 2006.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Novos conteúdos nas periferias urbanas das cidades médias do Estado de São Paulo, Brasil. *Investigaciones Geográficas.* México, n. 54, p. 114-139, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112004000200008&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 22 de março de 2019.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 50
JULHO A SETEMBRO DE 2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



TRAJETÓRIAS EM ARTE:
POSSIBILIDADES PARA PERFORMAR E EDUCAR NA CONTEMPORANEIDADE

TECNOLOGIAS DO TRANÇADO: O RESGATE DAS TÉCNICAS DA ARTE INDÍGENA NO ENSINO DE ARTES EM SALA DE AULA

Angela Maria Faller Orth
Ronaldo Josué Faller

Resumo: Neste artigo, pretendo, através da tecnologia do trançado, resgatar as técnicas da arte indígena no ensino de artes, em sala de aula. Nele se debate, através de uma formulação de plano de aula e sua aplicabilidade, em que aspectos, este resgate, pode e deve ser usado no ensino de artes. Para tal, buscará elucidar a importância do resgate das técnicas da arte indígena no ensino de artes em sala de aula, com a utilização de materiais reciclados, como jornais e revistas. Como também: apresentar e conceituar a importância da educação artística; pontuar o valor do ensino de artes em sala de aula; evidenciar como o ensino das técnicas da arte indígena é importante no ensino de artes, utilizando materiais reciclados para a confecção de cestos. Apresentamos em um primeiro nível, uma pesquisa bibliográfica, que explora o discurso sobre a educação artística, o ensino das artes em sala de aula e sobre as técnicas da arte indígena. Em seguida, através da pesquisa-ação, é criado um plano de aula, para ser aplicado em quatro períodos de aula, com a técnica do trançado, que se iniciará desde a coleta de materiais, que serão necessários para a produção de cestos, passando pelo trançado e, por fim, até a pintura ou decoração destes artefatos. Espera-se que a partir deste plano de ensino, se possa, com os alunos, ter uma perspectiva crítica reflexiva a partir da tecnologia do trançado, da cultura indígena, explorar debates acerca da globalização e da Educação Ambiental, através do ensino de artes.

Palavras-chave: Ensino artístico. Arte indígena. Plano de aula. Trançado.

BRAIDING TECHNOLOGIES: THE RESCUE OF INDIGENOUS ART TECHNIQUES IN THE TEACHING OF ARTS IN THE CLASSROOM

ABSTRACT: In this article, we intend, through braiding technology, to rescue indigenous art techniques in art teaching in the classroom. It debates, through a source of lesson plan and its applicability, in which aspects, this rescue can and should be used in the teaching of arts. To this end, seek to elucidate the importance of recovering indigenous art techniques in teaching arts in the classroom, with the use of recycled materials, such as newspapers and magazines. As well as: present and conceptualize the importance of artistic education; punctuate the value of teaching the arts in the classroom; show how the teaching of indigenous art techniques is important in art education and use recycled materials to make baskets. We present, on a first level, a bibliographical research, which explores the discourse on art education, the teaching of arts in the classroom and on the techniques of indigenous art. Then, through action research, a lesson plan is created, to be applied in four class periods, with the braiding technique, which will start from the collection of materials, which will be made for the production of baskets, passing by braiding and, finally, even painting or decorating these artifacts. It is expected that from this teaching plan, it is possible, with the students, to have a reflective critical perspective from the braiding technology, from the indigenous culture, to explore debates about globalization, Environmental Education, through the teaching of arts.

Keywords: Artistic education. Indigenous art. Class plan; Braided.

INTRODUÇÃO

Este artigo surge da necessidade de superarmos a visão naturalista que temos da natureza, e pretende, através de um plano de aula, propiciar uma visão crítica sobre o que nos cerca e o que estamos fazendo, através de nossas práticas de consumo, com os recursos naturais.

As práticas pedagógicas de Educação Ambiental, segundo MEC, CONSED, UNDIME, (2016, p. 37), devem adotar uma abordagem crítica, que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho e o consumo, superando a visão naturalista. Para tanto, este artigo utiliza a cultura indígena como porta de entrada para este debate. É através da tecnologia do trançado, explorando esta técnica de produção de cestarias, que debateremos com os alunos os conceitos e argumentos de uma visão para além da visão naturalista e sim para uma educação ambiental, a partir de um plano de aula de educação artística.

A arte tem caráter transformador, segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) o componente curricular, contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte, de acordo com BNCC (BRASIL, 2017), propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. Este trabalho contempla as competências específicas de arte para o ensino fundamental, conforme prevê a Base Nacional Comum Curricular.

Apresentamos neste artigo, em um primeiro nível, uma pesquisa bibliográfica, que explora o discurso sobre a educação artística, o ensino das artes em sala de aula e sobre as técnicas da arte indígena. Em seguida, através da pesquisa-ação, é criado um plano de aula, para ser aplicado em quatro períodos de aula, com a técnica do trançado, que se iniciará desde a coleta de materiais, que serão necessários para a produção de cestos, passando pelo trançado e, por fim, até a

pintura ou decoração destes artefatos.

1. ARTE, UMA CONTEXTUALIZAÇÃO

Arte é uma palavra antiga que possui vários significados. Problema: muitos deles são incomuns e estão presentes na língua. Artes menores, Artes liberais, artes e ofícios, retenha estas expressões na linguagem do sentido antigo da palavra. Existem tantas definições de arte quanto artistas e amantes da arte no mundo, mas pode-se concordar que a arte sempre causa mudanças pequenas ou grandes, pessoais ou universais. É a própria razão de ser da arte de provocar sensação. (CAUQUELIN, 2005).

A arte é uma atividade humana, o produto dessa atividade ou a ideia que se tem dela sendo, deliberadamente, dirigida aos sentidos, às emoções, às intuições e ao intelecto. Pode-se dizer que a arte é exclusiva do Homem, e que essa atividade não tem função prática definida. O termo "arte" é considerado em oposição à natureza "concebida como potência produtora sem reflexão" e à ciência "concebida como puro conhecimento independente de aplicações". A palavra "arte" vem do latim ars, tradução do termo grego tekhnè), não se limita a esta definição. Desde o século XVIII, o termo abandonou o seu único sentido técnico em favor de um sentido estético, refere-se ao campo das artes plásticas ou "artes desinteressadas" e à procura da beleza (SYLVESTER, 2006).

Tanto Platão quanto Aristóteles concebem a arte por meio da grade da mimese. Platão vê aparência na arte, Aristóteles vê aparência nela. Platão o vê como ilusionismo, Aristóteles o vê como uma forma refinada de realidade. Arte, de acordo com Platão e os neoplatônicos (HOLM, 2005).

Platão distingue entre uma obra de arte e uma busca pela beleza. Se as artes definidas como mimese, segundo Platão, sofrem de uma inferioridade ontológica, ao contrário, a filosofia que incorpora a beleza tem o poder de remeter às ideias e ao verdadeiro Ser. Na Alegoria da Caverna, a luz da beleza e da verdade ilumina as coisas reais, e o papel do filósofo é ajudar a nos afastar da aparência, das sombras da doxa, para compreender a realidade das coisas. Mas, à parte de reflexo nas

coisas, nunca se vê a própria luz, que é o verdadeiro significado das coisas (CANÁRIO, 2006).

A arte romântica é a linguagem artística de uma sociedade que busca um novo pensamento depois de matar o antigo, está se reconstruindo entre impérios, monarquias e repúblicas, entrando em pânico em uma revolução industrial sem controlar o desenvolvimento. A paixão pelo barroco e a frivolidade do rococó deram lugar à dúvida e os artistas expressam-se cada um à sua maneira, sem um estilo comum, ou melhor, com cada um o seu estilo. Alguns privilegiam o desenho, outros o material e o toque, outros ainda a cor (SYLVESTER, 2006).

A partir do §43, Kant se propõe a definir a arte e as belas-artes. Kant se esforça para entender a arte em sua especificidade e não como um tipo de conhecimento. A arte se distingue primeiro da natureza, depois da ciência e do comércio. A arte se distingue da natureza do ponto de vista da causalidade. É uma produção de liberdade, ao contrário, a natureza produz de forma mecânica. Durante a segunda década do século XX, ocorreu uma viragem radical e determinante na pintura, a invenção da abstração.

Certamente, desde os primórdios dos tempos, as formas não figurativas foram utilizadas nos programas decorativos, por exemplo as gregas que adornam a terracota da Antiguidade, os arabescos da ferraria barroca ou as volutas da Art. Nouveau. Mas esses motivos estavam subordinados a propósitos externos, como o embelezamento de um lugar ou objeto (SYLVESTER, 2006).

O termo arte antiga reúne todas as obras de arte criadas antes do período moderno, ou seja, antes de meados do século XIX. Os cursos oferecidos pela IESA artes & cultura permitem que os alunos conheçam e dominem as especificidades das obras de arte dessas diferentes épocas.

Já a arte moderna é a resposta do mundo criativo às práticas e perspectivas racionalistas das novas vidas e ideias fornecidas pelos avanços tecnológicos da era industrial que fizeram com que a sociedade contemporânea se manifestasse de novas maneiras em comparação com o passado (CANÁRIO, 2006). Os artistas trabalharam para representar sua experiência da novidade da vida moderna de maneiras apropriadamente inovadoras. Embora a arte moderna como termo se

aplique a um grande número de gêneros artísticos, que abrangem mais de um século, esteticamente falando, a arte moderna é caracterizada pela intenção do artista de retratar um assunto como ele existe no mundo, de acordo com sua perspectiva única são tipificados por uma rejeição de estilos e valores aceitos ou tradicionais (SYLVESTER, 2006).

2. A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

A arte é mais do que expressão criativa, que tem sido o tema dominante da educação artística durante grande parte do século XX. A expressão é importante, mas os pesquisadores também estão encontrando conexões entre a aprendizagem nas artes visuais e a aquisição de conhecimentos e habilidades em outras áreas (SCHMITZ, 2000).

De acordo com um estudo do Grupo de Trabalho da Parceria para Educação em Artes de 1993, os benefícios de um forte programa de arte incluem motivação intensificada dos alunos para aprender, melhor frequência escolar, aumento das taxas de graduação, melhor compreensão multicultural e desenvolvimento de habilidades de pensamento, criatividade e habilidades de resolução de problemas (BARBOSA, 2007).

A educação artística no Brasil é uma questão que se transformou ao longo do tempo, incentivando os alunos a produzir arte individualista e incorporando a arte no ensino de outras disciplinas. Existem 26 estados e um Distrito Federal no Brasil, cada um com sua própria história, cultura e referências. A educação artística, em escolas públicas ou privadas, jardins de infância, ensino fundamental e médio, é guiada por uma base comum e complementada por características regionais (JÚNIOR, 2012).

A lei brasileira exige que a educação artística seja ministrada no ensino fundamental até o ensino médio e que inclua música, dança, artes cênicas e visuais - geralmente usando os professores do currículo principal para isso. Como resultado, a arte é frequentemente usada para instruir outras disciplinas escolares (FERRAZ e FUSARI, 2013).

Apesar de obrigatório no currículo, geralmente a educação artística não é

retratada como muito importante para a formação das gerações futuras. O problema, segundo professores e influenciadores, é a falta de incentivo e reconhecimento na área profissional de arte e cultura (STERN, 2008).

Até recentemente, as tarefas de educação artística nas escolas eram baseadas em " reprodução" - o conteúdo das aulas era entregue aos alunos para repetir os exercícios propostos por seus professores. Incentivos para alunos do jardim de infância e do ensino fundamental acontecem com a inclusão de elementos do folclore brasileiro: Saci Pererê e a Mula Sem Cabeça, lendas contadas por gerações, estão sempre presentes. Todas as crianças conhecem essas histórias e as usam para desenvolver seus objetivos artísticos (BARBOSA, 2007).

Dentro deste contexto o autor Diniz (2015), relata que é de extrema importância que o professor domine e conheça a arte folclórica brasileira, e que este também a desenvolva de forma clara e coesa. O autor ainda complementa que este desenvolvimento deve ser ensinado ao professor em seu processo de formação. Como visto anteriormente, a arte engloba a história de fatos e deve remontar fatos ocorridos.

3. ENSINO DAS ARTES EM SALA DE AULA

Não faz muito tempo que a educação artística nas escolas era considerada um luxo e as aulas de artes foram retiradas do currículo para dar mais tempo à preparação para os testes padronizados. Atualmente, o ensino de artes é visto como fundamental para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico do aluno. Os professores de arte devem estar prontos para defender o comprometimento dos recursos necessários para priorizar o valor da criatividade na sala de aula (SAVIANI, 2006).

A educação artística e cultural é essencial para a democratização cultural e a igualdade de oportunidades. O curso de educação artística e cultural realizado por cada aluno se constrói do ensino fundamental ao médio, na complementaridade do tempo escolar e extracurricular, por um lado, e das atividades pedagógicas e pedagógicas, por outro (BOSSI, 2001). Combina todos os conhecimentos e competências que o aluno adquiriu, as práticas que vivenciou e os encontros que

realizou nos campos das artes e da cultura. A educação artística e cultural na escola atende a três objetivos (FUSARI e FERRAZ, 2001):

- Permitir que todos os alunos construam uma cultura pessoal rica e coerente ao longo de sua carreira escolar;
- Desenvolver e fortalecer sua prática artística;
- Permitir o encontro de artistas e obras, frequentar espaços culturais.

As disciplinas artísticas estimulam a criatividade, a imaginação e a sensibilidade, componentes da inteligência da mesma forma que a lógica ou a capacidade de se expressar. Essas disciplinas também estimulam a organização do pensamento, o desenvolvimento das habilidades motoras, o pensamento crítico e o despertar dos sentidos (SANTANA, 2004).

A educação artística promove a criatividade e, possivelmente, outras habilidades favoráveis à inovação. Nas sociedades baseadas no conhecimento, a inovação é um dos principais motores do crescimento econômico. A educação artística é cada vez mais vista como um meio de promover as competências e atitudes necessárias para a inovação, para além das competências artísticas e da consciência cultural (FISCHER, 2007).

O papel principal que a arte desempenha na experiência humana é razão suficiente para justificar sua presença nos currículos escolares, haja ou não evidências de transferência de habilidades. A educação artística tem um impacto positivo nos três subconjuntos de habilidades que é chamado de "habilidades de inovação": habilidades técnicas, especialmente em algumas disciplinas não artísticas; habilidades de pensamento e criatividade; e, habilidades comportamentais e sociais (ou caráter) (CORRÊA e NUNES, 2006).

Para alunos do ensino fundamental, as aulas de arte buscam fomentar o interesse e também a habilidades em muitas formas diferentes de arte. O professor de arte geralmente tem a liberdade de projetar suas próprias aulas, mas, em geral, as aulas incluem desenho básico, pintura e artesanato. No ensino médio, as aulas continuam a ajudar os alunos a melhorar suas habilidades artísticas básicas, enquanto introduz conceitos na história da arte (SAVIANI, 2006).

Neste nível, as aulas ainda são básicas e pretendem estabelecer uma base sólida de habilidade e história. No ensino médio, as aulas de arte se expandem para incluir outros meios visuais, como vídeo, fotografia e até mesmo design gráfico. A teoria da arte também é introduzida neste nível, e o assunto torna-se mais um estudo acadêmico sério do que uma atividade (CORRÊA e NUNES, 2006).

A arte é importante na sala de aula, proporcionando uma ampla gama de vantagens para os alunos. Os educadores podem tirar o máximo proveito desse potencial, equipando-se para oferecer a prática criativa como uma característica central do currículo e mostrar aos tomadores de decisão como essas iniciativas podem alcançar resultados transformadores (MATIAS, 2017).

Criatividade, imaginação e sensibilidade são qualidades muito procuradas no mercado de trabalho que envolve, por exemplo, criar, encontrar soluções, emitir críticas construtivas, estar numa relação de ajuda ou em contato com o público.

Também oferecem a oportunidade de aperfeiçoar a cultura geral, o que contribui para enriquecer o conhecimento do mundo e aguçar o senso crítico. Ter um melhor conhecimento das coisas significa ser capaz de apreciá-las melhor, formar uma opinião informada e tomar decisões ponderadas (FUSARI e FERRAZ, 2001).

Finalmente, as disciplinas artísticas permitem que os alunos expressem sua singularidade, entrem em relacionamentos com outras pessoas e interajam com seu ambiente. Eles representam um modo adicional de comunicação que pode ser tão rico quanto falar. Além disso, podem ser boas maneiras de expressar emoções e liberar tensões (BOSSI, 2001).

O ensino da história das artes auxilia no estudo das obras e constitui a oportunidade de estabelecer uma parceria com atores e / ou instituições artísticas e culturais. Pode ser articulado com dispositivos complementares ao ensino, como projetos de ação cultural (FISCHER, 2007).

Através dos seus métodos de organização, ao oferecer uma variação dos três pilares de uma abordagem direta e sensível das obras, a iniciação na prática artística e a contribuição do conhecimento, este ensino opera como um dos elementos constitutivos da generalização (SANTANA, 2004).

Apesar dos obstáculos orçamentários e culturais que alguns países

enfrentam, muitas escolas, programas e educadores encontraram maneiras de deixar os alunos entusiasmados com as artes, colaborando com programas externos. Ao permitir que os alunos aprendam dessa forma, esses educadores estão abrindo um mundo totalmente novo de oportunidades de aprendizagem que muitos alunos parecem abraçar como uma saída para seu processo criativo (CORRÊA e NUNES, 2006).

4. TÉCNICAS DA ARTE INDÍGENA

As artes oferecem um vislumbre especial das experiências e crenças das culturas atuais e passadas. As artes dos povos indígenas variam de obras funcionais, decoração de itens cerimoniais, ilustrações de tradição e história até as reviravoltas modernas de uma linguagem visual enraizada na cultura.

> "Atualmente, existem cerca de 300 etnias indígenas no Brasil, cada uma com comportamentos e costumes diferentes. Entretanto, existem várias características comuns encontradas em diversas tribos. Desta forma, cerâmica, máscaras, pintura corporal, cestaria e plumagem resultam em uma arte tradicional compartilhada: a arte indígena". (AIDAR, 2011, p.1).

As artes indígenas são a arte criada pelo povo original para habitar uma terra. A arte indígena abrange muitas formas de mídia. Pode ser encontrado como (DIAS, 2000):

- Pintar em folhas;
- Esculturas em madeira;
- Esculturas ou pintura em pedra;
- Pinturas de areia (ocre);
- Pintura corporal;
- Esculturas;
- Roupas cerimonial;
- Armamentos;
- Design - peças artísticas;

Muitos artistas indígenas contemporâneos baseiam-se em suas raízes ancestrais, com as quais combinam seu conhecimento e prática de técnicas artísticas contemporâneas de todo o mundo. Destacamos abaixo, trecho de uma entrevista realizada com artesão indígena, no estudo de SUFIATTI; BENARDI; GLAVAM, (2013), que nos esclarece como se dá este processo de conhecimento e prática das técnicas indígenas:

> "Entrevistamos seu Cesário, funcionário da Funai e Artesão no dia 15 de março de 2011, em sua casa, na T. O Xapeco. O mesmo conta que aprendeu a confeccionar os cestos com seu pai desde pequeno, aos 8 anos de idade. Eram feitos para serem negociados nas cidades próximas, sendo trocados por roupas ou alimentos; para isso, eles percorriam todo o caminho a pé. Quando o questionamos sobre o material de que é feito os cestos ele respondeu que é feito de taquaras tiradas do mato, 6km da sede, em Barro Preto. Quanto a preparação do material, depois de tirada e limpa a taquara deve ser estalada e secada, para depois ser lascada, para que a mesma não rache ou estrague. Ele nos mostrou vários cestos prontos e coloridos, nos contou que utiliza a tinta é comprada na livraria em Xanxerê, geralmente são usadas as cores amarela vermelha e verde; eles compram a tinta em pó, colocam a ferver uma panela de água e dissolvem a tinta, quando a água começa a ferver, colocam as taquaras já estaladas para tingir. Pedimos como era feita antigamente coloração e ele nos respondeu que quando pai dele fazia obtida a partir de folga do mato, socada no pilão, e era feito fogo com água e as folhas que viravam tinta. O seu Cesário e sua esposa têm duas filhas que também confeccionam cestos e moram na aldeia Paiol de barro. Ele e sua esposa produzem Tuias e cestos de diferentes tamanhos e formas. O mesmo destaca que é demorado o processo de confecção do cesto e há gastos com tinta, transporte da Taquara, passagem de ônibus para vender os cestos e alimentos para comer. Para confeccionar as tuias são gastas em média 2 a 3 taquaras, sendo tirada a parte estragada dos nós; o mesmo pote de tinta pode ser utilizado para várias confecções" .(SUFIATTI; BENARDI; GLAVAM, 2013, p. 72).

As obras resultantes desse processo são, muitas vezes, críticas às condições sociais atuais decorrentes de um passado colonial. A assimilação forçada, a repressão cultural e a realocação, fenômenos comuns a tantas nações indígenas, são características definidoras dessas formas de arte (KRENAK et al., 2009).

Artes e histórias indígenas são uma ótima ferramenta para usar em sala de aula, usá-la como um projeto de classe, uma tarefa alternativa, ou uma atribuição de crédito extra. Ele se encaixa bem nos currículos de arte, inglês, história e estudos sociais, e é uma ótima opção para lidar com as inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem na sala de aula (JANKE et al., 2003).

A arte do povo indígena é importante para os alunos vivenciarem por vários motivos. A arte é uma grande parte da identidade cultural e da história que pode expor os alunos a outras culturas além da sua. Fazer arte é fazer sentido. Compreender como os outros fazem sentido pode construir uma ponte de compreensão entre as pessoas à medida que se aprecia as semelhanças e diferenças (PORTES, 2015). Aprender sobre como as culturas se expressaram no passado e comparar isso com hoje pode fornecer um contexto para melhor compreender e valorizar unas aos outros. O estudo das artes indígenas pode abrir uma porta para novas maneiras de enxergar sobre como as pessoas interagem com a cultura atual. Então, conversas sobre como se quer moldar o futuro usando as expressões visuais são possíveis. Isso cria um senso mais profundo de identidade e agência, dando a cada aluno o poder de se expressar em sua voz (JANKE et al., 2003).

Os alunos de todas as origens precisam se enxergar representados na arte que vivenciam. Uma educação artística historicamente tradicional seria formada, principalmente, por artistas masculinos eurocêntricos, tornando o resto da população invisível. À medida que os alunos experimentam perceber pessoas como eles trabalhando, criando mudanças em seu mundo, eles podem ter uma visão melhor de seu futuro e dos possíveis impactos (OLIVEIRA FILHO, 2012).

Os murais indígenas são maneiras maravilhosas de celebrar de forma muito visível a cultura indígena na escola. Eles também podem ser uma maneira fantástica de construir conexões dentro e fora de sua escola, com seus alunos, famílias e comunidades indígenas (LAGROU, 2010).

À medida que se toma conhecimento das artes indígenas, é preciso ter certeza de que a apreciação e admiração não se tornem apropriação. Todo estudo de arte é usado, com o tempo, para desenvolver uma voz pessoal; nunca copiar o de outra pessoa. Idealmente, um artista indígena apresentaria aos seus alunos sobre o trabalho deles e sobre a cultura deles. Quando isso não é possível, essas lições se esforçam para ser sensíveis e precisas (DIAS, 2000).

Embora a arte aborígena possa variar, a maioria dos planos de aula de arte indígenas ensinados nas aulas de arte parecem se concentrar no estilo de pintura de

pontos, conhecido como “ocidental estilo deserto”. Esstas pinturas, geralmente estão conectadas a crença indígena (LAGROU, 2010).

A unidade curricular visa dotar o aluno de conhecimentos relativos aos fundamentos da história da arte indígena, bem como ferramentas de análise crítica quanto às potencialidades e limites da aplicação do conceito da própria “arte” às produções indígenas (KRENAK et al., 2009).

O aluno assim adquire competências histórico-antropológicas, que permitam ultrapassar uma leitura puramente estético-formal das obras, procurando antes explorar as suas potencialidades enquanto documentos antropológicos. As habilidades adquiridas pelo aluno em relação ao "fazer arte" dos povos indígenas, também devem ser úteis para uma leitura competente dos muitos fenômenos contemporâneos de "revitalização" das artes tradicionais (DIAS, 2000).

O aluno aplicará os principais modelos de análise crítica e processual da cultura, grupos étnicos, gêneros e gerações, e será capaz de problematizar os aspectos socioculturais relativos aos processos de migração, globalização e sociedade do conhecimento. Ele será capaz de ouvir, compreender e se comunicar com respeito por diferentes culturas e pontos de vista, e desenvolver habilidades de julgamento tanto em nível profissional, humano e ético (OLIVEIRA FILHO, 2012).

Segundo Siebert e Chiarelli (2012) a expressão cultural é utilizada quando nos referimos ao que é produzido pelo homem em contraposição ao que é dado pela natureza, pois somos seres sociais e aprendemos uns com os outros. Assim, o que não é dado pela natureza, o que não é biólogico, mas que é dado pelo homem, produto da vida coletiva, é cultural. (VYGOTSKY, 2003) (SANTOS, 1983). Portanto, para trabalhar com questões culturais é imprescindível resgatar o componente histórico, para que possamos compreender os fenômenos identitários das etnias, por exemplo.

Compreender as raízes é fundamental para o desenvolvimento humano. De onde veio e para onde vai? Estas questões nos remetem para o passado e futuro, pensar no futuro e no passado é valorizar o presente. Pensar em cultura sem pensar no passado é praticamente impossível.

O nosso país é rico de culturas diferenciadas, e cabe a nós educadores apresentar para o educando, através da arte, as diversidades culturais; mostrar que cada etnia tem sua cultura e que cada uma dessas culturas compõem a nossa identidade cultural, e que devemos respeitá-las. De acordo com Siebert e Chiarelli (2012), Cultura diz respeito à humanidade como um todo e, ao mesmo tempo, a cada um dos povos, pois cada região possui particularidades e uma caminhada histórica.Um exemplo desta caminhada histórica é a arte indígena, que é uma das mais antigas em nosso país. Os índios herdaram de seus antepassados a arte do artesanato, o desenho e a pintura. Dentro da cultura indígena havia diversas tribos, assim como na atualidade existem diversas comunidades, sociedades, etnias e diferenciações culturais e sociais dentro de um território que ao mesmo tempo faz parte do todo. Segundo Almeida (2010), em todas as regiões da América, nos processos de conquistas e colonização, os povos indígenas tiveram participação fundamental. A cultura afrodescendente também contribuiu muito para o crescimento do nosso país, trouxeram da África o café, que foi um grande marco para o Brasil Colônia, também criaram pratos da culinária brasileira. Assim como as culturas europeias e asiáticas tiveram enorme participação na perpetuação e desenvolvimento do Brasil.

Com isso, ao trabalhar com a diversidade e educação, se cria um espaço democrático e com isso possibilita a integração dos alunos neste contexto que é escolar e não deixa de ser social. De acordo com Silva e Urbaneski (2012):

> E quando aos fins da educação, está relacionada com a manutenção do que é comum para a coletividade e a continuidade das estruturas sociais, com o intuito de garantir a existência da própria sociedade. Por isso, a ação educativa deve, além de aperfeiçoar dons inatos, buscar a integração dos alunos na organização social e que estes respondam às expectativas dos diferentes meios sociais com os quais irão conviver. (SILVA E URBANESKI, 2012).

E ainda, quando apresentamos o conteúdo de uma forma lúdica, trazendo novidades até então não experimentadas pelos alunos, percebemos a demonstração

de interesse por parte dos alunos, em aprender o conteúdo que está sendo ensinado. Segundo Ferraz, Fusari (2013):

> A cultura deve ser apresentada aos estudantes gradualmente, em tal qualidade e seleção que possa ser melhor apreendida, entendida e apreciada em cada fase do desenvolvimento... O estudante deve comparar os trabalhos da população se sua localidade com a de outras, para tornar-se sabedor de seus diferentes valores e limitações e de como a arte de sua localidade pode ser desenvolvida e enriquecida sem perda de suas características. (FERRAZ E FUSARI, 2013).

Trazendo estas novas experiências para a sala de aula o aluno é capaz de realizar trabalhos de artes e criar suas próprias obras, e também ser um cidadão crítico. Cm isso o possibilita, a saber, julgar suas próprias obras, elevando-o num grau a mais de conhecimento, quanto conhecer as Artes Visuais locais, regionais e porque não continentais? Dessa forma, possibilitando maior autonomia de pensar, de ser, de criar, de analisar e criticar o mundo à sua volta.

5. PLANO DE AULA

> "A aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar – preparado e organizado pelo professor e seus alunos" (VEIGA, 2008, p. 267).

> Ela [a aula] é feita de prévias e planejadas escolhas de caminhos, que são diversos do ponto de vista dos métodos e técnicas de ensino; [...] também se constrói, em sua operacionalização, por percalços, que implicam correções de rota na ordem didática, bem como mudanças de rumo; [...] está sujeita a improvisos, porque não foram previstos, mas não pode constituir-se por improvisações. (ARAÚJO, 2008, p.60-62).

O plano de aula, é um roteiro, que orienta o professor para a condução didática. A Base Nacional Comum Curricular aponta competências específicas de arte para o ensino fundamental, dentre elas, está "pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais […] que constituem a identidade brasileira. Podemos ver abaixo as nove competências apontadas na BNCC para o ensino da arte:

> 1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. 2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações. 3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. 4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte. 5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística. 6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade. 7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas. 8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes. 9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo (BRASIL - BNCC, 2017, p. 198).

Segundo Vasconcellos (2002, p. 98), “a educação escolar é um sistemático e interacional processo de interação com a realidade, através do relacionamento humano, baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade”, cujo o objetivo é contribuir para a formação do aluno, tendo assim o conhecimento que possibilite o compreender, ou usufruir ou o transformar a realidade.

Dito isso, e tendo como base a pesquisa bibliográfica, abaixo segue o plano de aula desenvolvido como plano de ação para a inserção desta prática em sala de aula, independente do nível de ensino, podendo ser aplicado desde o nível fundamental, anos iniciais, anos finais, ensino de Jovens e Adultos (EJA), tanto como no nível médio.

5.1 O Plano de Aula

Nome do Professor (a): Angela Maria Faller Orth

Disciplinas: Artes

Assunto: Releituras de técnicas indígenas, utilizando materiais reciclados

Programação: 1º AULA – Apresentação da temática e conceitos que serão trabalhados, assim como a tarefa de trazer jornais e revistas para o próximo encontro; 2º AULA – Coleta dos materiais: jornais e revistas, trazidos pelos alunos e início do processo do trançado; 3º AULA – continuação do trançado; 4º AULA – Finalização do trançado e pintura.

Objetivos: O objetivo deste plano de aula é que cada aluno desenvolva a percepção visual, pela releitura das obras de cestos indígenas. Como também, identificar a problemática do consumismo excessivo no mundo globalizado; praticar de forma adequada o descarte de suas embalagens; interagir oralmente sobre o resgate de obras indígenas em sala de aula; refletir sobre as possibilidades, referentes ao tema da sustentabilidade; desenvolver a prática criativa da releitura da arte indígena de cestos e adornos de decoração, com os materiais reciclados: revistas e jornais.

Conteúdo programático: Apresentação do resgate da arte indígena e suas técnicas e obras, com a releitura das mesmas. Segundo Siebert e Chiarelli (2012, p.100), os indígenas já trançavam as fibras antes mesmo da chegada dos europeus. Os materiais podem ser os mais variados, sendo mais popular realizá-los a partir de fibras; as mais usadas são: **juta, taboa, cipó, bambu e folhas de palmeiras**. Entre os objetos que podem ser obtidos, a partir deste trançado estão as cestas, as redes, balaios, chapéus, peneiras, assentos de cadeira, esteiras e outros. Segundo Vieira e Carvalho (2012, p. 35), "a arte de tecer trama e trançar, é através de matéria-prima encontrada em grande quantidade na natureza que os índios desenvolviam seus artefatos". Apresentar uma releitura de minha autoria, na sequência, mostrar para os alunos os materiais que serão utilizados e como fazer, ensinar passo a passo.

1ª Passo: uma folha de revista ou jornal dividir em partes iguais, vincar e cortar as tiras.

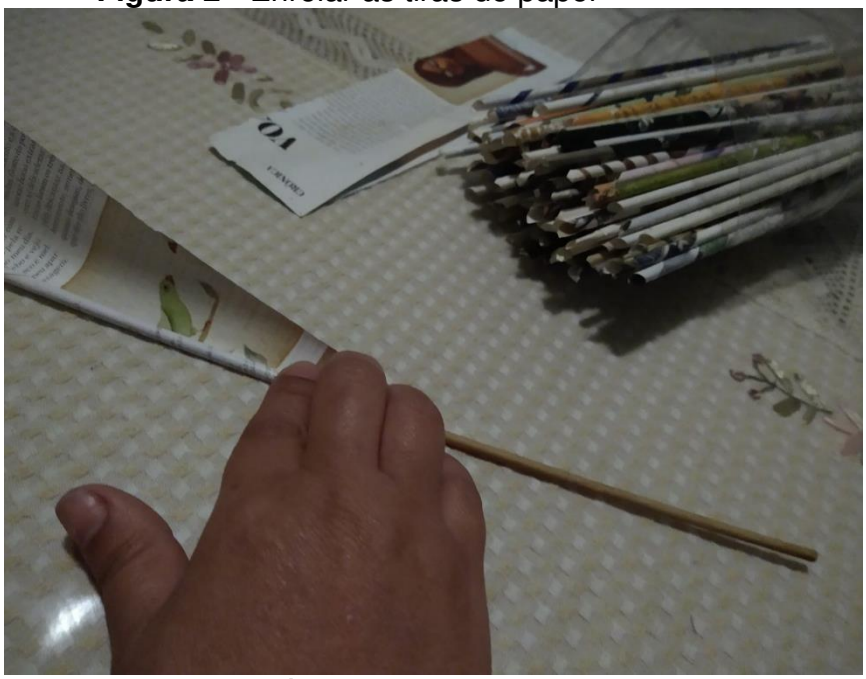
Figura 1 - Divisão das folhas



Fonte: Própria autoria (2021)

2ª Passo: Enrolar a tira com auxílio de um palito de churrasquinho, em seguida, fazer vários rolinhos.

Figura 2 - Enrolar as tiras de papel



Fonte: Própria autoria (2021)

3ª Passo: Fazer o trançado com cinco tiras de um lado e sete do outro.

Figura 3 - Trançar as tiras



Fonte: Própria autoria (2021)

4ª Passo: Acrescentar uma tira de cada vez dentro da outra, passando cola na ponta - na parte que fica por dentro.

Figura 4 - Trançado



Fonte: Própria autoria (2021)

5ª Passo: Com auxílio de prendedores de roupa, prender as pontas das tiras, para que se possa subir o trançado do cesto.

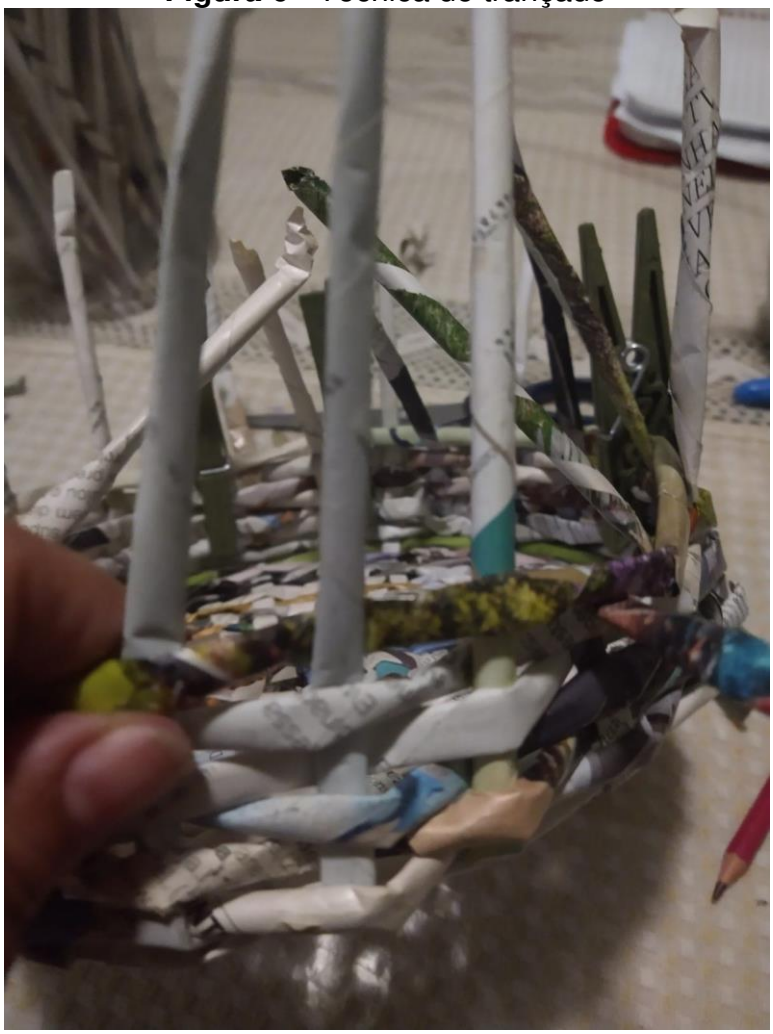
Figura 5 - Trançar as tiras



Fonte: Própria autoria (2021)

6ª Passo: Fazer o acabamento com as pontas das tiras, realizando o trançado, intercalando para baixo, fazendo os arremates das pontas, e cortar o excesso que sobrar.

Figura 6 - Técnica do trançado



Fonte: Própria autoria (2021)

7ª Passo: Sobre a pintura: Cada aluno escolherá as cores de sua preferência.

Figura 7 - Finalização e Pintura



Fonte: Própria autoria (2021)

Recursos: revistas, colas brancas, tesouras, palitos de churrasquinho, tintas. Cada aluno fará um cesto de materiais reciclados.

Sequência didática: Os alunos farão uma dinâmica de grupo: Ao começar a dinâmica menciono para os alunos que em todos os lugares existem um chefe e que o chefe da sala, no caso, é o Professor(a), e como grupo, devemos trabalhar unidos, ter respeito mútuo, uns pelos outros, e que todos devem trabalhar em equipe. Feita esta introdução, se segue para a próxima etapa, onde o trabalho em equipe será de extrema importância, pois todos terão que cantar ao mesmo tempo as vogais de seu nome, e esta composição formará uma música – que lembra a língua indígena, de melodia única, pois será construída de acordo com o nome de cada aluno. Vejamos como funciona: Cada aluno diz seu nome, por exemplo: Mateus. Em seguida, o referido aluno fala somente as vogais de seu nome, no caso: “aeu” e todo o grupo restante, fala, em voz alta, as vogais de seus nomes: “aea”, “aie’, ‘aeu’, “aio”, “ua”, “iai”, “aiea’. E assim, se forma uma música, e segue assim, até que todos falem a sua. O grupo deve seguir a dinâmica de mãos dadas, rodando em círculo. A professora puxa a roda, solta uma das mãos e vai levando o grupo em círculo até fechar a roda. Após o aluno da outra ponta, começa a abrir novamente a roda.

Procedimentos: Cada aluno ganhará uma revista e jornais, palito de churrasquinho e cola. Os alunos confeccionarão seu próprio cesto a partir do passo a passo descrito acima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho transita sobre duas áreas: artes e educação ambiental. Essas duas, em conjunto, desenvolvem o pensamento crítico sobre nossas ações no mundo e promove um novo posicionamento enquanto cidadão. Com o plano de aula, através de sua pesquisa-ação, se oportuniza aos alunos uma visão crítica, a partir de novas experiências, estas, valorizando identidades e referências culturais de nossas raízes. Nele, se trabalha com a cultura indígena e o uso de uma de suas tecnologias, o trançado. Destacamos que esta mesma configuração ou metodologia pode ser utilizada, assim como no ensino de artes, como também, em outras disciplinas para inserir temáticas culturais, a fim de possibilitar o conhecimento e elevar o raciocínio crítico sobre o mundo que os cerca. A partir deste plano de aula, o aluno desenvolve a percepção visual – pela releitura das obras dos cestos indígenas. Como também, identifica a problemática do consumismo excessivo no mundo globalizado, desenvolvendo o seu pensamento crítico, para assim, proceder de forma adequada o

descarte de suas embalagens. Do mesmo modo, interage com a cultura indígena, e reflexiona sobre as temáticas da sustentabilidade, assim como, a utilização da criatividade na resolução de problemas. Desta forma, possibilita-se ao aluno realizar uma análise crítica e processual da cultura, de grupos étnicos, de gênero e de gerações, sendo ele, capaz de problematizar os aspectos socioculturais relativos aos processos de migração, globalização, e a sociedade do conhecimento. Ele será capaz de ouvir, compreender e se comunicar com respeito por diferentes culturas e pontos de vista, e desenvolver habilidades de julgamento tanto em nível profissional, humano e ético (OLIVEIRA FILHO, 2012).

Referências:

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ARAÚJO, J.C.S. Disposição da aula: os sujeitos entre a tecnia e a polis. In: VEIGA, I. P.A. (Org.) *Aula*: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. p. 45-72.

AIDAR, Laura*. Arte indígena brasileira*. 2011. Artigo: Toda Matéria. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/arte-indigena-brasileira/. Acesso em 17 nov. de 2021.

BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte.* São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (*BNCC).* Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BOSSI, Alfredo. *Reflexões Sobre a Arte.* São Paulo: Ática, 2001.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro?* Das promessas às incertezas.Porto Alegre:ARTMED,2006.

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

CORRÊA, A. D.; NUNES, A. L. R. (Org). *O ensino das artes visuais:* Uma

abordagem simbólico-cultural. Santa Maria: 1º Ed. UFSM, 2006.

DIAS, J.A.B.F. 2000. "Arte, arte índia, artes indígenas". In: *Mostra do redescobrimento, Brasil 500 anos é mais.* Vol. Artes Indígenas. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo. 2000.

DINIZ, Júlio Emílio. *Formação de Professores* **-** pesquisa, representações e poder- Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino de arte.* São Paulo: Cortez, 2013.

FISCHER, E. *A necessidade da arte.* 9° ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2007.

FUSARI, M.F.R.; FERRAZ, M. H. C. T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

HOLM, Anna Marie. *Fazer e pensar Arte.* Editora: MAM-SP, 2005.

JANKE, Terri; QUIGGIN, Robynne. *Indigenous cultural and intellectual property and customary law.* Aboriginal Customary Laws. Background 12. Darwin: Northern Territory Law Reform Committee, 2003.

JÚNIOR, João Francisco Duarte. *Por que arte-educação?* - 22ª ed.- Campinas, SP : Papirus, 2012. 87p. (Coleção Ágere).

KRENAK, Geovani. *ETNODESIGN:* Aplicação dos grafismos da etnia indígena Krenak no Design de Superfície (memorial descritivo). Governador Valadares: UNIVALE, 2009.

LAGROU, Els Maria. *Arte ou artefato?* Agência e significado nas artes indígenas. In: Proa - Revista de Antropologia e Arte [on-line], ano 02, vol. 01, n. 02, novembro de 2010.

LIXO, Extraordinário. Direção de Lucy Walker LONDRES: Angus Aynsley e Hank Levine, Amega Projects, 2009. Disponível em: <http://www.wastelandmovie.com/#>. Acesso em: 20 fev. 2015.

MATIAS, J. M. *A arte como elemento facilitador no contexto da educação inclusiva.* Universidade Federal Da Paraíba Centro De Educação Curso De Psicopedagogia. 2017.

MEC. CONSED. UNDIME. *Base Nacional Comum Curricular*, segunda versão revista. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 15 Out. 2021.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. *A refundação do Museu Maguta:* etnografia de um protagonismo indígena. In: MONTENEGRO, Aline; ZAMORANO, Rafael (Orgs.). Coleções e colecionadores: a polissemia das práticas. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2012.

PORTES, E. M. L. *Arte, Arte indígena, Arte Borum/Krenak:* os imbricados caminhos para a compreensão da arte. Articles. ARS (São Paulo) 13 (25). Jan-Jun 2015

SANTANA, Cláudia Gutierrez. *A arte e a educação inclusiva*: uma possibilidade real. Curitiba: IESDE, 2004.

SANTANA, Ana Lúcia*. A Obra de Vik Muniz*. Infoescola. São Paulo. Disponível em: < http://< rastrosraizeseovento.blogspot.com.br/2013/05/sugestoes-para-o-ensino-da-arte-nas.html>. Acesso em 02 abr. 2014.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura***.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

SAVIANI, D. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.* Campinas: Histedbr, 2006.

SCHMITZ, Egídio. *Fundamentos da Didática*. 7ª Ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000.

SIEBERT, Emanuele Cristina, CHIARELLI, Ligia Karina Meneghetti. *Cultura Popular Brasileira.* Santa Catarina: Editora- Uniasselvi- Indaial, 2012.

SILVA, Everaldo da. URBANESKI, Vilmar. *Sociologia Geral e da Educação.* Santa Catarina: Editora- Grupo Uniasselvi- Indaial, 2012.

STERN, A. (2008). *Uma Nova Compreensão da Arte Infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.

SUFIATTI, T., Dos Santos, BENARDI, L. & GLAVAM Duarte, C. (2013). Cestarias e história de vida dos artesãos indígenas da terra indigena Xapeco. *Revista latinoamericana de Etnomatemática*, 6(1), 67-98. Acesso em: 17 nov. de 2021.

SYLVESTER, David. *Sobre a Arte Moderna*. São Paulo, Editora: Cosac Naify, 2006;

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino – aprendizagem e projeto político pedagógico. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2012.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A (Org.). *Aula:* gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008.

VIEIRA, Francisco Ponciano; CARVALHO, Carla. *Arte Brasileira*. Indaial: Uniasselvi,

2012. ISBN 978-85-7830- 564-2

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A Imaginação e a Arte na Infância.* Tradução de Voobrajenie i Tvorchestvo por Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio d´Água Editores, 2009.



A TECNOLOGIA DO ENCONTRO: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA CRIAR-ENSINAR-APRENDER DANÇA COMO ATO PERFORMATIVO

Matheus Margueritte
Renata Roel

Resumo: Neste artigo refletimos sobre a tecnologia do encontro como possibilidade de estratégia metodológica para criar-ensinar-aprender dança. Debruçamo-nos sobre o que pode emergir do encontro entre corpos de artistas-docentes-discentes, suas marcas e suas histórias e como mediar ações artístico-educacionais com gestos atentos a uma pedagogia performativa. Articulamos experiências artísticas e pedagógicas com reflexões de artistas, autores e pesquisadores do campo da psicanálise, educação e da área da dança. Por fim, levantamos perguntas e possíveis ações que possam produzir atmosferas educacionais atualizadas com as presenças dos corpos que habitam o mesmo espaço.

Palavras-chave: Criar-ensinar-aprender. Encontro. Dança.

THE TECHNOLOGY OF ENCOUNTER: METHODOLOGICAL STRATEGIES TO CREATE-TEACH-LEARN DANCE AS A PERFORMATIVE ACT

Abstract: In this article we reflect about the technology of encounter as a possibility of methodological strategy to create-teach-learn dance. We lean on about what can appear of the encounter between artists-teachers-students bodies, your scars and stories and how to mediate artistic-educational's acts with attentive gestures at a performative pedagogy. We articulate artistics an pedagogical experiences with the artist's reflection, authors and researchers of psychoanalysis, education and dance area. In the end, we raise questions and possible actions that can produce updated educational atmospheres with the bodies presences that inhabit the same space.

Keywords: Create-teach-learn. Encounter. Dance.

Neste artigo exercitamos refletir sobre a *tecnologia do encontro*, na tentativa de criar-ensinar-aprender em dança a partir das marcas do corpo: contornos, fluxos, encontros entre humanos e extra-humanos, que nos fazem hoje compreender o ato artístico-educacional como uma contínua deglutição de formas e forças[1], como ato

[1] Estes termos, formas e forças, são articulados aqui a partir do que a psicanalista Suely Rolnik (2018) se refere às experiências da subjetividade. No que concerne às formas, isto remete à captação dos sinais do mundo via percepção e sentimentos, associações e significações imediatas. Os códigos socioculturais que orientam um modo de apreensão da realidade pela via das representações. Já as forças operam por um outro modo de apreensão do mundo: pela via dos afetos; compõem a apreensão do entorno de modo extra-cognitivo, o que Rolnik chama de saber-do-corpo, saber-do-vivo. As forças estão relacionadas ao plano intangível e ao efeito das relações que agitam e atravessam todos os corpos.

performativo. Em outras palavras, praticar arte-docência nos colocando em risco para lidar com situações de embate entre corpos, num movimento de deslocamento das pedagogias certeiras e exercitando o transitar da atenção para a diversidade dos corpos e suas narrativas, para os sentidos partilhados e os contextos divergentes.

O que estamos chamando de marca, em interlocução com a psicanalista Suely Rolnik (1993), "[...] são exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma variação que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo" (ROLNIK, 1993, p. 2). Essas marcas geram em nós estados estranhos em relação às projeções que tínhamos sobre nossos corpos, nossas imagens, na medida em que rompem com determinado equilíbrio voltado a nossa autopercepção. Trata-se de um ato capaz de tremer contornos estáveis e propiciar novas composições.

Em contrapartida, compreendemos tecnologia como um conjunto de técnicas e ferramentas que viabilizam a realização de alguma atividade - e aqui, focalizamos na *tecnologia do encontro*, isto é, naqueles processos que emergem e que dizem respeito ao corpo-a-corpo, seja online ou presencial, sem desconsiderar as variações entre um modo e outro. Nesse sentido, pensar na *tecnologia do encontro* em contextos artístico-educacionais é também refletir sobre tudo o que "vai contra" a norma e tudo aquilo que achata ideias, ações e existências, fato que nos convoca a reajustar e reinventar palavras, gestos, pensamentos ou perguntas.

Perguntamos: quais tecnologias e mediações interessam como estratégias metodológicas numa aula de dança? Investigar e arriscar modos de mediação e práticas em dança que não convoquem os corpos à obediência, que não silenciem e que não privilegiam corpos ditos como ideais é o nosso desafio e interesse. *O quê?, Como?, Onde?, Com quem?, Quando?,* são perguntas que operam elas próprias como tecnologias de ativação da atenção do corpo des[2] artistas-docentes.

O corpo que dança ao aprender aprende dançando a ser sensível ao mundo em sua volta. Assim, pensamos o corpo em sua condição multirrelacional e o

[2] Neste artigo optamos por utilizar o pronome não-binário.

movimento como possibilidade de tensionar as lógicas coloniais historicamente presentes nas instituições de ensino que, por vezes, paralisam e excluem corpos, vozes e saberes. Hoje, nossos corpos que habitam instituições de ensino em Dança e Arte, seguem com as marcas e os saberes de quem investiga de modo pedagógico e performativo a *tecnologia do encontro* para fazer convites e bailar, atravessades pelo isolamento social, por aulas on-line, câmeras fechadas e imerses num oceano de inquietações, conflitos e sonhos. Atuar neste chão e ser provocados a habitar o corpo-a-corpo, mesmo que na distância, é viver na carne a materialização entre escolhas e renúncias nos âmbitos ético, político e metodológico.

Quando criamos-ensinamos-aprendemos dança, carregamos conosco essas marcas. Assim, praticar criar-ensinar-aprender dança nos últimos anos tem implicado em encontros entre forças e matérias e desestabilizações e, portanto, é sempre um fazer *com*. Sendo assim, nos interessamos por práticas artístico-pedagógicas que acontecem com gestos atentos a uma pedagogia performativa que se tece, também, por uma prática decolonial. Como diz a pedagoga Catharine Walsh (2014): decolonial não como uma denúncia das lógicas hegemônicas do conhecimento (euro-norte-americano-cêntricas), mas como uma possibilidade de reinvenção do conhecimento, conectando os saberes que interrompem e transgridem as matrizes coloniais do conhecimento. Criar-ensinar-aprender dança *com,* tem sido sobre manusear o encontro em diversas camadas e nas mais diversas qualidades.

DANÇAR AS MARCAS: PISTAS DE PRÁTICAS ARTÍSTICO-EDUCACIONAIS PERFORMATIVAS

> *O decolonial não vem de cima, mas de baixo, das margens e das bordas, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, coletivos que desafiam, interrompem e transgridem as matrizes do poder colonial em suas práticas de ser, atuação, existência, criação e pensamento. Assim, o decolonial não é um estado fixo, status ou condição, e nem implica um ponto de chegada. Trata-se de um processo dinâmico: sempre em se fazendo e re-fazendo, dada a permanência e a capacidade de reconfiguração da colonialidade do poder.* (Catherine Walsh, 2014, tradução nossa).

No momento sangrento em que vivemos, os caminhos para o encontro com a dança são muitos, por vezes incertos e imprecisos. Pensar sobre a tecnologia do encontro em dança é varrer as camadas de poeira que impossibilitam corpos de criar relações de cumplicidade que permitam não só aceitar as diferenças, como também convocá-las à cena, encostando, esbarrando. Trata-se de uma prática de combate à homogeneização de corpos em detrimento da diversidade de existências.

Apesar dos escombros do atual cenário sanitário e político nacional, praticar o artístico-pedagógico por vias performativas é uma tomada de decisão que tomamos como pesquisadores da área de artes, especificamente da dança, a qual implica em atualizar/recriar/reformular/refazer artesanalmente − e tecnologicamente − paradigmas de corpo e, principalmente, ousar tentativas de criar-ensinar-aprender dança como o lugar de reinvenções de si e do mundo. O que muda no corpo de docentes e discentes quando atravessamos juntes uma pandemia? Quais interfaces tecnológicas nos dão suporte para seguir? O que muda no nosso vocabulário? Nos nossos gestos? Na atmosfera da aula? Na elaboração dos planos de ensino? O que já não é mais possível renunciar?

Tem sido urgente evocar conteúdos e práticas a partir das marcas dos corpos, suas histórias e inquietações: experiências de racialização, experimentação de gênero, performances artísticas que se fazem como manifestos e denúncias. Se o machismo, o racismo, a homofobia e tantas outras injúrias moralistas decorrentes de um histórico colonialista são construções humanas, há nas salas de aula um lugar para o exercício criativo da desconstrução, da reflexão e da ruptura com essas estruturas. Em articulação com a educadora e feminista bell hooks (2020):

> Histórias nos ajudam a nos conectar com um mundo além da identidade. Ao contarmos nossas histórias, fazemos conexões com outras histórias. Quando viajamos para países cuja língua nativa não conhecemos, a maioria de nós se comunica criando uma história que pode ser contada sem palavras. Podemos mostrar por meio de gestos o que queremos dizer. O que se torna evidente é que, na comunidade global, a vida é sustentada por histórias. Uma forma poderosa de nos conectar com um mundo diverso é ouvindo diferentes histórias que nos contam. Essas histórias são um caminho para o saber. Portanto, elas contêm o poder e a arte da possibilidade. Precisamos de mais histórias. (HOOKS, 2020, pg.94).

Conhecemos o mundo e sua complexidade no e com o corpo. As marcas que se instituem a partir dessa relação convocam um estado de abertura, de disponibilidade e de coletividade para o enfrentamento da vida. Em *A cognição Contemporânea e a Aprendizagem Inventiv*a, a psicóloga do campo da cognição Virginia Kastrup elucida que a aprendizagem é a experimentação e invenção de si e do mundo. Para a autora, aprender é conhecer o mundo pelo corpo, fato que exige uma relação de intimidade com a matéria e uma disponibilidade para as marcas que o tempo pode registrar em nós. Ademais, a pesquisadora afirma que a invenção acontece quando há discordância nas faculdades perceptivas da memória e da sensibilidade, sendo diferente do reconhecimento/recognição, que conta com as faculdades operando em conjunto na identificação do objeto. É uma experiência que causa uma perturbação e impede as associações e significações imediatas.

Isso tudo tem aparecido e ocupado espaços em sala de aula, e hoje não se esquivar destas questões é uma escolha ética e política. Como fazer virar pesquisas, danças, performances e inquietações pessoais que dizem de marcas coletivas de uma sociedade?

Engajamo-nos no exercício crítico de praticar arte-educação como gesto implicado nas misturas que os encontros de uma sala de aula ou uma performance artística podem propiciar. Adotar essa postura é entender que em situações artístico-pedagógicas o ensinar-aprender são concomitantes e inerentes às relações e suas vias de afeto. Quando assumimos que não estamos mais interessados em uma dança que doutrine corpos e que achate existências, também precisamos entender que há a necessidade de se conhecer outras rotas para que a aprendizagem em dança ocorra. *Tecnologias do encontro*, isto é, este processo artístico-pedagógico de se arriscar a novas metodologias que considerem a diversidade de existências presentes na sala de aula, parece-nos ser uma via que dribla modos de criar-aprender-ensinar dança que se encontram em lugares colonialistas.

Investigar e inventar procedimentos artísticos educacionais tem implicado cuidar e ativar existências diversas. Conectar saberes do vivo, saberes do corpo, saberes que emergem do *Google Meet* habitado coletivamente, que nutrem o

pensamento de uma docência performativa que se faz *com*, que reinventam noções de corpo e movimento a partir das presenças, das demandas dos movimentos sociais e do que ainda permanece ausente nas universidades: vozes, saberes, expressões e movimentos que foram por séculos silenciados dos contextos educacionais e da própria esfera da arte.

Arriscar tecnologias de partilha em aulas é colocar-se numa zona de desestabilização e desconforto, abarcando o imprevisível do encontro, aderindo à tensão do espaço que o corpo habita. Isto tem nos possibilitado viver a docência como uma performance, capaz de compor com tensões nos modos de operar entre docentes e discentes. As tensões se fazem nos ajustes, no corpo-a-corpo, com aquilo que não tem percurso dado previamente e nem resposta pronta. As tensões vinculam e conectam os corpos humanos e extra-humanos. E, neste fluxo bailado, o vínculo, quando em tensão pulsante, possibilita variações de velocidades e qualidades de presenças.

Hoje, as interfaces tecnológicas que são suporte à aula se fazem de histórias e narrativas diversas, as quais tensionam instâncias individuais, coletivas e institucionais. Em diálogo, nutrem o ato educativo junto da produção de subjetividades, estando atentas às dimensões éticas enquanto tecnologia de partilha e conhecimento das diversidades dos saberes e suas alteridades. Aqui, articulamos a noção de subjetividade com as práticas coreográficas, afirmando que o conceito não deve ser confundido com uma noção de sujeito fixo, mas deve ser percebido na sua dinâmica, ressaltando modos de agenciar culturas, políticas, desejos, afetos, movimentos e memórias. Parece-nos ser imperativo ético mobilizar conceitos de corpo, dança e arte nas relações de ensino-aprendizagem e assim, promover novas tecnologias para se pensar/inventar danças possíveis a partir dos encontros que o pôr-se em movimento produz.

Com a intenção de ampliar as relações aqui feitas escolhemos citar trabalhos artísticos como pistas para complexificar a discussão e, também, dar volume às perguntas e inquietações que nos debruçamos a fazer neste artigo:

O trabalho artístico Biblioteca de Dança dirigido por Jorge Alencar[3] e Neto Machado[4] arrisca jeitos de contar histórias e memórias de dança com capítulos vivos:

> Biblioteca de Dança é uma instalação coreográfica na qual artistas ocupam uma biblioteca e transformam seus corpos em livros dançantes. Em um espaço feito para reunir ficção, história, teoria e poesia, o elenco narra/performa coreografias que assistiram e marcaram suas vidas. Ao redor das mesas da biblioteca, artistas e públicos compartilham diferentes "contações coreográficas de histórias" de modo íntimo e relacional. Em cada local onde foi realizada, a Biblioteca de Dança contou com um grupo de artistas locais que compuseram o conjunto de livros dançantes. No formato online, o trabalho reúne artistas e, cada um apresenta um capítulo específico de sua performance no trabalho presencial, escolhido e adaptado para essa versão virtual. Os capítulos convidam o público a adentrar nessa biblioteca cujos livros são feitos de movimento e memória, dançados com palavras, gestos e sensações. Um jeito de compor as histórias da dança de modo afetuoso, coletivo e plural. (ALENCAR; MACHADO, 2021).

Ao presenciar esta performance[5], em dias distintos, percebemos a dimensão pedagógica atrelada ao ouvir sensível de diferentes vozes, acompanhado de gestos singulares e carregados de atravessamentos multidimensionais - marcas gravadas no corpo. A abertura relacional criada entre performers e público possibilita mover e acessar memórias e conteúdos num estado de presentificação. Os capítulos vivos ao contarem histórias, permitem que nós nos aproximemos da obra à medida que as nossas próprias marcas são ativadas. Trata-se de um ponto de partida em comum.

Nas salas de aula, quando nos arriscamos a compartilhar histórias e convidamos que outras também protagonizem os espaços de ensino-aprendizagem, novos modos de se fazer dança são criados-inventados-imaginados. Deste modo, compartilhamos agora duas situações vividas na prática por nós enquanto artistas-docentes. Ainda que em contextos de ensino distintos, essas experiências confluem na necessidade de trazer à cena os conhecimentos que se dão nas margens, que

[3] Jorge Alencar é artista, graduado em Comunicação Social e em Dança, Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

[4] Neto Machado é artista curitibano, Bacharel e Licenciado em Dança pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP-UNESPAR) e Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

[5] Em Curitiba- PR, janeiro de 2022, o elenco foi composto por Cândida Monte, Gabriel Machado, Jorge Alencar, Laremi Paixão, Neto Machado, Priscilla Pontes, Raphael Fernandes e Rubia Romani. Na temporada em questão, a Biblioteca de Dança ocupou diferentes locais da cidade como a Biblioteca Pública do Paraná e as Casas da Leitura de Curitiba.

são pouco legitimados no devir de uma aula de dança e que contornam epistemologias eurocêntricas e heteronormativas.

Nas aulas ministradas na disciplina de Seminário de Produção Textual[6] para as turmas de Bacharelado e Licenciatura em Dança da UNESPAR- Campus Curitiba II no ano de 2021 propôs-se uma prática de movimento e escrita a partir das marcas que habitam-compõem os corpos. A partir dessa aula, elaboramos um procedimento em quatro etapas para instigar práticas de investigação de escrita a partir do movimento no curso superior em dança: gestos e escritas que não apenas consideram suas histórias, mas se tecem com e a partir delas. Segue abaixo como a aula foi se desenvolvendo:

ETAPA 1. Escrever a partir da pergunta: O que estamos chamando de marcas?

Neste momento apresento um cartaz com a escrita abaixo:

“Estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Rompe-se um dado equilíbrio, tremem-se os contornos.”

Etapa 1.1 Perguntas para instigar e convidar uma escrita solta para ir aquecendo o corpo com a proposta da aula:

- O que compõe e treme seu contorno hoje?
- Qual é a sua paixão?
- Que marcas seu corpo carrega?

[6] Esta disciplina, conforme Projeto Político Pedagógico do curso, tem a seguinte ementa: “Desenvolvimento das competências e habilidades na língua portuguesa para produção de textos que resultem da discussão da dança no contexto acadêmico. Noções fundamentais sobre estrutura e conteúdo: coesão, coerência e informatividade. Estratégias de produção textual relacionadas a área da Dança como contexto artístico e acadêmico”. E os objetivos previstos no plano de ensino no ano de 2021 referem-se a: Oportunizar aos acadêmicos experimentações de escritas vinculadas às práticas corporais investigativas em dança; Capacitar os acadêmicos noções fundamentais sobre estrutura e conteúdo: coesão, coerência e informatividade nas diferentes lógicas e regimes textuais; Promover laboratórios experimentais de escrita e também a relação com pesquisas artísticas e acadêmicas; Promover experimentações textuais com ênfase em Articular e Argumentar acerca das experiências dançados; Experimentar práticas de escritas realizadas coletivamente integrando os interesses singulares de cada participante, a fim de criar com as palavras manifestações diversas e, fomentar desdobramentos, aberturas e variações nos gestos e imagens performativas dançadas.

ETAPA 2. Investigação de movimento

Nesta etapa apresento dois cartazes com as escritas abaixo:

LÍQUIDO SINOVIAL - É a força lubrificante das articulações, oferece fluxo ao corpo em movimento. Solto, elástico, agitado, fluído, desobstrutivo...

CONTER-SOLTAR - O que é conter o fluxo do movimento? O que é soltar? contenção - membrana; soltura- fluidos - que movimentos aparecem?

Faço o convite:

- Explorar movimentos a partir das articulações, experimentando a qualidade líquida e molhada e na sequência ampliar a investigação com os verbos conter e soltar acionando a musculatura e ampliando a relação com o espaço.

ETAPA 3. Perguntas para continuar e complexificar a investigação de movimento:

Ainda explorando movimentos, apresento-leio um cartaz com as perguntas abaixo:

- Que imagens-marcas brotam de dentro para fora?
- Que coletivo você sente que carrega junto de você?
- Quais memórias-células-avós escorrem pelos seus ossos?

Etapa 3.1. Escrever-mover;
Os participantes agora podem oscilar entre mover e escrever, registrando as sensações, os movimentos que emergiram da experimentação, as memórias e gestos.

ETAPA 4. Compartilhamento das sensações e experimentações.

Nota-se que este procedimento, acima detalhado, colocou em evidência diferentes sensações e marcas dos corpos que dele participaram. Possibilitou uma esfera de compartilhamento onde a criação artística nasce a partir dos corpos e dos chãos que os mesmos pisam, das suas histórias e narrativas. O corpo é o ponto de partida e junto dele traz contextos coletivos de denúncias, inquietudes, traumas e contestações. Identificamos que ao friccionar gestos diversos e plurais em uma aula, é possível também, experimentar transformações sensíveis no próprio conceito de corpo e dança:

> Gestar processos educacionais plurais é um dos caminhos políticos possíveis de reinvenção das lógicas de ensino-aprendizagem em arte e, se tratando da especificidade da dança, o exercício está na tentativa de superar o desejo de querer que o discente "faça isso" ou "perceba aquilo" de modos unilaterais, uma vez que existem modos distintos e variados de fazer dança. (ROEL, 2020, p.155).

Quando se considera o encontro e o que dele pode emergir para mobilizar interesses numa aula de dança, parece-nos ser impossível que se trabalhe com conteúdos estáveis sem a participação do que cada corpo pode mover, não apenas enquanto forma no espaço, mas também forças. Há uma constante tensão que convoca o corpo da artista-docente a uma presença atenta ao manusear do encontro. Neste sentido, a sala de aula, assim como, o ato performativo, são lugares potentes para micro-transformações pessoais e interpessoais. Ouvir a voz de outre e acompanhar gestos não calculados previamente pela professora rompem com uma dada estabilidade. É no encontro entre corpos, desejos e inquietudes que circulam estranhamentos, discordâncias e os abalos na percepção, que convocam os corpos ao movimento da invenção e reinvenção de si.

O nosso segundo compartilhamento refere-se à experiência vivida por durante a vigência da Disciplina de Estágio Supervisionado I[7] do curso de Bacharelado e

[7] A matriz curricular vigente entre 2018-2020 do curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da UNESPAR - Campus Curitiba II previa a oferta de 4 disciplinas de Estágio Obrigatório para alunes que desejassem obter o grau de Licenciado. Durante essas disciplinas, os discentes do curso poderiam vivenciar na prática os diferentes contextos de ensino-aprendizagem da dança, passando por espaços informais, não-formais e formais de ensino. No caso de Estágio Supervisionado I, o

Licenciatura em Dança da UNESPAR - Campus Curitiba II. O campo de atuação escolhido para essa disciplina foi uma academia de dança na cidade de Curitiba-PR, que ofertava aulas de danças-urbanas/dança de rua, via plataforma digital.

Frequentemente, esses espaços - as academias de dança - são conhecidos por promoverem práticas de entretenimento ou com foco em determinada técnica, nas quais, algumas vezes, alunes são encarades como receptáculos de conhecimento, passivos aos saberes que emergem do mover. Trata-se de uma prática que muitas vezes não considera a pluralidade e potencialidade dos corpos e existências ao responder às expectativas geradas pelo mercado. Como então contornar-perfurar esses espaços?

O crescente número de licenciaturas em Dança pelo Brasil representa uma mudança na formação de profissionais que atuarão diretamente nesses contextos, subvertendo antigas lógicas operantes e, é deste lugar, que a experiência que compartilharemos agora nasce. No trânsito entre as discussões fomentadas na graduação e as observações realizadas em campo, notamos que podíamos tensionar as práticas já desenvolvidas na academia de dança a partir do próprio território habitado pelos discentes, uma vez que

> O território configura limites para a ação, limites que não são topográficos, mas semióticos. Através da aprendizagem de semióticas locais e específicas são configuradas fronteiras de conexão com o ambiente. Ao falar de semióticas que são formadas ao longo de um processo de aprendizagem, falamos de uma aprendizagem territorial. Aprender não é somente ter hábitos, mas habitar um território. Habitar um território é um processo que envolve o perder-tempo, que implica errância e também assiduidade, resultando numa experiência direta e íntima com a matéria. (KASTRUP, 2001, p. 22).

A questão norteadora deste trabalho pautava-se na nossa inquietação em promover o protagonismo dos corpos discentes durante as aulas de dança e encará-las como processos de emancipação e autonomia de discursos. Deste modo, sensibilizamos o olhar para o contexto e partimos dele para promover uma

objetivo era promover diálogos, reflexões e experiências entre os saberes nutridos no campo da academia e aqueles provenientes dos espaços não-formais de ensino da dança.

experiência de intimidade com os saberes da dança. Encontramos na ação de composição de sequências coreográficas um território para atuarmos.

De maneira geral, as aulas resumiam-se a sequências coreográficas, isto é, um montante gestual, criado e centralizado na figura do professor regente, que transmitia aos alunos um tutorial de como reproduzir fidedignamente esses passos de dança. Contudo, quando os corpos discentes repetiam essas células de movimento algo acontecia: parecia-nos haver uma atualização e a diferença começava a aparecer.

Quando diferentes corpos repetem uma mesma sequência coreográfica diferentes danças acontecem, pois cada corpo é um universo particular, repleto de especificidades físicas, psíquicas e emocionais. Ao dançar, esses corpos colocam em movimento suas histórias, suas marcas e suas subjetividades, movendo-as de maneira descompassada, desregradas, juntas, configurando e reconfigurando aquilo que se entende por dança. Assim, propomos uma prática corporal dividida em três etapas para instigar práticas de criação em dança: gestos e escritas que não apenas consideram suas histórias mas se tecem com e a partir delas. Segue abaixo as etapas de como a aula foi se desenvolvendo:

ETAPA 1. E o que fica das aulas de dança?

Pensar em uma educação transformadora é se questionar sobre aquilo que ressoa nos corpos daqueles que se dispõem a criar-aprender-ensinar dança. O momento pode ser efêmero, irrepetível, mas quando significativo - e aqui pouco nos interessa um juízo de valor, que distingue bom ou ruim - deixa registros, marcas no corpo:

- *Convite nº 1:* Fazer uma roda ou colocar seu dispositivo no modo galeria para que todes possam se fazer presentes no todo.
- *Convite nº2:* Nomear-se do modo como gostaria que sua presença fosse reconhecida, para que se sinta pertencente ao espaço.
- *Convite nº3:* Fechar os olhos para mergulhar na imensidão da sua existência e instigar-escavar-vasculhar nos escombros da memória

algum momento vivido em aula, junte daquelas pessoas, que tenha sido de algum modo especial-significativo-transformador.

ETAPA 2. Da escrita ao gesto, do gesto à escrita, fluxos…

Ampliar as noções de corpo e de dança faz-se necessário quando temos o desejo de romper com lógicas lineares de criar-aprender-ensinar. Para abrir caminhos para que a dança não se resuma em movimento pelo movimento, isto é, um mover alienado, temos o intento de resgatar histórias registradas no/com/pelo corpo:

- *Convite nº 4:* Escrever em um papel a memória-registro escolhido anteriormente. Adotamos a escrita como uma pista inicial para acessar no corpo a marca que esteja mais latente em cada pessoa ali presente.
- *Convite nº 5:* Transitar entre corpo e escrita. O que acontece no meu corpo quando leio aquilo que está no papel? Como corporificar, gestualizar, dançar uma memória escrita? Que fluxos se estabelecem entre corpo-escrita? O que se atualiza quando danço-escrevo escrevo-danço as marcas registradas no meu corpo?
- *Convite nº 6:* Sintetizar o momento vivido em um gesto-palavra.

ETAPA 3. Colcha de retalhos ou quando diferentes corpos dançam juntes

Criar-ensinar-aprender dança fazendo das experiências individuais reconhecidas como centrais e significativas.

- *Convite nº7:* Ao mesmo tempo, todes dançam na roda/modo galeria o seu gesto-palavra, criando uma comunidade dançante, ou seja, uma "[...] sensação de um compromisso compartilhado e de um bem comum que nos une" (hooks, 2017, p. 61) através do movimento.
- *Convite nº8:* Criar juntes uma sequência de movimentos-gestos, histórias-marcas do coletivo, para que cada discente no seu momento, de livre escolha, adicione à partitura de dança aquilo que ele havia

selecionado anteriormente, de modo a tecer uma colcha de retalhos, de histórias vividas no/pelo/com o corpo.

Quando diferentes corpos dançam juntes suas experiências, parece-nos que a multiplicidade de si e do outro pode ser um convite a desengessar o *modus operanti* do que se entende por aula de dança. As experiências aqui narradas não visam fornecer receitas infalíveis nos atos de criar-aprender-ensinar dança, trata-se de uma fagulha das tentativas no fazer artístico-pedagógico e um convite para construirmos, espaços mais democráticos, justos e coerentes com a pluralidade de existências na dança.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Investigar processos artístico-pedagógicos performativos no ofício de artista-docente é, também, ampliar a percepção para metodologias de ensino e a estética dos trabalhos artísticos que elaboramos. Refletir sobre a *tecnologia do encontro*, longe de perseguir um espaço de concordância e consenso, é se debruçar sobre tudo que escapa aos modos unilaterais de perceber corpo e mundo. Quando falamos de encontro, estamos interessades nisso, que aparece como abrupto, imprevisto e que interrompe um dado fluxo das coisas, pois em articulação com o que escreve o pesquisador da área da dança e performance André Lepecki:

> "[...] o encontro comporta também choques, colisões, esbarros. Esses encontrões nos revelam a dureza no mundo, dureza que não deve deixar de ser considerada, mesmo em teorias e práticas que associam a potência do devir ao puro fluxo". (LEPECKI, 2013, p. 118).

Experimentar criações e procedimentos artístico-pedagógicos que contemplam espaços plurais e singulares, que abrem espaço para perder tempo e para a errância, alinhando presenças atentas ao que pode surgir das circunstâncias (diferente de ser um trabalho solto e sem rigor), tem demandado tônus e um

desfazer de mundos dados, à priori, de artistas-docentes. Muitas pessoas que desejaram seguir sua carreira como artistas da dança encontram em seus corpos marcas que dizem sobre que existências podem ou não podem participar de certos espaços. Reposicionar essas práticas, neste Brasil de 2022, é mais que uma urgência, é um compromisso ético com nossa área.

Aqui neste artigo, que considera nossa atuação como artistas, docentes e pesquisadores da área da dança, exercitamos olhar para aquilo que tem sido feito e também, para as nossas tentativas: não se trata de fórmulas prescritas, mas sim de pistas que serão revistadas, reinventadas e transformadas no encontro com outros corpos e saberes. O que praticamos sobre decolonial e performativo emerge das leituras, parceires, autores e, concomitantemente, das nossas práticas, a partir dos lugares que habitamos e tentamos fazer mundo, fazer aulas, fazer danças.

O exercício consiste em documentar nossos trajetos, atravessados por mais perguntas do que respostas, dando relevo às invenções de artistas-docentes brasileires através da partilha do que nos tem inquietado. Expomos aqui reflexões e práticas artístico-pedagógicas atentas ao compromisso de decolonizar aspectos da criação-pesquisa em arte. Neste sentido, criar-ensinar-aprender dança é ação exercida a partir da interdependência dos seres e da sensibilidade, voltando-se às experiências que redesenham as relações vigentes num sentido ético e redimensionam lugares de poder ao recusar a reprodução de padrões estéticos colonizadores.

Na impossibilidade de ignorar este tempo, achamos difícil, hoje, concluir este texto de modo afirmativo. Ao escolhermos atuar no ofício de artista-docentes, percebemos a necessidade de refletirmos sobre o momento político crítico para arte e educação no contexto nacional brasileiro e, deixamos aqui, uma pergunta que está pulsando, ecoando: Como não replicar, nos processos de criar-ensinar-aprender dança, as lógicas de violência provenientes de práticas coloniais?

Referências:

ALENCAR, Jorge; MACHADO, Neto. Residência Remota "Biblioteca de Dança". *In*: ALENCAR, Jorge; MACHADO, Neto. *Festival Internacional de Dança de Araraquara (FIDA).* [*S. l.*], 2021. Disponível em: https://portalmud.com.br/mural/evento/residencia-remota-biblioteca-de-danca. Acesso em: 23 fev. 2022

hooks, bell. *Ensinando a transgredir.* A educação como prática da liberdade. 2.ed – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico*: sabedoria prática. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

KASTRUP, Virgínia. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. IN: *Políticas da Cognição*. Porto Alegre: Editora Sulina, p.91-110, 2015.

LEPECKI, André. No Metaplano do Encontro. *Rumos Itaú Cultural Teatro 2010-2012:* Encontro/ organização: SANTO, Cristina E., FABIÃO, Eleonora, SOBRAL, Sonia. São Paulo: Itaú Cultural, 2013, p.112-119.

ROEL, Renata Santos. *Performar convites, plasmar encontros, bailar: por uma docência performativa na dança*. 1º edição: UNESPAR, Curitiba, 2020.

ROLNIK Suely**.** *Esferas da Insurreição*: notas para uma vida não cafetinada, São Paulo: n-1 edições, 2018.

ROLNIK, Suely. Pensamento corpo e devir – uma perspectiva ético/ estético/ política no trabalho acadêmico. In: *Cadernos de subjetividade*. São Paulo: PUC 1993.

WALSH. Catherine. *Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales*, 2014. Disponível em:https://www.uasb.edu.ec/web/spondylus/contenido?notas-pedagogicas-desde-las-grietas-decoloniales . Acesso em 30/06/2021.



O ENSINO DE DANÇA E A DESNATURALIZAÇÃO DO OLHAR FRENTE À INFLUÊNCIA MASSIVA DA VIDEOSFERA

Glenda Maíra Silva Melo

Resumo: Este artigo discute a conjuntura educacional gerada pela influência da videosfera no comportamento de alunos que reproduzem coreografias exibidas em redes sociais, canais de Tv e Youtube, sem consciência do adestramento cultural sofrido pelo corpo. Visando sensibilizar os alunos dos cursos técnicos de nível médio do IFTM sobre a capacidade expressiva e coreográfica da dança, desenvolveu-se uma metodologia inspirada nas limitações de movimento impostas aos bailarinos na *performance* Deslocamentos de Marta Soares. A reprodução de tais limitações permitiu utilizar as interconexões culturais oriundas da videosfera para estimular de modo desafiador, criativo e divertido o domínio do movimento na dança.

Palavras-chave: Deslocamentos. Ensino de dança. Videosfera.

THE TEACHING OF DANCE AND THE DENATURALIZATION OF THE LOOK FACING THE MASSIVE INFLUENCE OF THE VIDEOSPHERE

Abstract: This article discusses the educational situation generated by the influence of the videosphere on the behavior of students who reproduce choreographies shown on social networks, TV and Youtube channels, without awareness of the cultural training suffered by the body. Aiming to sensitize students of IFTM's high school technical courses about the expressive and choreographic capacity of dance, a methodology was developed inspired by the movement limitations imposed on dancers in the performance Displacements by Marta Soares. The reproduction of such limitations made it possible to use the cultural interconnections arising from the videosphere to stimulate, in a challenging, creative and fun way, the mastery of movement in dance.

Keywords: Dance teaching. Displacements. Videosphere**.**

1. Introdução

De acordo com o filósofo Debray (1993), vivemos na videosfera - uma era em que os processos de comunicação social são fortemente influenciados pelos ambientes midiáticos criados a partir da interação com a tela-monitor, que legitima o poder da imagem em detrimento do discurso histórico.

Habituados ao livre acesso à informação disponível nos espaços-temporais imateriais (ambientes audiovisuais e virtuais) por meio de dispositivos eletrônicos, os jovens da atualidade aderem a muitos dos estilos de dança divulgados pelos meios constitutivos da videosfera. Em meio a esse cenário, programas de televisão, anúncios publicitários, seriados, filmes, redes sociais e canais do *Youtube*

alimentam, diariamente, milhares de aparelhos de televisão, computadores, *smartphones*, *tablets*, telas de projeção cinematográfica e *videogames* com cenas que contribuem, segundo Rengel (2007, p.10), para suscetibilidade dos adolescentes às "atitudes coercitivas (ininterruptas), sobre os movimentos, o comportamento e o pensamento", sem nenhuma consciência do adestramento cultural sofrido pelo corpo.

Tal contexto foi observado entre os alunos dos primeiros anos dos cursos técnicos de nível médio de administração e agropecuária do Campus Uberaba do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), que se divertiam durante os intervalos das aulas reproduzindo coreografias divulgadas em programas de televisão, *Facebook*, *Instagram* e canais do *Youtube.*

Com o objetivo de sensibilizar os referidos alunos sobre a capacidade expressiva e coreográfica da dança, desenvolveu-se uma metodologia de ensino inspirada nas restrições de movimento impostas aos bailarinos durante a *performance Deslocamentos* da coreógrafa Marta Soares. Apresentado na Casa Modernista (2014), Casa do Povo (2015), Oficina Cultural Oswald de Andrade (2016) e Pinacoteca de São Paulo (2017), o espetáculo constitui-se em meio a um processo no qual não é possível aos bailarinos reagir às condições limitantes do figurino que os mantém unidos.

Visando reproduzir tais limitações, cada aluno foi convidado a construir uma coreografia que deveria ser executada com partes do corpo amarradas ao corpo de outro colega.

Ao mesmo tempo que aumentaram a dificuldade de execução dos movimentos dos alunos, as amarrações feitas com faixas de elástico contribuíram para que os alunos planejassem as coreografias, desenvolvessem a coordenação motora, buscassem soluções para os movimentos de difícil execução, exercitassem o sincronismo e exercessem a criatividade. Tais resultados nos permitiram concluir ser este um caminho promissor para que professores de Arte e Educação Física possam se beneficiar das interconexões de códigos culturais oriundas da videosfera.

2. Representações culturais da dança associadas à videosfera

De acordo com Fráguas (2009), a mídia exerce grande influência na construção e disseminação de padrões e estereótipos corporais universais, sufocando formas díspares de autopercepção e reflexão do corpo em diferentes contextos, culturas e etnias. Dentro dessa perspectiva, faz-se necessário, segundo o autor, refletir sobre como a representação cultural do corpo propagada pela mídia repercute na relação do sujeito consigo mesmo, nas relações interpessoais, no seu comportamento e, consequentemente, na dança.

Segundo Sperber (1991 *apud* SANTOS *et al.,* 2019), a representação cultural é constituída a partir de uma representação individual que, ao ser comunicada de forma repetitiva, impregna todo o grupo social até ser compreendia como um agregado de representações individuais. Tais representações, segundo Moscovici (1989 *apud* SANTOS *et al.,* 2019), são construídas a partir de uma associação do indivíduo - ou do meio coletivo – com as crenças que orientam alguns comportamentos.

O estudo das representações sociais, de acordo com Apostolidis (1989), permite compreender o sistema de relações que se estabelece entre as crenças, as atitudes e os pensamentos e como esse conjunto de relações influencia o comportamento de um indivíduo.

O que se observa hoje nas salas de aula, segundo Norodowzy (2004 *apud* FÁVERO SOBRINHO, 2010), são crianças e adolescentes que se tornaram sujeitos da razão, desde a mais tenra idade, graças à influência constante dos ambientes midiáticos constitutivos da videoesfera - cinema, *internet*, *videogame*, mídias sociais, vídeo e televisão. Esses ambientes, segundo Rengel (2007), alimentam, diariamente, milhares de dispositivos eletrônicos com cenas que contribuem para suscetibilidade dos adolescentes a determinados modismos. Essa influência pode ser confirmada analisando-se os modos gestuais dos adolescentes:

> - Movimentações mais restritas em termos de braços, para valorizar os seios;
> - Respiração entrecortada e anatomicamente incorreta, já que a necessidade de "não ter barriga" se impõe e é preciso usar a metáfora de "chupá-la", emergindo desta postura uma interferência na respiração;
> - Ventres mais proeminentes, acarretando fraqueza na coluna lombar para exibir a "barriguinha", "barriga" ou "barrigona" e também o bumbum, bumbunzinho ou bumbunzão. (RENGEL, 2007, p. 30).

O mesmo pode se dizer, segundo RENGEL (2007, p.10), dos professores que colocam "alunas de cinco a oito anos com o bumbum virado para a câmera, ou melhor, para a tela da TV, rebolando como adultas" sem se atentar para a forte conotação sexual que as nádegas possuem em nossa cultura.

Para a autora, o contexto de difusão de metáforas equivocadas sobre o corpo deve-se as interações firmadas entre mídia, educação e população, que não se estabelecem sem que haja colaboração e trocas entre as partes envolvidas na propagação de uma determinada imagem de um corpo-produto. É por isso que quando pensamos no corpo como parte integrante dos processos de comunicação empregados para promover a educação fica clara, para a autora (id), a importância da atuação dos professores como agentes promotores da alteração de conceitos comportamentais inadequados. Rengel fundamenta grande parte do seu ponto de vista nos estudos sobre a influência da cultura de massa sobre o gosto popular:

> No momento histórico em que os elementos culturais passaram a ser exibidos e consumidos em grande escala, surgiu um grupo de pensadores que se dedicou à análise desse processo. A corrente de pensamento ficou conhecida como "teoria crítica" da famosa Frankfurter Schule (Escola de Frankfurt), na qual se destacaram os pensadores Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse e Max Horkheimer, que se dedicaram a examinar o papel da cultura e da arte frente à nova situação social provinda do capitalismo avançado, quando as técnicas de reprodução e comercialização alcançaram os bens culturais. (GUARATO, 2016, p.07).

De acordo Lazarsfeld e Merton (1965), os teóricos da teoria crítica temiam que a indústria cultural utilizasse os meios massivos para confundir o espectador até o ponto que ele não conseguisse mais identificar as diferenças entre a vida real e a ficção. Essa visão, segundo os autores, encontrou forte respaldo na teoria

desenvolvida por Adorno e Horkheimer de que a atrofia da imaginação e espontaneidade do consumidor cultural eram vetadas pelo produto idealizado pela comunicação de massa para que o espectador apenas acompanhasse os fatos que rapidamente se desenrolavam à sua frente:

> O mundo todo é forçado a passar pelo crivo de uma indústria cultural. A velha experiência do espectador cinematográfico, para quem a rua lá de fora parece a continuação do espetáculo que acabou de ver – pois este quer precisamente reproduzir de modo exato o mundo percebido cotidianamente – tornou-se o critério da produção. Quanto mais densa e integral a duplicação dos objetos empíricos por parte de suas técnicas, tanto mais fácil fazer crê que o mundo de fora é o simples prolongamento daquele que se acaba de ver no cinema [...]. (ADORNO, 2008, p.15).

De acordo com Guarato (2016), muitas das pesquisas sobre dança realizadas em nosso país respaldam-se na argumentação de que as danças midiáticas são pautadas na reprodutividade técnica - eliminado a capacidade crítico-reflexiva de seus praticantes - e produzidas única e, exclusivamente, para atender as necessidades do mercado, ou seja, sem preocupação com a criação artística e os valores tradicionais.

Rengel (2207), no entanto, acredita que seja possível suplantar a apatia em relação à difusão de metáforas errôneas sobre o corpo na dança e que a cultura de massa possa ser o ponto de partida para promover a conexão necessária entre a complexidade dos movimentos artísticos e o conhecimento prévio dos alunos para suscitar formas artísticas mais elaboradas.

3. O processo de legitimação da dança no contexto escolar: implicações e possibilidades

Acostumados ao acesso livre à informação, os jovens da atualidade culminam por reproduzir os movimentos e o comportamento de muitos dos estilos de dança divulgados pelos meios constitutivos da videosfera. Esses mesmos jovens "nem sempre toleram a interlocução compassada do professor com o grupo todo na

mesma atividade, como foi o padrão que muitos de nós vivenciamos quando estudantes" (HUMMES *et al*., 2012, p. 15), fazendo com que o ensino de dança se transforme em algo ainda mais desafiador para os professores que não se sentem capacitados para esse ensino. É o caso dos professores da rede municipal de ensino da cidade de Bauru – SP entrevistados por Sousa *et al.* (2014): os educadores físicos entrevistados reconheceram a importância de se lecionar o conteúdo de dança, mas relataram encontrar dificuldades ao tentar ensiná-la, pois acreditam ser necessário buscar tal conhecimento; já os professores de artes alegaram que poderiam desenvolver um trabalho mais eficiente caso possuíssem uma formação que lhes fornecesse maior domínio sobre o assunto.

O currículo dos professores de dança, de acordo com Fortín (1993 *apud* SILVA & SCHUWARTZ, 2000), deve contemplar não só o conhecimento básico necessário para um ensino competente, mas, também, o desenvolvimento de materiais e estratégias para os educandos. Ainda de acordo com Fortín, o autocontrole, a coordenação, a estabilidade, o ritmo e a postura estão entre as habilidades técnicas consideradas fundamentais para a execução de todas os métodos e estilos de dança por qualquer bailarino.

Para o ensino de dança, no entanto, faz-0se necessário, segundo Silva e Schuwartz (2000), fundamentar-se por meio do planejamento didático, efetuando-se o estabelecimento dos objetivos educacionais, a elaboração dos conteúdos a serem ministrados, a determinação das estratégias a serem adotadas e o oferecimento constantes de feed-backs. Um outro aspecto importante, segundo os autores, é a adequação entre o conteúdo específico da dança, a fundamentação pedagógica e os diversos interesses e habilidade dos alunos.

É imprescindível, também, para Fortín (1993 *apud* SILVA & SCHUWARTZ, 2000, p.46), o conhecimento de três componentes fundamentais da dança: “conhecimento do corpo e vocabulário do movimento, conhecimento de processos criativos e conhecimento da arte e do meio social da dança”. De acordo com o autor, essas componentes oferecem aos alunos uma visão completa e integrativa da

disciplina, pois estão intimamente relacionadas com as áreas de coreografia, estudos teóricos e *performance*.

Silva e Schuwartz (2000) salientam, também, que tanto os professores de dança com formação específica quanto os professores que não possuem essa habilitação devem atuar no sentido de desenvolver nos alunos a capacidade coreográfica, expressiva e técnica por meio de um conhecimento mais amplo sobre o universo da dança. Para uma melhor compreensão dessa questão faz-se necessário conhecer um pouco da trajetória através da qual a dança constitui-se em área de ensino no Brasil.

Segundo Bezzera e Ribeiro (2020), apesar do forte vínculo entre dança e religião presente nas culturas indígenas e afrodescendentes, a história do ensino de dança em nosso país está associada ao surgimento das primeiras escolas de dança em território nacional, as quais ministravam técnicas de balé clássico e normas de etiqueta “por meio dos professores estrangeiros, que trouxeram na bagagem uma cultura de passos e de regras executados nos salões e nos teatros da França, da Itália, de Portugal, da Inglaterra e da Espanha do século XVIII” (TEIXEIRA, 2020, p.20).

O ensino de dança oferecido por essas escolas, de acordo com Bezzera e Ribeiro, era voltado para um público feminino detentor de uma privilegiada posição econômica. O viés elitista, no entanto, não impediu que novas propostas de ensino se espalhassem pelo país: temos como exemplo, segundo os referidos autores, o método próprio de experimentação elaborado por Klauss Vianna para trabalhar a expressão corporal e o curso de Recuperação Motora e Terapia desenvolvido por Angel Vianna a partir de uma proposta somática nos campos de dança-terapia e expressão corporal.

Ainda segundo Bezzera e Ribeiro, a configuração da dança como área de conhecimento tal qual conhecemos hoje só ocorreu em nosso país, no ano de 1956, com a criação do curso de dança na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A referida Universidade manteve-se como pioneiro no ensino superior de dança até o início da década de 1980 - quando foram criados os cursos de dança

da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1984), UniverCidade do Rio de Janeiro (1984), Universidade Estadual do Paraná (1984) e Universidade Estadual de Campinas (1985).

Com a inserção da dança nos componentes curriculares de Arte e Educação Física pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) surgiu a carência por profissionais capacitados para atuarem no ensino da dança na educação básica. De acordo com Vieira (2017), a demanda só começou a ser suprida com o surgimento dos cursos de licenciatura da Faculdade Paulista de Artes (1991), bacharelado da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994), bacharelado e licenciatura da Universidade Anhembi Morumbi (1997) e bacharelado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1999).

Ainda segundo Vieira (2017), o aumento verdadeiramente expressivo no número de cursos ofertados no país só ocorreu na primeira década do século XXI com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Brasil, 2009) e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Dança (BRASIL, 2003).

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), no entanto, fez com que as áreas de artes visuais, dança, música, artes audiovisuais e teatro fossem transformadas em unidades temáticas a serem ministradas por um único professor dentro da componente curricular de Arte. A Base, também, determinou que a dança fosse tratada como unidade temática a ser lecionada junto com jogos, ginástica e atividades rítmicas pelo professor responsável pela componente curricular de Educação Física.

O resultado que se tem hoje é um ensino de dança realizado por muitos profissionais sem formação teórica e metodológica específicas.

4. Metodologia

A metodologia do estudo de caso, segundo Gil (2008), permite ao pesquisador investigar contextos reais em que os limites não estão bem definidos,

esboçar a situação do contexto em que o objeto investigado está inserido e elucidar as variáveis responsáveis pela ocorrência de terminado fenômeno em situações nas quais não é possível a realização de levantamentos e/ou experimentos. O estudo de caso, também, permite obter generalizações a partir do conhecimento amplo e detalhado do objeto investigativo, pois parte do princípio que "qualquer caso que se estude em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros ou até de todos os casos semelhantes" (LAKATOS & MARCONI, 2003, p. 108).

Comumente empregado nos campos da sociologia, economia, administração e saúde, o estudo de caso, segundo Yin (*apud* GIL, 2008), vem sendo utilizado no campo das pesquisas educacionais para compreender problemáticas relacionadas a prática educativa a partir de seu contexto real.

Identificou-se, no estudo de caso, uma estrutura metodológica capaz de auxiliar no(a) (as):

- Problematização da conjuntura gerada pela influência da videosfera no comportamento de alunos que reproduzem coreografias sem consciência do adestramento cultural sofrido pelo corpo;
- Levantamento bibliográfico e videográfico para uma melhor compreensão da conjuntura educacional problematizada;
- Elaboração da hipótese de que a sensibilização dos alunos em relação a capacidade expressiva e coreográfica da dança poderia ser obtida impondo-se limitações aos movimentos físicos de modo semelhante à forma como foram impostas aos bailarinos da obra *Deslocamentos*;
- Elaboração de uma metodologia como resposta a hipótese formulada;
- Registro das atividades realizadas;
- Organização e tabulação dos dados obtidos nas atividades propostas;
- Considerações sobre os resultados obtidos.

Tais constatações transformaram-se em etapas que - à medida que foram sendo cumprida - forneceram o conteúdo para elaboração do presente artigo.

4. Resultado e discussões

Todo o trabalho metodológico desenvolvido nos primeiros anos dos cursos técnicos de nível médio de agropecuária e administração do Campus Uberaba do IFTM foi elaborado a partir do seguinte questionamento: Como ensinar dança a alunos acostumados a reprodução de movimentos estereotipados presentes em coreografias exibidas em redes sociais, televisão e canais de *Youtube*?

De acordo com Silva e Schwartz (2000), o ensino de dança demanda grande esforço por parte do professor no estabelecimento de prioridades e temáticas relevantes para esse ensino. Por esse motivo, iniciou-se um intenso trabalho investigativo sobre estratégias didáticas que permitissem sensibilizar os alunos: dois meses de pesquisa foram necessários até que se chegasse à *performance Deslocamentos* da coreógrafa Marta Soares.

A *performance* desenvolve-se à medida que os corpos de dois ou mais bailarinos interagem no interior de um mesmo figurino (fig. 01).



01: Marta Soares, Deslocamentos. Performance. Fonte: AGENDA DE DANÇA. **Marta Soares apresenta o espetáculo Deslocamentos na Pinacoteca de São Paulo.** 2017. Disponível em: http://www.agendadedanca.com.br/marta-soares-apresenta-o-espetaculo-deslocamentos-na-pinacoteca-de-sao-paulo/. Acesso em: 26 jul. 2021.

Souza (*online*, sd.) descreve o trabalho de corpo dos bailarinos na obra como uma forma de resiliência e um ato de resistência no qual “não é mais possível agir,

responder à forma ou ficar em pé, mas somente ceder, progressivamente a todos os tipos de deformações". O espetáculo, no entanto, também questiona a interação entre o corpo e figurino:

> Queria um ambiente onde o corpo pudesse ter relação com diferentes espaços. A casa da arquitetura modernista tem muitas interligações entre os cômodos. As pessoas podem ver a dança de vários pontos de vista, vai construindo a coreografia enquanto circula pelos ambientes [...]. (SOARES *apud* BIDERMAN, *online*, 2014).

Por esse motivo, o espetáculo realizado em 2014 contou com a participação de cinco duplas de bailarinos distribuídos pelas áreas externas e internas da Casa Modernista (fig.02 e 03), projetada no ano de 1927 pelo arquiteto russo Gregori Warchavchik (1896-1972).



Fig. 02: Marta Soares, Deslocamentos. Performance, 2014. Local: Casa Modernista. Fonte: FOLHA de SÃO PAULO. **Deslocamentos. 2014.** Disponível em: https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/22631-deslocamentos. Acesso em: 26 jul. 2021.



Fig. 02: Marta Soares, Deslocamentos. Performance, 2014. Local: Casa Modernista. Fonte: FOLHA de SÃO PAULO. **Deslocamentos.** 2014. Disponível em: https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/22631-deslocamentos. Acesso em: 26 jul. 2021.

O trabalho de corpo desenvolvido durante a performance foi visto como uma forma instigante de instigar o corpo a encontrar limites e redescobrir novas possibilidade durante a dança. As restrições de movimento, também, foram vistas como uma possível de estimular os alunos a exercitar a criatividade, aperfeiçoar movimentos de dança já conhecidos e elaborar respostas inusitadas para as limitações impostas pelo figurino.

O próximo passo para o desenvolvimento do trabalho metodológico foi a adaptação do figurino do espetáculo *Deslocamentos*: para atender o grande número de alunos (aproximadamente 55 alunos por turma), dois rolos de faixas de elástico de 1,5 e 5 cm de larguras foram adquiridos e cortados em variados tamanhos para serem amarrados em partes distintas dos corpos dos alunos. Só a partir de então, foi possível estabelecer as etapas do trabalho metodológico a ser desenvolvido com os alunos. Foram elas: sondagem; sensibilização; problematização; apresentação; reflexão sobre o processo de elaboração e apresentação da coreografia; coleta e organização de dados; análise dos dados obtidos.

4.1 Etapa de Sondagem

Segundo Grossman (1990 *apud* SILVA & SCHWARTZ, 2000), conhecer o domínio dos alunos sobre um algum tópico ou o que eles possivelmente consideram inexplicável pode levar a explanações futuras apropriadas. Por esse motivo, realizou-se uma discussão generalizada sobre o conceito de dança para sondar a visão que os alunos possuíam sobre o tema. Nesse momento, foi possível perceber que muitos alunos associavam a palavra dança a um modo de expressão ou forma de se movimentar ao som de uma música.

4.2 Etapa de Sensibilização

Em seguida, iniciou-se a etapa de sensibilização através da exibição de três vídeos de dança: *Chip Thrills* (SIA, 2016), *Malandramente* (DENNIS, MC'S NANDINHO & NEGO BAM, 2016), *Home Alone* (BATSHEVA ENSEMBLE DANCERS, 2013).

A seleção de vídeos não correspondeu a uma escolha aleatória: *Chip thrills* foi escolhido por retratar em um mesmo vídeo passos de dança que ficaram mundialmente famosos graças às estrelas de cinema, rock e música pop.; *Malandramente* (DENNIS, MC'S NANDINHO & NEGO BAM, 2016) foi escolhido por se tratar de um vídeo de música funk muito divulgado pelas mídias na época e, também, por corresponder a um estilo musical que os alunos gostavam de dançar nos intervalos de aula; *Home alone* (BATSHEVA ENSEMBLE DANCERS, 2013) foi selecionado devido ao impactante trabalho de corpo executado pelo grupo de bailarinos profissionais (fig. 04 e 05).



Fig. 04: Cena de *Home alone* do grupo de Batsheva Ensemble Dancers produzido em 2013. Fonte: VIDEOART.NET. **Home alone**. Disponível em: https://videoart.net/home-alone-bat-sheva-ensemble-dancers/. Acesso em: 26 jul. 2021.



Fig. 04: Cena de *Home alone* do grupo de Batsheva Ensemble Dancers produzido em 2013. Fonte: VIDEOART.NET. **Home alone**. Disponível em: https://videoart.net/home-alone-bat-sheva-ensemble-dancers/. Acesso em: 26 jul. 2021.

A referida seleção tinha por objetivo fazer com que os alunos reconhecessem as diferenças no trabalho corporal apresentado pelos bailarinos nos três vídeos exibidos. Tal intento foi obtido, pois os movimentos corporais e a sincronização dos

integrantes do grupo *Batsheva Ensemble Dancers* foram os elementos que mais impressionaram os alunos.

4.3 Etapa de Problematização

A etapa de problematização contou com a participação de 49 alunos do primeiro ano do curso técnico de agropecuária e 38 alunos do primeiro ano do curso técnico de administração, totalizando 87 participantes. Durante essa etapa, os alunos foram organizados em duplas ou trios e desafiados a criar uma apresentação de dança tendo uma parte específica do corpo amarrada a de um colega.

A montagem dos grupos de trabalho ficou a cargo dos próprios alunos. No entanto, cada dupla ou trio formado recebeu a instrução de que as partes do corpo amarradas com as faixas de elástico deveriam permanecer unidas durante toda a execução da dança (graf. 01 e 02).

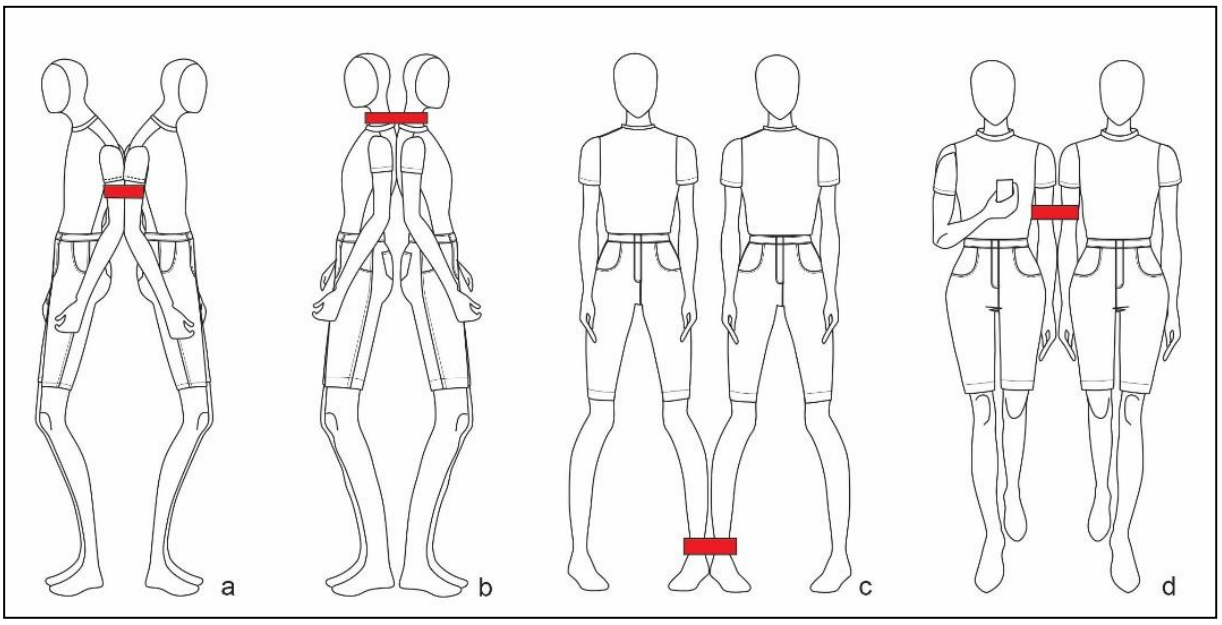


Gráfico 01 – Locais estipulados para as amarrações: os dois braços (a); o pescoço (b); o tornozelo (c); o antebraço direito ou esquerdo (d). Fonte: Autora.

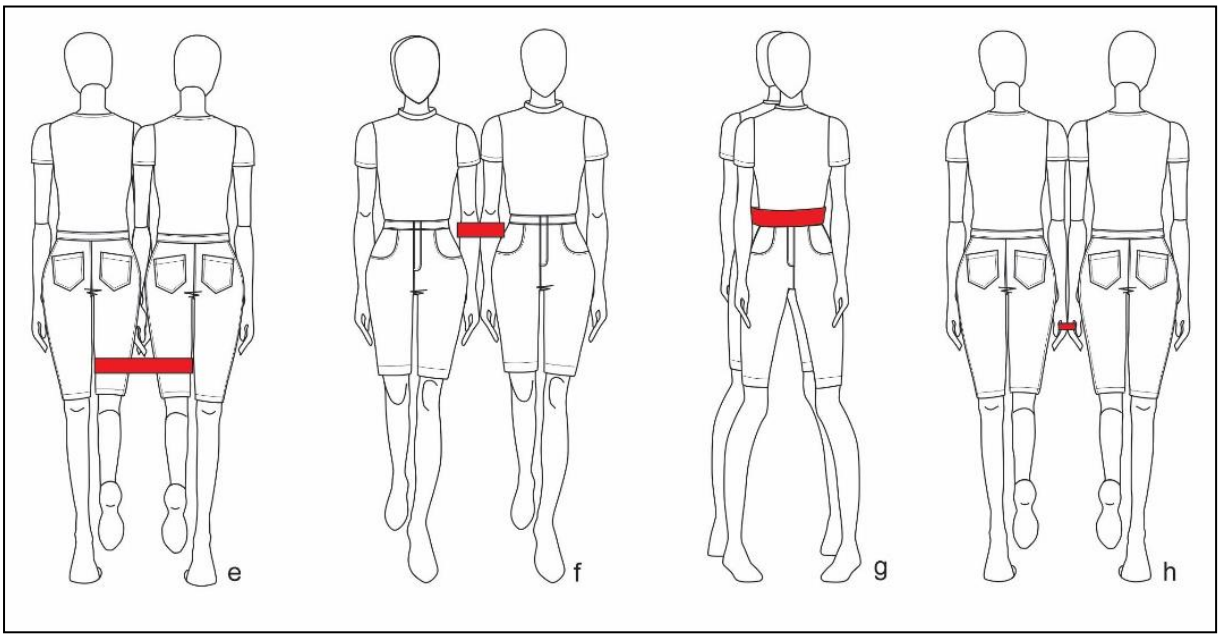


Gráfico 02 – Locais estipulados para as amarrações: uma das coxas (e); um dos braços (f); a cintura (g); um dos dedos da mão (h). Fonte: Autora.

Após a instrução, os alunos iniciaram a pesquisa da música e dos passos que seriam trabalhados na coreografia. As músicas escolhidas para a apresentação foram: *360* (THIAGO BRAVA, 2013); *Beautiful liar* (SHAKIRA & BEYONCEÉ, 2006); *Boate azul* (BRUNO & MARRONE, 2001); *Camaro amarelo* (MUNHOZ & MARIANO, 2011); *Cerol na mão* (BONDE DO TIGRÃO, 2001); *Cheap Thrills* (SIA, 2016); *Samara* (FORRÓ CINTURA MOLE, 2016); *Dança da mãozinha* (TCHAKABUM, 2004), *Dança do Siri* (O REI DA CACIMBINHA, 2016), *Elas gostam* (MC KEVINHO & MC DAVÍ, 2016), *Everybody* (BACKSTREET BOYS, 1997), *Final Song* (MO, 2016), *Let me love you* (JUSTIN BIEBER, 2016), *Little bitty* (ALAN JACKSON, 1996), *Macarena* (LOS DEL RIO, 1996), *Malbec* (HENRIQUE & DIEGO, 2016), *Mercy* (SHAWN MENDES, 2016), *Meu coração deu PT* (WESLEY SAFADÃO, 2016), *Bomba* (BRAGA BOYS, 2000), *Olha a onda* (TCHAKABUM, 2016), *Parara tibum* (MC TATI ZAQUI, 2015), *Passinho do Romano* (MC DADINHO, 2015), *Ragatanga* (ROUGE, 2002), *Sound Dash* (não foi possível decifrar a letra dos alunos para conseguir identificar o nome do interprete), *Rindo à toa* (FALA MANSA, 2008), *Run the world* (BEYONCEÉ, 2011), *Tarrachinha* (CLAUDIA LEITTE, 2014),

Tchubirabirom (PARANGOLÉ, 2010), *Treme bunda* (MC R1 & LAS SOLTERAS, 2015); *Um morto muito louco* (MC JACK & MC CHOCOLATE, 2005), *Valsa Danúbio Azul* (JOHANN STRAUSS, 1866), *Watch me* (SILENTÓ, 2015); *Worth it* (FIFTH HARMONY & KID INK, 2015); *Ziriguidum* (HARMONIA DO SAMBA, 2012).

O repertório selecionado pelos alunos demonstrou clara preferência por produções de artista de música eletrônica, aché, funk, pop, folk e sertanejo, muito divulgadas pela mídia entre os anos de 2004 e 2016.

Os alunos tiveram 22 dias para a elaboração e o ensaio da coreografia a ser apresentada em sala de aula. A principal ferramenta de pesquisa utilizada para o estudo das coreografias foram os vídeos clipes e canais de coreografias presentes no *Youtube*. O canal mais consultado foi o canal *Dan-Sa* de Daniel Saboay, que hoje conta com mais de 17.500 inscritos.

4.3 Etapa de Apresentação

A etapa de apresentação exigiu a superação da vergonha de se apresentar para todos os colegas de sala e o exercício da concentração, do sincronismo, da criatividade e da improvisação.

De um modo geral, as apresentações demonstraram o empenho dos alunos na execução de movimentos para que não se perdesse o sincronismo e ritmo durante a execução coreográfica.

As coreografias das músicas *Macarena* do grupo Los del Rio (1996)*, Um morto muito louco* de Mc Jack e Mc Chocolate (2005) e a *Dança da mãozinha* do grupo Tchakabum (2004) foram as mais apresentadas.

Os movimentos coreográficos mais difíceis (como o passinho do Romano na música que leva o mesmo nome), os mais engraçados (os movimentos que imitavam a o andar do siri na *Dança do Siri e* do morto em *Um morto muito louco*) e as apresentações mais elaboradas (os movimentos *robot* em *Soud Dash e a adaptação da* dança das artistas de *Beatyful lier com movimentos e* figurinos de dança do ventre) renderam aplausos entusiásticos dos próprios colegas de sala.

4.4 Reflexão sobre o processo de elaboração e apresentação da coreografia

Após a finalização de todas as apresentações, os alunos receberam um questionário com perguntas sobre o processo de criação e execução das coreografias apresentadas.

O questionário foi composto pelas seguintes perguntas: Você dançou ao som de qual música? Como foi a escolha da música? Quem escolheu a música? Por que essa música foi escolhida? Como foi a elaboração da coreografia? Quem definiu os passos da coreografia? Quem definiu a sequência de movimentos? Houve ensaio antes da apresentação? Como foi apresentar a dança para a professora e os demais colegas da sala? Com quem você dançou durante a apresentação? Como foi dançar amarrado(a) a essa(s) pessoa(s)? Com qual parte do corpo amarrada você dançou? Que dificuldades você encontrou para realizar a atividade? Quais as partes do corpo mais difíceis de movimentar durante a coreografia? Como você solucionou este problema? Descreva a coreografia apresentada. Defina com suas palavras o que é dança.

4.5 Coleta e organização dos dados

As respostas obtidas através do questionário permitiram identificar que:

- A escolha da música correspondeu a primeira etapa do processo criativo;
- Uma parte dos alunos optou por adaptar uma coreografia pré-existente da música;
- Outra parte dos alunos optou por criar a coreografia a ser apresentada;
- A plataforma do *Youtube* foi o meio mais utilizado para realizar a pesquisa das músicas e coreografias;
- A maioria das duplas e dos trios realizaram vários ensaios;

- Uma dupla e um trio afirmaram ter ensaiado momentos antes de se apresentarem;
- A maior dificuldade ao descrever a coreografia foi identificar o nome das partes do corpo movimentadas durante a apresentação;
- Os sentimentos vivenciados durante a apresentação foram de vergonha, divertimento, constrangimento, nervosismo, empolgação e alegria;
- As dificuldades durante a apresentação foram: a privação de movimentos, a sincronização, o controle da vergonha, o movimento de virada e a coordenação motora;
- As soluções encontradas para superar os desafios encontradas foram: ensaio, sincronismo, seleção de passos fáceis e evitar movimentar a região amarrada;
- Houve mudança no conceito que inicialmente os alunos tinham da dança. Muitas definições passaram a incluir as palavras “emoção”, “ritmo”, “sincronismo”, “corpo”, “coreografia” e “arte”.

Durante o preenchimento do questionário, os alunos, também, reconheceram a importância do concesso na escolha dos movimentos e da repetição dos mesmos para conferir sincronismo e ritmo a coreografia.

4.5 A análise dos dados obtidos

A análise das repostas obtidas permitiu concluir que a metodologia empregada contribuiu para o desenvolvimento socioafetivo, motor e epistemológico dos alunos, pois as atividades realizadas demandaram a ampliação do conhecimento anatômico e o domínio das emoções, da lateralidade, do ritmo e do sincronismo.

Por fim, presumiu-se, também, que o trabalho metodológico promoveu a modificação na forma como os alunos percebiam a dança, já que as definições de obtidas durante a atividade de sondagem destoaram das definições de dança apresentadas no questionário avaliativo.

5. Considerações finais

Em meio a um contexto em que a tela-monitor se transformou no principal mediador dos processos comunicacionais, a mídia alimenta milhares de aparelhos de televisão, computadores, *smartphones*, *tablets*, telas de projeção cinematográfica e *videogames* com cenas que exercem grande influência na construção e disseminação de padrões e estereótipos corporais universais.

A propagação de estereótipos contribui para uma maior suscetibilidade de crianças e adolescentes que, acostumados ao acesso livre à informação, culminam por reproduzir os movimentos e o comportamento de muitos dos estilos de dança divulgados pelos meios constitutivos da videosfera. Tal fenômeno foi observado entre os alunos dos cursos técnicos de nível médio de administração e agropecuária do Campus Uberaba do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), os quais se divertiam durante os intervalos de aula reproduzindo coreografias divulgadas em canais do *Youtube* e redes sociais.

Ao buscar propostas que promovessem a sensibilização desses alunos em relação a potencialidade expressiva e coreográfica da dança, iniciou-se um trabalho metodológico inspirado nas condições limitantes impostas pelo figurino aos bailarinos da *performance Deslocamentos* de Marta Soares: cada aluno foi convidado a apresentar uma coreografia que deveria ser executada com partes do corpo amarradas com faixas de elástico ao corpo de outro colega.

A seleção musical ficou a cargo dos próprios alunos e as músicas escolhidas corresponderam às produções músicas que pertenciam aos gêneros de música eletrônica, aché, funk, pop, folk e sertanejo amplamente divulgados pela mídia no período entre 1990 e 2016 (ano em que se realizou a atividade).

Os canais de *Youtube* – em especial o canal do Dan-As de Daniel Saboya – foram as fontes mais utilizadas para a seleção de músicas e o estudo dos movimentos coreográficos. Os critérios mais adotados para a definição dos movimentos foram a facilidade de execução dos passos de dança e o conhecimento da coreografia.

Durante os ensaios, observou-se que as amarrações com faixas de elástico dificultaram os movimentos dos alunos, obrigando-os a buscar soluções criativas para reproduzir os passos de dança já conhecidos, exercitar sincronismo e propor novos movimentos para as músicas escolhidas. Os próprios alunos reconheceram a importância dos ensaios para que os movimentos fossem executados com sincronismo e ritmo. Também, reconheceram a importância do diálogo para que se chegasse a um concesso sobre a escolha dos movimentos.

Já os dados obtidos a partir do questionário preenchido pelos alunos permitiram concluir que a metodologia contribuiu para o desenvolvimento socioafetivo e motor dos alunos já que as apresentações envolveram um grande domínio da coordenação motora e dos sentimentos de vergonha, euforia, alegria e medo.

Constatou-se que o desenvolvimento cognitivo, também, se fez presente devido a um aumento no vocabulário dos alunos sobre anatomia humana, lateralidade, movimento, ritmo, sincronismo e passos de dança. Até mesmo a definição de dança sofreu ampliação: muitas definições passaram a incluir palavras como “emoção”, “ritmo”, “sincronismo”, “corpo”, “coreografia” e “arte”.

O forte empenho dos alunos na realização das atividades, assim como o feedback positivo dos próprios alunos durante as apresentações e na avaliação realizada, indicaram ser esta metodologia um caminho promissor para que professores, com formações díspares possam se beneficiar das interconexões culturais geradas pela videosferada, para instigar o domínio do movimento na dança de modo desafiador, criativo e divertido.

Referências:

ADORNO, T. *A indústria cultural e sociedade.* 11 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2008.

BEZZERA, D. D. S.; RIBEIRO, L. G. A história do ensino da dança no Brasil e a Educação Básica. *Incomum Revista*, v. 1, n.1, p.01-19, 2020. Disponível em: https://revistas.ifg.edu.br/incomum/article/view/750. Acesso em: 01 mai. 2021.

BIDERMAN, I. Coreógrafa cria formas surreais em casa modernista de São Paulo. *Folha de São Paulo:* Caderno: Ilustrada 15/02/2014. Disponível em: https://m.folha.uol.com.br/ilustrada/2014/02/1412589-coreografa-cria-formas-surreais-em-casa-modernista-de-sao-paulo.shtml. Acesso em: 26 de jul. 2021.

BRASIL. *Lei número 9.394 de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 01 de mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação*. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais:* Reuni 2008 - Relatório de Primeiro Ano. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design.* Parecer CNE/CES n. 0195/2003, homologação publicada no DOU de 12/02/2004. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf. Acesso em: 01 de mai. 2021.

CUNHA, T. Marta Soares apresenta o espetáculo Deslocamentos na Pinacoteca de São Paulo. *Agenda de dança.* 10/08/2017. Disponível em: http://www.agendadedanca.com.br/marta-soares-apresenta-o-espetaculo-deslocamentos-na-pinacoteca-de-sao-paulo/. Acesso em: 04 jul. 2021.

DEBRAY, R. *Vida e morte da imagem:* uma história do olhar no Ocidente. Petrópolis: Vozes, 1993.

FÁVERO SOBRINHO, A. *O aluno não é mais aquele! E, agora, professor?* O ensino de história e os sujeitos do cotidiano contemporâneo. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

FRÁGUAS, A. M. Famílias e transtornos alimentares. In: OSÓRIO, L. C.; VALLE, M. E. P. (Orgs.*). Manual de Terapia Familiar.* Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUARATO, R. Dança e os meios de comunicação de massa. *Urdimento,* Florianópolis, v.2, n.27, p.05-20, 2016. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/8704. Acesso em: 12 jul. 2021.

HUMMES, J. M.; KEHRWALD, M. I. P.; LOPONTE, L. G.; MÖDINGER, C. R.; RHODEN, S.; VALLE, F. P. do. *Artes visuais, dança, música e teatro:* práticas pedagógicas e colaborações docentes. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica.* 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAZARSFELD, P.; MENZEL, H. Los medios de información y la influencia personal. In: SCHRAMM, Wilbur (Org.). *La ciencia de la comunicación humana.* Quito: Ciespal, 1965. p. 80-97.

POSTOLIDIS, T. Representações sociais e triangulação: uma aplicação em psicologia social da saúde. *Psicologia: Teoria e Pesquisa.* v. 22, n. 2, p. 211-226, 2006.

RENGEL, L. P. *Corponectividade comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação.* 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, V. C. A.; ESKINAZI, P. R. V.; SELLIER-MESNARD, E.; MOUCHENIK, Y. Obesidade: representações culturais do corpo obeso no Brasil e na França. *Educação em foco,* Juiz de Fora, v. 24, n. 1, p. 422-442, jan/abr 2019.

SOUSA, N. C. P. S.; HUNGER, D. A. C.; CARAMASCHIO S. O ensino da dança na escola na ótica dos professores de Educação Física e de Arte. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.* São Paulo, v. 28, n. 3, p. 505-20, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbefe/a/f4dXtkxhFHB69rKWdpyVMFB/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 07 mai. 2021.

Souza, R. *Bailarina e coreógrafa marta soares apresenta retrospectiva de espetáculos de dança nos 20 anos de carreira.* Disponível em: https://www.mundodadanca.art.br/2016/02/bailarina-e-coreografa-marta-soares.html. Acesso em: 01 jul. 2021.

TEIXEIRA, A. Balé-baile-código de conduta: no contexto da corte Joanina. In: FERREIRA, R.; SANTOS, E. (org). *Pesquisa em balé no Brasil:* panoramas sobre história, ensino e cena. Goiânia: Editora IFG, 2020, p.19-42. *E-book.* Disponível em: https://editora.ifg.edu.br/editoraifg/catalog/view/48/27/142-3. Acesso em: 21 de jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *História da escola de dança.* Disponível em: http://www.danca.ufba.br/pt/escola/historia Acesso em: Acesso em 07 mai. 2021.

VIEIRA, M. S. História das ideias do ensino da Dança na Educação Brasileira (Parte II). In: *Anais ABRACE*. v. 18, n.1, 2017. Disponível em: https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/969. Acesso em: 07 fev. 2021.

SILVA, Maria Graziela Soares da; SCHWARTZ, Gisele Maria. Por um ensino significativo da dança. *Movimento,* v. 6, n. 12, 2000. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2499. Acesso em: 07 mai. 2022.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 50
JULHO A SETEMBRO DE 2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



TRAJETÓRIAS EM ARTE:
POSSIBILIDADES PARA PERFORMAR E EDUCAR NA CONTEMPORANEIDADE

ENSINO DE ARTE ANTIRRACISTA: O QUE SE FALA NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA EM ARTES

Natália de Araújo Costa
Maria Emilia Sardelich

Resumo: Este artigo mapeia e analisa a discussão sobre o ensino de Arte antirracista na produção acadêmica da pós-graduação brasileira em Artes. Por meio de uma revisão bibliográfica sistemática, explorou a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT), no recorte temporal de 2010 a 2021. A análise de conteúdo de cinco dissertações e uma tese de doutorado aponta para um ensino de Arte ainda alimentado pela perspectiva do multiculturalismo em abordagens pró-diversidade. Sinaliza que uma perspectiva antirracista no componente curricular Arte demanda uma docência próxima da produção e do fazer de artistas que abordam a temática do racismo na arte contemporânea.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Ensino de Arte Antirracista. Ensino de Arte. Revisão Bibliográfica Sistemática.

ANTIRACIST ART EDUCATION: DISCUSSIONS IN BRAZILIAN POST-GRADUATE ART COURSES

Abstract: This article maps and analyzes the discussion about antiracist art teaching in Brazilian post-graduate academic production. Using a systematic literature review, the research explored the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) of the Brazilian Institute of Science and Technology (IBICT), from 2010 to 2021. The content analysis of five dissertations and one doctoral thesis show an art teaching stance still nurtured by the perspective of multiculturalism in pro-diversity approaches. The results signal that the antiracist perspective in the Art curriculum demands a teaching approach closer to the production and activity of artists who address the issue of racism in contemporary art.

Keywords: Antiracist Education. Antiracist Art Teaching. Art Teaching. Systematic Bibliographic Review.

Introdução

> Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro, do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles. E o que é que fica? (GONZALEZ,1982, p.3).

Unimos nossas vozes à de Lélia Gonzalez (1935-1994), na epígrafe deste artigo, e as de muitas outras intelectuais negras brasileiras que vem desconstruindo o mito da democracia racial brasileira. Marilena Chauí (CHAUÍ, 2013) explica que um mito opera com antinomias, tensões e contradições que não se resolvem sem uma

transformação da sociedade. Um mito nega e justifica a realidade negada por ele; cristaliza-se em crenças que não são percebidas como tal, substitui "[...]a realidade pela representação imaginária e torna invisível a realidade existente" (CHAUÍ, 2013, p.7). A violenta sociedade brasileira se recusa a ver os conflitos e contradições que possam negar a mítica imagem de sociedade "[...]indivisa, una, pacífica, ordeira e generosa, que não conhece violência" (CHAUÍ, 2013, p. 7).

Ao longo de todo o século XX e XXI, ativistas antirracistas vêm desenvolvendo diversas estratégias de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira. Silvio Almeida (ALMEIDA, 2019) aponta as inúmeras controvérsias em torno do termo raça ao longo da história e seus significados atrelados a classificar, hierarquizar plantas, animais e, posteriormente, seres humanos. Para o autor, a ideia de raça ganha relevância social na medida em que a filosofia moderna vai construindo a compreensão de homem e mesmo que atualmente seja lugar-comum afirmar que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem qualquer tratamento discriminatório, a noção de "[...]raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários" (ALMEIDA, 2019, p. 22), mesmo que não o sejam estatisticamente.

Uma passada de olhos pelas estadísticas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) evidencia as brutais desigualdades entre as populações brancas, indígenas e negras no Brasil, de acordo com a classificação do IBGE. Tais disparidades revelam que o racismo da sociedade brasileira não é somente um fenômeno individual ou de grupos isolados; não é somente institucional, mas sim estrutural, inerente à ordem social, o que nos torna mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas, pois "A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas" (ALMEIDA, 2019, p. 34).

Ao reconhecermos o racismo como estrutural por permear a ordem social, estar na base das relações sociais e, consequentemente impregnar as organizações

e currículos escolares, nos posicionamos em favor de uma educação antirracista, compreendendo a mesma como um projeto educacional de equidade capaz de

> [...]destravar o potencial intelectual, embotado pelo racismo, de todos(as) os(as) brasileiros(as), independentemente de cor/raça, gênero, renda, entre outras distinções. Tal fato contribuirá para o desenvolvimento de um pensamento comprometido com o anti-racismo, combatente da ideia de inferioridade/superioridade de indivíduos ou de grupos raciais e étnicos, que caminha para a compreensão integral do sujeito e no qual a diversidade humana seja formal e substantivamente respeitada e valorizada .(CAVALLEIRO, 2005, p. 11).

Consequência de uma longa trajetória dos movimentos negros por uma educação antirracista, a Lei n. 10.639/2003 e posteriormente a Lei n. 11.645/2008, que altera a Lei n. 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, apontam para o desafio posto à docência do componente curricular Arte, devido ao parágrafo 2º, do artigo 26º-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinar que a temática deve ser tratada "[...]em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras" (BRASIL, 1996). Essa legislação aponta caminhos para a construção de uma educação e também um ensino de Arte antirracista, pois esse componente curricular foi legitimado para tratar "em especial" dessas questões. Consideramos que essa legitimidade implica o trabalho a partir de uma fala "[...]pautada no diálogo intercultural [...] que pressupõe e considera a existência de um 'outro', conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala" (GOMES, 2012, p. 105).

É a partir desse enquadramento teórico que buscamos compreender a discussão que vem se construindo nos Programas de Pós-graduação em Artes sobre um possível ensino de Arte antirracista. A área de Artes integra o Sistema Nacional de Pós-graduação brasileira desde 1974 e seus atuais 68 programas se subdividem em: Arte e Cultura Visual (1), Artes (11), Artes Cênicas ou da Cena (14), Artes Visuais (9), Artes, Cultura e Linguagem (1), Cinema e Artes do Vídeo (1), Computação, Comunicação e Arte (1), Dança (3), Ensino das Práticas Musicais (1), Ensino de Artes Cênicas (1), Estudos Contemporâneos das Artes (1), Formação de

professores, o *ProfArtes* (1), História da Arte (2), Música (20) e Teatro (1). Em termos de distribuição regional, os programas indicam grandes desigualdades posto que a região Sudeste acolhe 48% dos mesmos, a região Sul 21%, Nordeste 18%, Centro-Oeste 8% e Norte 5% (CAPES, 2019).

Sabemos que algumas pesquisas que discutem sobre práticas antirracistas tem sido realizadas em Programas de outras áreas, como a de Jair Santana (SANTANA, 2010) e Fernanda Fares Lippmann Trovão (TROVÃO, 2019) no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR); a de Francielly Rocha Dossin (DOSSIN, 2016), no Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), entre outras. Apesar de ser possível encontrar relações entre educação antirracista e ensino de Arte em outras áreas do conhecimento, nosso interesse se encontra na produção específica da área de Artes em virtude de nossa preocupação com a formação de docentes da área e em compreender como essa discussão vem se construindo. Por essa razão, o recorte que se apresenta neste artigo refere-se à coleta, organização, classificação e análise das dissertações e teses defendidas no Brasil, entre os anos de 2010 a 2021, em programas da área de Artes. Para tanto, organizamos a exposição em quatro partes. A primeira descreve o processo de revisão sistemática realizado; a segunda revela os achados da pesquisa. A análise desses achados se realiza na terceira parte e, por fim, a quarta tece as considerações alcançadas até o momento.

O caminho da revisão sistemática

O crescimento dos cursos de pós-graduação na área de Artes convida a realização de mapeamentos e análises críticas dessa produção acadêmica para evidenciar os temas e enquadramentos teóricos/metodológicos em destaque. Os estudos de revisão sistemática podem evidenciar a definição e movimento da área, sua configuração, tendências, recorrências além de contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico podendo sinalizar novas direções, configurações e encaminhamentos (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Na área educacional encontramos diferentes denominações para esse tipo de estudo, como levantamento bibliográfico (MORAIS; ASSUMPÇÃO, 2012), revisão bibliográfica (ALVES-MAZZOTTI, 2002) revisão de literatura (NORONHA; PEREIRA. 2000). Dentre essas denominações nos posicionamos a partir do entendimento de Alda Judith Alves-Mazzotti (ALVES-MAZZOTTI, 2002) sobre a revisão bibliográfica, pois consideramos que a produção de conhecimento não é uma ação individual, isolada, mas sim uma construção coletiva da comunidade de pesquisa na qual cada nova proposta se insere a partir das contribuições anteriores, o que exige situar-se nesse processo. Esse posicionamento dá lugar a identificação de consensos, controvérsias, omissões que merecem ser esclarecidas. Portanto, optamos pelo caminho da revisão bibliográfica e denominamos de sistemática pelo rigor dos critérios utilizados no recorte das dissertações e teses dos cursos de pós-graduação brasileira na área de Artes entre os anos de 2010 e 2021. Essa produção acadêmica também pode servir como subsídio para a política de ensino e pesquisa nacional. Por meio da observação desses trabalhos é possível localizar as áreas do conhecimento em expansão, bem como as lacunas de pesquisa tanto institucional como nacional (MORAES; OLIVEIRA, 2010).

Dentre as bases de dados disponíveis optamos pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT) que no ano de 2020 completou 18 anos de existência, com mais de 120 instituições participantes e 600 mil trabalhos da pós-graduação em acesso aberto. Consideramos a produção acadêmica como um bem público e trabalhamos para dar visibilidade ao conhecimento produzido pela nossa comunidade de pesquisa. A definição dos descritores foi um dos desafios que enfrentamos ao longo do processo deste estudo, pois refere-se tanto a questão da especialização do conhecimento e as relações de poder que a envolvem, quanto aspectos teóricos/metodológicos. Descritor é um termo ou palavra-chave utilizada para a indexação das publicações em bases de dados, conferindo maior especificidade à busca realizada. Termos ou palavras-chave não reguladas também levam a resultados em bases de dados de qualidade (POMPEI, 2010).

A aprovação da Lei n. 10.639/2003 e posteriormente a Lei n. 11.645/2008, provocou um interesse pela produção artística afro-brasileira e indígena. Uma busca na BDTD do IBICT, em janeiro de 2022, com a palavra-chave arte afro-brasileira, no período de 2010 a 2021, apresenta 138 resultados dos quais 17 produzidos em programas da área de Artes. A palavra-chave arte indígena, no mesmo recorte temporal, localiza 202 resultados dos quais 29 em programas da área. Apesar da existência desses trabalhos não optamos por esses termos como descritores do nosso estudo devido ao nosso interesse residir naqueles trabalhos em que não somente discutam essa produção cultural, mas se reconheçam como vinculados às práticas educacionais antirracistas. Compreendemos com Eliane Cavalleiro (CAVALLEIRO, 2001) que os primeiros passos para práticas antirracistas é o reconhecimento da existência do problema racial na sociedade brasileira e com Aparecida de Jesus Ferreira (FERREIRA, 2012) que a educação antirracista envolve toda a sociedade, não apenas as populações racializadas, além de explicitamente nomear as questões de "[...] justiça social, de igualdade racial/étnica, assuntos relacionados a poder, a exclusão, e não somente atentos aos aspectos culturais" (FERREIRA, 2012, p. 278).

A partir desses argumentos definimos como descritores deste estudo os termos antirracismo e antirracista presentes no título, resumo e ou palavras-chave dos trabalhos realizados nos programas de pós-graduação da área de Artes entre os anos de 2010 e 2020, cientes do risco que corremos posto que não encontramos o termo no *Thesaurus* Brasileiro da Educação[1] (Brased), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apesar desse vocabulário regulado oferecer termos como Educação Anti-Autoritária[2] e Educação Antitóxicos. Na pesquisa realizada no *Thesaurus* do INEP foi possível localizar a palavra-chave racismo associada à Política Racial que, por sua vez se relaciona com os Termos Gerais (TG): Equidade Social e Discriminação Social. Em relação a

[1] *Thesaurus* Brasileiro da Educação (Brased). Disponível em: http://pergamum.inep.gov.br/pergamumweb/biblioteca/pesquisa_thesauro.php
[2] Ortografia que consta no *Thesaurus* Brasileiro da Educação (Brased).

grafia dos descritores tivemos em conta que somente em 2016 o novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa é o único formato reconhecido no país e que anteriormente a forma com hífen (anti-racismo e anti-racista) era aceita. Desse modo realizamos a busca com as duas grafias com a intenção de não excluir trabalhos que tivessem adotado a forma com hífen, posto que nosso recorte temporal incluía um período anterior a obrigatoriedade do novo acordo ortográfico.

Os achados

Definidos os descritores, iniciamos a coleta na BDTD do IBICT com a grafia anterior ao acordo ortográfico (anti-racismo) sem resultados em programas da área de Artes, porém com o termo anti-racista localizamos um único trabalho de autoria de Karyna Barbosa Novais (NOVAIS, 2019). A grafia atual antirracismo ofereceu dois resultados, sendo um destes já obtido com a grafia anterior (NOVAIS, 2019) e outro de autoria de Júlio César dos Santos (SANTOS, 2014). Com o termo antirracista foram obtidos seis resultados, sendo que dois destes (NOVAIS, 2019; SANTOS, 2014) já haviam sido indicados nas buscas anteriores e os demais de: Juliana Oliveira Gonçalves dos Santos (SANTOS, 2017), Jorge Cardoso Paulino (PAULINO, 2018), Semíramis de Medeiros Fernandes (FERNANDES, 2018) e Edilania Vívian Silva dos Santos (SANTOS, 2019). Portanto, com os termos antirracismo e antirracista, no título, resumo e ou palavras-chave, entre os anos de 2010 e 2021, em programas da área de Artes obtivemos apenas seis resultados. Consideramos que outros trabalhos realizados nos programas da área podem discutir práticas antirracistas, porém não foram selecionados a partir dos critérios que estabelecemos em nosso estudo. Desse modo, nossa análise focaliza somente cinco dissertações de Mestrado e uma tese de doutorado defendidas em três Programas da Área: uma dissertação (NOVAIS, 2019) e uma tese (SANTOS, 2014) do Programa de Pós- Graduação em Arte e Cultura Visual, da Faculdade de Artes Visuais, da Universidade Federal de Goiás (UFG); duas dissertações (FERNANDES, 2018; PAULINO, 2018) do Programa de Pós-Graduação em Arte, do Instituto de Artes Visuais, da Universidade de Brasília (UnB); uma dissertação (SANTOS, 2017)

do Programa de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP); uma dissertação (SANTOS, 2019) do Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Em relação à regionalidade dos programas, a região Centro-Oeste se destaca com quatro produções, uma na região Nordeste e uma na região Sudeste, invertendo a lógica quantitativa da distribuição geográfica dos Programas de Pós-graduação em Artes.

Foi possível identificar 21 palavras-chave no conjunto desses trabalhos que indicamos a seguir, a partir do maior quantitativo: Lei 10.639/2003 (3 vezes); Educação antirracista (2 vezes); Ensino de Artes Visuais (2 vezes); Identidade (2 vezes); Mulher(es) Negra(s) (2 vezes); Visualidades (2 vezes); Arte/Educação; Artes Visuais; Cinema; Cultura Afro-Brasileira; Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra; Dispositivo Tecnopoético; Educação da Cultura Visual; Educação Étnicorracial; Evento Escolar; Formação Continuada; Racismo; Redes Sociais; Relações étnico-raciais; Representação; Subjetividades. Consideramos que a escolha das palavras-chave é fundamental, pois afeta a representação e recuperação de informação, devendo indicar claramente o tema, campo de estudo, enquadramento teórico, pois são úteis para a indexação, busca e categorização da produção acadêmica.

Para a análise de conteúdo seguimos as regras de base indicadas por Laurence Bardin (BARDIN,1979), como o processo de categorização, que pode ser definido como uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação. A categorização a que se chegou na análise do conjunto dos trabalhos não foi definida *a priori*, mas emergiu da leitura do conjunto.

Análise dos achados

Iniciamos a apresentação dos nossos achados indicando aspectos que consideramos comuns entre eles. Todos sinalizam a relação entre a história de vida e o tema da pesquisa em virtude das vivências de preconceito e discriminação. Somente Novais (2019) se autodenomina como uma mulher não negra e Fernandes

(2018) não esclarece a sua identificação, porém, como as demais autorias, ratificam que suas pesquisas se elaboram a partir da constatação de situações de racismo nas instituições escolares.

Os trabalhos de Santos (2014), Paulino (2018) e Santos (2019) afirmam o referencial dos Estudos Culturais, com destaque para o pensamento de Stuart Hall (HALL, 2005, 2006, 2016) e suas afiliações à denominada Educação da Cultura Visual sendo as referências mais citadas Belidson Dias (DIAS, 2011), Fernando Hernández (HERNÁNDEZ, 2007, 2011), Raimundo Martins e Irene Tourinho (MARTINS; TOURINHO, 2011), e seus posicionamentos sobre as complexas relações de poder dos sistemas de representação.

Apesar da violência contra a mulher negra e a autoestima feminina tangenciar os trabalhos de Santos (2017), Paulino (2018) e Novais (2019), os feminismos negros se evidenciam nas autorias de Santos (2014) e Santos (2019) com maiores referências à Alice Walker (WALKER, 2011), bell hooks (hooks 2005, 2015), Djamila Ribeiro (2014, 2017), Ivy Guedes de Mattos (MATTOS, 2015), Kimberlé Crenshaw (2004), Renata Bittencourt (2018) e Sueli Carneiro (2003).

Para a discussão sobre a desconstrução e reconstrução dos conceitos de identidade cultural e raça, os trabalhos de Santos (2017), Fernandes (2018), Paulino (2018) e Novais (2019) referenciam Franz Fanon (FANON, 2005, 2008) como um precursor do argumento pós-colonial; Stuart Hall (HALL,2005) e Homi Bhabha (BHABHA, 1998) como referências que não desconsideram as dinâmicas coloniais mantendo a subjugação de alguns povos mesmo que o prefixo pós sugira um tempo posterior ao colonial; Achile Mbembe (MBEMBE, 2014) para indicar que a estratégia de exploração racista do século XV se perpetua atualmente por meio de aparatos tecnológicos e institucionais de mortificação; o Grupo Modernidade/Decolonialidade, com Aníbal Quijano (QUIJANO, 2005), para afirmar que o colonialismo atual se sustenta por meio da colonialidade do poder, apesar do processo de resistência decolonial haver começado junto com o da colonização do continente denominado de americano e produzir um saber não sistemático, não instituído, fora dos cânones da ciência.

Em relação ao direito à educação e escolarização das populações negras no Brasil, os trabalhos de Santos (2017), Fernandes (2018), Paulino (2018) e Novais (2019) apresentam o intenso ativismo dos movimentos negros, remontando as lutas travadas pelo movimento abolicionista na segunda metade do século XIX, como vanguarda que não somente defendeu o fim da escravidão, mas também gerou organizações de combate ao racismo, como a Frente Negra Brasileira (FNB), criada em 1931, a União dos Homens de Cor, em 1943, e o Teatro Experimental do Negro (TEN), o Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978. Esses trabalhos consideram que uma educação antirracista tem sido uma das reivindicações dos movimentos negros que culminou com a promulgação da Lei 10.639/2003. Encontramos como referências comuns dessas autorias Eliane Cavalleiro (CAVALLEIRO, 2001), Jeruse Romão (ROMÃO, 2005), Kabengele Munanga (MUNANGA, 2001, 2012), Nilma Lina Gomes (GOMES, 2005, 2011, 2012), Oracy Nogueira (NOGUEIRA, 2006).

Santos (2017), Fernandes (2018), Paulino (2018) e Novais (2019) consideram que o multiculturalismo, com as tendências descritiva e propositiva, categorizadas por Vera Maria Candau (CANDAU, 2008) animam o entendimento de abordagens educativas afins à diversidade. Especificamente sobre o ensino de arte, Santos (2017) classificou os estudos teóricos da área de arte/educação[3] em duas categorias: os anteriores e posteriores a promulgação da Lei 10.639/2003. Para a autora, os estudos que localizou antes da sanção da Lei tecem críticas à estrutura excludente do ensino de arte no Brasil e para a diversidade como um tema a ser abordado na área. Santos (2017) identifica o debate racial e da diversidade cultural alimentado pelo multiculturalismo crítico e interculturalismo em Ana Mae Barbosa (BARBOSA,1998). Conclui que Barbosa (1998) é uma das primeiras referências a tecer críticas ao ensino de arte no Brasil a partir do recorte racial alegando que propostas de outros países, em grande parte europeus e norte-americanos, não atenderiam as especificidades brasileiras dada a condição do Brasil ser um país periférico latino americano, no qual as perspectivas interculturais seriam as mais

[3]Terminologia e ortografia adotada pela autora Santos (2017).

coerentes. Outra referência anterior a promulgação da Lei identificada por Santos (2017) é Ivone Richter (RICHTER, 2003) que, na análise de Santos (2017), converge com o pensamento de Barbosa (1998), em relação a interculturalidade como a mais apropriada para um ensino e aprendizagem de arte que proponha a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos sociais.

Santos (2017) também classifica o trabalho da pesquisadora Regina Funari (FUNARI, 2001) como anterior a promulgação da Lei em uma perspectiva multicultural crítica. A tese de Funari (2001) analisou o currículo de 135 cursos de ensino superior em arte, de três estados brasileiros, em busca das raízes culturais africanas, constatando as ausências das mesmas. Com base no estudo de Funari (2001), Santos (2017) lançou um olhar para a sua própria formação e o currículo da instituição na qual realizou seus estudos de graduação e pós-graduação constatando que essas ausências permanecem no currículo de formação em Arte, apesar da distância temporal dos dois estudos.

No mapeamento posterior a promulgação da Lei 10.639/2003, Santos (2017) aponta a linha de pesquisa de Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva (SILVA, 2012) sobre a implementação da Lei no ensino de Arte ainda sob a perspectiva multicultural-crítica. Por outro lado, destaca o livro organizado por Renata Felinto dos Santos (SANTOS, 2012), o de Juliana Bevilacqua e Renato Araújo Silva (BEVILACQUA; ARAÚJO, 2015), elaborado no Núcleo de Pesquisa do Museu Afro Brasil, bem como a *Revista Omenelinck 2º ato*, como importantes fontes de difusão da produção artística e cultural negra contemporânea, ainda pouco considerada pelo sistema hegemônico de arte no país. Enfatiza que a produção de Santos (2012) e Bevilacqua; Araújo (2015) são animadas por perspectivas críticas antirracistas, como o direito a aprender sobre as contribuições artísticas afro-brasileiras e africanas nas Artes Visuais ser um direito de todos. Santos (2017) conclui que as publicações posteriores a promulgação da Lei na perspectiva do multiculturalismo crítico ainda enfocam questões semelhantes, como a dificuldade de implementação da Lei a baixa representatividade de artistas negros nas Artes Visuais, práticas pedagógicas de ensino de arte dedicada à identidade e valorização

da cultura afro-brasileira, busca de metodologia para abordar educação das relações étnico-raciais no componente curricular Arte. A autora enfatiza que incluir arte africana e afro-brasileira é necessário, no entanto, considera que práticas educacionais antirracistas estariam próximas das experiências que artistas negras e negros vem desenvolvendo para discutir a condição das populações negras, pois "Não se trata de um adendo, e sim de mudar as bases estruturantes do que e como ensinamos, visualizamos e projetamos, num processo de dar a ver outras narrativas, outros sujeitos, outras visualidades antes invisibilizadas" (SANTOS, 2017, p. 158).

Próximo da categorização de Santos (2017) sobre os fundamentos teóricos da arte-educação, Paulino (2018) apresenta um percurso histórico do ensino de Artes Visuais classificando-o em perspectivas colonizadoras e abordagens pró-diversidade. Na categorização proposta por Paulino (2018), as perspectivas colonizadoras se iniciam no século XVI com a evangelização dos povos indígenas do continente americano e se estendem até meados do século XX. No entendimento de Paulino (2018), as tendências pró-diversidade se destacam no contexto estadunidense da década de 1960 e se espalham por todo o continente. O autor indica como um evento significativo da tendência pró-diversidade no Brasil o Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo, realizado em Brasília em 1996, com a discussão sobre Pluralidade Cultural, que ganhou *status* de tema transversal na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997. Tal como Santos (2017), Paulino (2018) reconhece o papel de Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 1998) em relação as críticas de conteúdos e práticas de ensino, indubitavelmente, eurocêntricas e norte-americanas.

Os trabalhos de Santos (2017) e Fernandes (2018) se aproximam no questionamento da formação docente para um ensino de arte antirracista. Santos (2017) enfatiza que o estudo sobre arte africana e afro-brasileira é necessário na formação docente, no entanto, reivindica rupturas epistemológicas para um ensino comprometido com uma educação antirracista. Fernandes (2018), que investigou as contribuições do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF), após a

implementação da Lei nº 10.639/2003, na prática pedagógica de docentes de Artes Visuais, conclui que os participantes da pesquisa afirmam a contribuição desses cursos, pois passam a adotar práticas antirracistas após a realização dos mesmos. Apesar dessa conclusão, Fernandes (2018) considera que embora alguns cursos oferecidos pela instituição pesquisada ressaltassem a importância do estudo da cultura visual, e da representação do negro na sociedade e nos materiais didáticos, a ênfase dos mesmos ainda recaia na valorização dos aspectos culturais africanos e afro-brasileiros, sem problematizar o uso das imagens e das representações visuais.

Os estudos de Paulino (2018) e Novais (2019) se aproximam pela preocupação com a recepção dessas práticas antirracistas por parte das e dos estudantes da Educação Básica. Paulino (2018) elucida que os dados produzidos em seu estudo podem conter limitações pelo fato de participantes se autodeclararem negras e negros, porém não deslegitima o valor de suas vozes ao identificarem as visualidades alusivas ao Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra como pedagogização folclórica. Conclui que um trabalho com as visualidades que se comprometa com a justiça social e colabore para o reposicionamento dos sujeitos nas tramas raciais que compõem o tecido social brasileiro, assume perspectivas dialógicas com as e os participantes do processo para a construção de "[...]novas e cri(ativas) relações com o visual, visto que a imagem possui a capacidade de gerar e ressignificar relações, inclusive as relações étnico-raciais (PAULINO, 2018, p. 127). Novais (2019) conclui que a produção de conhecimento em Arte a partir da educação para as relações étnico-raciais ainda é escassa, porém a tarefa de promover a visibilidade da cultura afro-brasileira é possível e viável, como demonstra sua pesquisa. Observa que algumas artistas brasileiras não podem ser ignoradas quando se discute a valorização da diferença exemplificando com a produção de Rosana Paulino e Miriane Figueira. Para Novais (2019), a reflexão sobre a produção visual dessas artistas possibilita a discussão sobre o racismo, a herança escravocrata, visibilização de artistas negras e negros, o papel das mulheres negras, além de combater a realidade racista da sociedade brasileira e ampliar os conhecimentos de estudantes sobre artistas que desenvolvem sua

poética em cultura afro-brasileira, possibilitando a formação de uma identidade negra positiva.

Considerações alcançadas

Ao reconhecermos o racismo como estrutural por permear a ordem social, estar na base das relações sociais impregnando as organizações e currículos escolares, nos posicionamos em favor de uma educação antirracista, compreendendo a mesma como um projeto educacional de equidade, desembaraçado das urdiduras e tramas hierarquizantes, segregacionistas folclorizadoras, para um ensino de Arte capaz de perceber e fecundar sujeitos de direitos e singularidades em raça, gênero, classe, geração, sexualidade.

Após o estudo realizado, podemos concluir que a discussão sobre um ensino de Arte antirracista está presente nos programas de pós-graduação da área de Artes, porém de um modo muito acanhado levando em conta os caminhos abertos pela Lei n. 10.639/2003, parafraseando intencionalmente o título de uma publicação do Ministério de Educação (MEC) no ano de 2005. As dissertações e teses analisadas revelam pesquisas animadas pela narrativa dos processos de formação e das experiências educativas impregnadas pelo preconceito e discriminação. Esses estudos apontam para um ensino de Arte ainda alimentado pela perspectiva do multiculturalismo de tendência descritiva da pluralidade cultural, abordagens pró-diversidade com anacrônicas e persistentes tonalidades da pedagogização folclórica. Sinalizam que a perspectiva antirracista no componente curricular Arte demanda rupturas epistemológicas, como o direito a aprender sobre as contribuições artísticas africanas, afro-brasileiras, afro-indígenas, indígenas ser um direito de todos. Apontam para uma docência que se aproxime da produção e do fazer de artistas que abordam a temática do racismo na arte contemporânea.

A análise desses trabalhos também nos permitiu vislumbrar algumas problematizações ainda ausentes e sinalizar possíveis percursos de investigação como: leituras da produção artística que explore a temática do racismo; a recepção crítica e legitimação da produção artística que aborde a temática do racismo; a

participação das populações indígenas e negras nos cursos de formação em Arte; as assimetrias em materiais didáticos e currículos para a formação em Arte; as histórias dos pensamentos/movimentos de artistas educadores indígenas e negros pelo ensino de Arte, para além do TEN; políticas educacionais e culturais para a promoção da igualdade para além da Lei n. 10.639/2003 e Lei n. 11.645/2008; as iniciativas de instituições culturais que nos fazem ver as desigualdades raciais no sistema da arte e seus ensinos; o estudo de acervos, discursos expográficos e mediações que valorizem a produção artística das populações indígenas e negras. Desse modo, nos somamos a esse esforço da comunidade de pesquisa em/sobre/com Arte para a construção de um ensino de Arte antirracista.

Referências:

ALMEIDA, S. L. de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A revisão bibliográfica em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. in: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). *A bússola do escrever.* São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.

BARBOSA, A. M. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1979.

BEVILACQUA, J.R. S.; SILVA, R. de A. da. *África em artes*. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2015.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BITTENCOURT, R. Feminismo, arte e a representação da mulher negra. *Museologia & Interdisciplinaridade*, v. 7, n.13, p. 237-251, 2018.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n° 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CANDAU, V.M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (orgs.). *Multiculturalismo:* diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Artes:* documento de área. Brasília: Diretoria de Avaliação (DAV), jan. 2019.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: A situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *Geledés,* 06 mar. 2003.

CAVALLEIRO, E. (org.). *Racismo e anti-racismo na educação.* São Paulo: Summus, Publicado em: 2001.

____. Introdução. in: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista:* caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECADI, 2005. p. 11-20.

CHAUÍ, Marilena. Representação política e enfrentamento ao racismo. In III *CONFERÊNCIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL*. Brasília: Conapir. 2013. p. 1-7.

CRENSHAW, K. W. Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. In: *Cruzamento: raça e gênero.* Brasília: Unifem, 2004.

DIAS, B. *O I/Mundo da Educação em Cultura Visual.* Brasília: Editora da UnB, 2011.

DOSSIN, F. R. Entre evidências visuais e novas histórias: sobre descolonização estética na arte contemporânea. 2016. *Tese*. Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

FANON, F. *Os condenados da Terra*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

____. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, S. de M. Formação continuada de professores/as a partir da Lei Nº 10.639/2003: as relações étnico-raciais e o ensino de Artes Visuais. 2018. *Dissertação* (Mestrado em Arte), Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

FERREIRA, A. de J. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores*. Revista de Educação Pública*, v. 1, p. 275-288, 2012.

FUNARI, R. M. L. *Valorização da cultura negro-africana no ensino de arte:* Análise de currículo das faculdades de arte no Brasil em busca das raízes culturais africanas. v.1 e 2 São Paulo: ECA-USP, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan. - abr. 2012.

____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*. v.10, nº18, abr. 2011.

____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. in: *Educação anti-racista:* caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03. Brasília: MEC/SECADI, 2005. p. 39 - 62.

GONZALEZ, L. De Palmares às escolas de samba, estamos aí. *Mulherio*, São Paulo, a. II, n. 5, jan. - fev. p. 3, 1982.

HALL, S. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Editora da PUC RIO/ Apicuri, 2016.

____. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

____. *A identidade cultural na pós-modernidade*.10 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

HERNÁNDEZ, F. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (orgs.). *Educação da cultura visual:* conceitos e contextos. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 51-68.

____. *Catadores da cultura visual:* uma proposta para uma nova narrativa educacional. Porto alegre: Mediação, 2007.

hooks, bell. Alisando nossos cabelos. *Revista Gazeta de Cuba*, jan.- fev. 2005.

hooks, bell. Escolarizando homens negros. *Estudos Feministas*, v.23, n. 3, pp. 677-689, set. - dez., 2015.

MARTINS, R.; TOURINHO, I. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: TOURINHO, I.; MARTINS, R. (orgs.). *Educação da cultura visual:* conceito e contextos. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011. p, 51-68.

MATTOS, I. G. de. Estética afro-diaspórica e o empoderamento crespo. *Pontos de interrogação,* v. 5, n.2, jul. - dez., 2015.

MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. Portugal: Antígona, 2014.

MORAES, A. F.de; OLIVEIRA, T.M. de. Experiências relacionadas ao levantamento de teses e dissertações. *Informação & Sociedade:* v. 20, n.1, p. 73-81, jan. - abr. 2010.

MORAIS, J. F. S.; ASSUMPÇÃO, R. P. S. Olhares para a produção bibliográfica sobre educação física escolar: algumas reflexões a partir de um levantamento bibliográfico. *Acta Scientiarum*, v. 34, n. 1, p. 121-128, 2012.

MUNANGA, K. (org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

____. *Negritude*: uso e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social***,** v. 19, n. 1, 2006.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. in: CAMPELLO, B. S.V. C.; CENDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (org.*). Fontes de informação para pesquisadores e profissionais.* Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NOVAIS, K. B. *Educação étnico-racial no ensino de artes visuais*. 2019. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

PAULINO, J. C. *Corpo marcado*: sentidos e afetos das visualidades escolares do Dia Nacional de Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra. 2018. Dissertação (Mestrado em Arte). Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

POMPEI, L. de M. Descritores ou palavras-chave nas bases de dados de artigos científicos. *Femina,* v. 38, n. 5, p. 231-232, 2010.

QUIJANO, A. *A colonialidade do saber:* eurocentrismo e ciências sociais-Perspectivas latino-americanas**.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, D. *Quem tem medo do feminismo negro?* Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.

____. Feminismo Negro para um novo marco civilizatório. *Revista SUR,* v.13, n.24, p. 99 – 104, 2016.

RICHTER, I. M. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino de artes visuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

ROMÃO, J. (org.). *História da Educação do Negro e outras histórias.* Brasília: MEC, 2005.

SANTANA, J. A Lei 10.639/03 e o ensino de Artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista. 2010. *Tese*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SANTOS, E. V. S. dos. Visualidades antirracistas de mulheres negras no Cariri Cearense. 2019. *Dissertação* (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

SANTOS, J. O. G. dos. *Lei 10.639/2003:* revendo paradigmas na arte/educação. 2017. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. São Paulo, 2017.

SANTOS, J. C. dos. *"...se eu fosse uma flor...":* o cinema como dispositivo tecnopoético produzindo simbólicos identitários de uma mulher negra. 2014. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SANTOS, R. A. F. dos. *Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula:* Saberes para professores e fazeres para alunos. Belo Horizonte: Ed. Fino Traço, 2012.

SILVA, M. C. da R. F. da. *A formação de professores de arte:* uma proposta inclusiva. Instituto arte na Escola, 2012.

TROVÃO, F. F.L. *A arte visual africana e afro-brasileira na educação básica:* apropriações e significados no ensino de arte. 2019. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

VOSGERAU, D.; ROMANOWSKI, J. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 41, p. 165-189, jul. 2014.

WALKER, Alice. Cabelo oprimido: um teto para as ideias. *Geledés,* 12 jul. 2011.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 50
JULHO A SETEMBRO DE 2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



TRAJETÓRIAS EM ARTE:
POSSIBILIDADES PARA PERFORMAR E EDUCAR NA CONTEMPORANEIDADE

ROSANA PAULINO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICOS-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A CRÍTICA E A POTÊNCIA PEDAGÓGICA

Lucas Nascimento Braga Silva

Resumo: Este texto tem por objetivo analisar a potência pedagógica da obra da artista e educadora Rosana Paulino na Educação para as Relações Étnico-Raciais. Propõe um exercício teórico e conceitual, que lança olhar apara as conjugações entre as obras de Paulino e Educação para as Relações Étnico-Raciais. Rosana Paulino é uma artista negra que tem sua poética voltada para as questões de gênero, raça e identidade, trazendo em suas obras problemáticas históricas relacionadas a escravidão, ao racismo e as desigualdades com a população negra. A partir da análise da obra *Classificar é saber?(2016)* e da experiência docente de dois professores de artes de escolas públicas das cidades de Sapucaia do Sul (RS) e Montenegro (RS) buscou-se perceber a contribuição das obras para o trabalho da Educação das Relações Étnico-Raciais principalmente no ambiente escolar. Como opção metodológica, a produção e da escrita reflexiva de um ensaio resultou nas discussões necessárias para responder o seguinte questionamento: Como a obra de Rosana Paulino contribui na educação para a Educação das Relações Étnico-Raciais? Como conclusões, pode-se relacionar as contribuições pedagógicas da obra da artista mencionada, para contribuir na produção de conhecimento no campo das artes e da educação.

Palavras-Chave: Potência pedagógica da imagem; Educação Étnico-Racial; Cultura Visual.

ROSANA PAULINO AND EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS: CONTRIBUTIONS TO THINK THE CRITICISM AND THE PEDAGOGICAL POWER

Abstract: This text aims to analyze the pedagogical power of the work of artist and educator Rosana Paulino in Education for Ethnic-Racial Relations. It proposes a theoretical and conceptual exercise, which looks at the conjugations between the works of Paulino and Educação para Ethnico-Racial Relations. Rosana Paulino is a black artist whose poetics are focused on issues of gender, race and identity, bringing in her works historical problems related to slavery, racism and inequalities with the black population. From the analysis of the work Classifying is knowing? (2016) and the teaching experience of two art teachers from public schools in the cities of Sapucaia do Sul (RS) and Montenegro (RS), we sought to understand the contribution of the works to the work. Education of Ethnic-Racial Relations mainly in the school environment. As a methodological option, the production and reflective writing of an essay resulted in the necessary discussions to answer the following question: How does Rosana Paulino's work contribute to education for the Education of Ethnic-Racial Relations? As conclusions, it is possible to relate the pedagogical contributions of the aforementioned artist's work to contribute to the production of knowledge in the field of arts and education.

Keywords: Pedagogical power of the image; Ethnic-Racial Education; Visual Culture.

INTRODUÇÃO

Texto parte em seu viés crítico e questionador das coisas, a partir da vivências de um professor negro e de uma professora branca que atuam nas redes públicas de ensino estadual e municipal do Rio Grande do Sul como educadores na

área das artes. Olha assim, para as coisas, as entendendo como articuladora e produtoras de relações com o mundo.

Entendemos que no âmbito da academia, já é consenso que as posições que assumimos como pesquisadores, professores, mulheres e homens são importantes e nos dizem muito sobre nosso lugar da produção de conhecimento. Tratando-se de uma desafiadora escrita sobre relações raciais em que se coloca em cena outros sujeitos e suas histórias de vida além de posicionamentos sociais e subjetivos, faz-se necessário ampliar o olhar atento, a sensibilidade, o senso de justiça, o cuidado e a reflexão para com o outro.

Nesta posição de pesquisadores sobre o tema racial dentro de uma perspectiva artística onde se produz conhecimento, ampliamos nosso entendimento sobre as coisas dadas nesta investigação a partir da hipercrítica, um conceito parte dos estudos pós-estruturalista em Educação, esta perspectiva que não se trata apenas de um mera crítica sobre as coisas, implica também “desterritorializar, desfamiliarizar, levar ao estranhamento” (VEIGA-NETO, p.13, 2020) aqueles aspectos que aparentemente estão naturalizados em nossas formações discursivas.

As perguntas que vetorizam e inspiram esse texto são: Como a obra de Rosana Paulino contribui na educação para a Educação das Relações Étnico-Raciais? Qual ou quais as potências pedagógicas podem ser encontradas nas obras de Rosana Paulino?

Na realização desta pesquisa, entendemos e situamos o termo artefato cultural como um objeto que pode ser ou não produzido pela mão de um sujeito, podendo ser de qualquer naturalidade este objeto quando atribuído valores, crenças e possíveis representações de identidades. A noção de artefato cultural, que oferece abordagem teórica ao texto, parte de Hall (2016). O autor desenvolve o conceito de cultura e representação, explicando a complexidade dos termos e a relação dos objetos culturais na criação de representações que impactam na sociedade.

Segundo Strobel (2008), os artefatos culturais não são apenas produções materiais de uma cultura, mas consistem nas manifestações culturais, produções palpáveis e não palpáveis que expressam sua forma de ver, entender e transformar

o mundo do qual ele se apropria para seu desenvolvimento cognitivo, cultural e de sua identidade. Deste modo, a partir do entendimento de representação de cultura de Hall (2016) e suas relações com o artefato cultural, situamos nesta escrita as obras de Rosana Paulino e memes como um artefato cultural possível de análise e estudo para ampliação da discussão sobre a temática da Educação para as Relações Étnicos-Raciais.

As visualidades estão intrinsecamente ligadas ao mundo e as subjetividades, partindo deste contexto, pensar a ideia de potência pedagógica nas imagens de Rosana Paulino vem de encontro com uma ERER mais humana e contemporânea. Abordar o conceito de potência com base naquilo que Fernando Hernández (2007) explica como uma produção de subjetividades oriundas dos espaços culturais que meninos e meninas frequentam. Para o autor, estas subjetividades pertencentes a uma cultura visual colaboram para uma construção de narrativa da educação para as Artes Visuais. No sentido propriamente dito de potência, este conceito está relacionado com a ressignificação das experiências estéticas que alunos adquirem ao viverem em uma cultura visual, estas imagens quando problematizadas e integradas ao currículo escolar, proporcionam aprendizagens significativas.

Com esta linha de pensamento construímos uma investigação, pensando na escola, na negritude, na arte, nas subjetividades, em Rosana Paulino, na Educação e com o olhar crítico sobre a realidade das coisas, para que, também desta forma se possa produzir conhecimento e ocupar o espaço acadêmico com uma produção que reflita e ecoe pensamentos.

Ensaiar é ensaiar-se no pensamento

No campo das artes, os procedimentos metodológicos tendem a seguir uma habitual criação e reinvenção, assim como nas demais áreas das ciências humanas,.Estes processos caracterizam um determinado campo, o que de certa forma nos possibilita pensar as pesquisas em artes como algo além do tradicional, mas não menos importante perceber, formular, analisar e concluir.

Tal reflexão aqui proposta não se trata de uma crítica aos modos mais tradicionais de fazer pesquisa, pois estes procedimentos asseguram a si e atestam que os demais procedimentos e resultados da pesquisa são confiáveis e válidos. A reflexão artística, quando aprofundada ao modo de pesquisar, consiste não apenas em criar condições para que seja possível a dinamização da arte em categorias de pesquisa, como algo palpável a ser distribuído em “caixinhas” metodológicas, ainda como algo que não seja exclusivamente para obedecer as regras e manuais acadêmicos da instituição, mas sobretudo como algo que agregue valor e contribua na construção do conhecimento artístico. Entendemos que neste processo de investigação, o trabalho artesanal, com foco na qualidade, estará presente, assim como descreve Richard Sennett (2012): com foco na cooperação e na habilidade artesanal.

Este pensar na cooperação e na habilidade artesanal faz referência ao artífice. O artífice é aquele ser que produz manualmente suas coisas, coloca (ou tira) do papel suas ideias e reinventa a sua relação com o meio e as formas, costuma relacionar sua prática com uma maneira de fazer e ao fazer bem, neste último pensando a qualidade. Além da cooperação e da habilidade artesanal com foco na qualidade, consideramos, também, nesta metodologia os aspectos da metodologia sobre arte, a qual entendemos como a relação entre criação de obras, elementos do fazer, da técnica, na elaboração de formas, na reflexão, de outro modo, em todos os componentes que participam na constituição de um pensamento visual estruturado.

Na literatura sobre este conceito, diversos autores (CATTANI; FERVENZA e TESSLER, 2002) têm contribuido para o entendimento desta abordagem, descrevendo que pesquisa sobre arte é aquela que envolve a análise das obras, reunindo a história da arte, a crítica da arte, as teorias da arte e, ainda, conceitos de outras áreas do saber, utilizados como conceitos instrumentais.

O ponto de partida para esta escrita, que aconteceu de forma coletiva, colaborativa e artesanal, levou em consideração nossas experiências e vivências quanto professores da educação básica e pesquisadores da educação e das artes. As narrativas presentes neste processo serão oriundas de problematizações que

serão apresentadas na problematização do texto, que ao seu final estará à altura de produzir respostas para as perguntas aqui alocadas e na produção de conhecimento para as artes, para a ERER e a educação como um todo.

Ao realizarmos este processo metodológico e posterior redação do texto, acreditamos que estaremos, não apenas apontando respostas para as questões de pesquisa aqui propostas, mas que estaremos contribuindo para a produção de conhecimento no campo artístico e educacional, especialmente a respeito da ERER com a obra de Rosana Paulino.

Desta forma, partindo dos nossos contextos, a investigação da temática sobre a potência pedagógica das obras de Rosana Paulino para o desenvolvimento da Educação das Relações Étnicos-Raciais (ERER) torna-se cada vez mais importante no contexto escolar, pois Rosana Paulino é uma artista brasileira, nascida em São Paulo, que tem como eixos de construção de sua poética as questões sociais, étnicos-raciais e de gêneros. Através de suas imagens que dialogam e percorrem o passado e o presente, como, por exemplo, a obra *Classificar é saber?* de 2016, conseguimos refletir sobre racismo, sobre a nossa história, e sobre a condição dos negros e, principalmente, das mulheres negras na sociedade brasileira contemporânea.

Escolher Rosana Paulino como referência para pensar suas obras como potência pedagógica para uma Educação das Relações Étnicos-Raciais é um grande desafio, visto que sua poética é complexa, fundamentada em pesquisa e com um amplo acervo de obras. Em razão disso, se fez necessário dividir em três pontos fundamentais o porquê de trabalhar com essa artista em sala de aula. O primeiro seria trabalhar artistas negros contemporâneos em sala de aula, na nossa experiência como docentes da escola pública, da nossa observação das práticas educativas e das diferentes formas de manifestações no contexto escolar que constroem nossa forma de ser, agir e ver o outro, percebemos que raramente os artistas negros são trabalhados em sala de aula. Quando há algum tipo de trabalho geralmente ocorre no mês de novembro, na semana da consciência negra, e muitas vezes parece mais um compromisso social forçosamente criado. Quando acontecem

trabalhos fora do mês de novembro e que se trabalha a arte negra é frequente trabalhos de construção de máscaras africanas.

Há várias problemáticas que acompanham as construções das propostas pedagógicas realizadas na escola, primeiro a ausência de autores, artistas e pensadores negros durante o trabalho do ano letivo; segundo a redução de culturas e diversidade do continente africano a uma única manifestação que, embora bem intencionada, mostra um estereótipo tribal e primitivo ligado a população negra e africana.

Assim, ao escolher a Rosana Paulino e traze-la para sala de aula, propõe mudanças no olhar em relação ao artista negro. Rosana Paulino é uma artista, pesquisadora e educadora contemporânea que trabalha com questões que estão no cotidiano escolar como, por exemplo, o preconceito racial. Além disso, o fato de ser mulher negra artista é um importante ponto para trabalhar nas aulas de Artes, já que a própria História da Arte negou suas mulheres e suas mulheres negras artistas.

O segundo ponto seria o preconceito racial no cotidiano escolar que desde 2003 há leis que normatizam o combate do racismo no contexto escolar. A Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica e o PARECER N.º: CNE/CP 003/2004 que explica o que se entende por Educação das Relações Étnicos Raciais, colaboram na construção de outras práticas pedagógicas. Nesses dois documentos e, em especial, o parecer esclarece sobre as políticas de reparação e o compromisso do ERER:

> Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (2004, p. 5).

Neste sentido, é necessário abandonar práticas pedagógicas que reforçam os estereótipos referentes aos negros, de representações do dia da consciência negra,que pouco levam a uma consciência étnico-racial e mostrar aos estudantes a

história, a desigualdade, dialogar os fatos do passado com os da sociedade contemporânea, promover debates. Nesse sentido, entendemos que para:

> Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (PARECER N.º: CNE/CP 003/2004, p. 6).

Compreendendo a escola como espaço democrático de construção de conhecimento, torna-se um local importante para trabalhar a Educação das Relações Étnicos-Raciais e a sala de aula um campo potente para combater o racismo e as desigualdades sociais. Sabemos que a escola e o professor não são os únicos que devem trabalhar com ERER, porém por ser um espaço propício para o debate colabora na construção de outros modos de ver, de ser e de agir na sociedade. Assim, pensando na prática do professor e na ERER, a artista Rosana Paulino e sua poética ligada às questões étnicas-raciais contribuem para a construção de novas visualidades do outro.

O terceiro e último ponto seria o artefato cultural na produção de visualidades. Entendemos que o artefato cultural é qualquer produto de uma determinada cultura, capaz de produzir significados e construir representatividades, ou seja, formas que aprendemos a nos ver, ver o outro e agir na sociedade. Nesse sentido, a obra de Rosana Paulino é um artefato que produz significado que constroem outras relações raciais, permitindo questionar verdades e visualidades anteriormente consagradas. A

exemplo, escolhemos duas obras que dialogam e se complementam para trabalhar ERER.

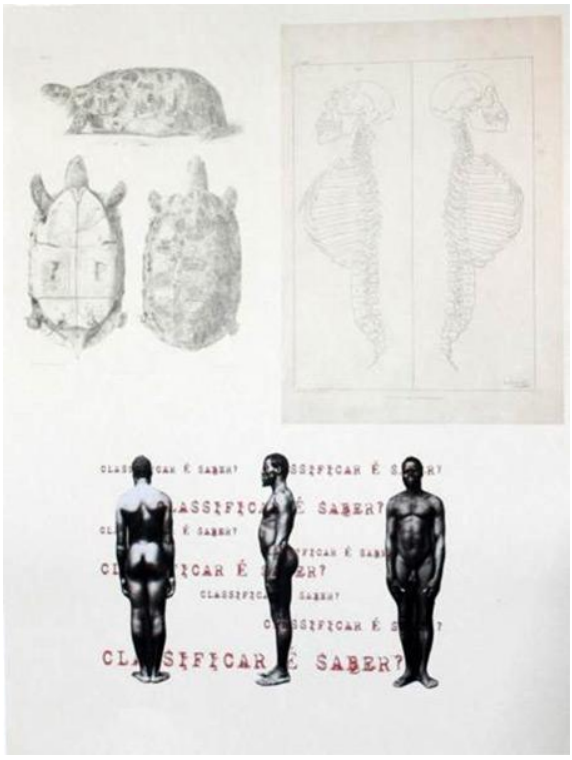


*Figure SEQ Figure * ARABIC 1 CLASSIFICAR É SABER? Imagem transferida sobre papel e colagem. 56,0 x 42,0 cm. 2016.*

Fonte: Site da artista e educadora Rosana Paulino.


O AMOR PELA CIÊNCIA
O AMOR PELA CIÊNCIA
O AMOR PELA CIÊNCIA



Figura 3 A bacia da "aldeia senegalesa", Exposição Universal de Liège, postal, heliotipia, 1905.

Fonte: Site cnrs news.

A obra de Rosana Paulino, com seu questionamento provocador e seus diálogos com o passado imperialista, traz a reflexão das questões raciais da atualidade em que as práticas de classificar, de nomear, de estudar e julgar continuam sendo realizadas em diferentes formas na sociedade contemporânea. Segundo o Atlas da Violência de 2020, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA):

> [...] os jovens negros figuram como as principais vítimas de homicídios do país e as taxas de mortes de negros apresentam forte crescimento ao longo dos anos, entre os brancos os índices de mortalidade são muito menores quando comparados aos primeiros e, em muitos casos, apresentam redução. (2020, p. 47).

Desta forma, a obra de Rosana Paulino conta a nossa história e, ao mesmo tempo, dialoga com questões que atravessam a nossa vida cotidiana e escolar. Percebemos que não paramos de classificar, rotular e julgar o outro. Na segunda imagem da artista, temos a obra *Amor pela Ciência* que novamente faz essas

relações, mas coloca a ideia que pela ciência, pela evolução, justificamos ações que não são éticas e nem justas.

Ao reconhecer a sociedade brasileira como racista e a escola como um espaço que é atravessado pelas demandas da sociedade, acreditamos ser pertinente estudar os trabalhos da artista Rosana Paulino, visto que sua poética carrega potência para criar outras formas de debates, outras formas de ver o outro e outras formas de agir na sociedade.

REPRESENTAÇÃO, POTÊNCIA E A OBRA DE ROSANA PAULINO

O conceito de representação é amplo e longe de ser esgotado como campo de estudo. Por isso, ao ter conhecimento de diversos trabalhos e autores que dedicam a pesquisar sobre esse tema, optamos por tentar delimitar o conceito de representação dentro da perspectiva dos Estudos Culturais, especificamente, procurando dialogar com o Stuart Hall (2016, p. 31) e seu livro Cultura e Representação. Desta forma, definimos e entendemos representação como: “[...] uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre membros de uma mesma cultura. Representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos”.

No entanto, como o próprio autor afirma, a representação está longe de ser um processo fácil e direto. No decorrer da história, a representação recebeu a colaboração de diferentes pensamentos teóricos, como, por exemplo, vindo da linguística de Ferdinand Sausurre (2012), que conhecemos como semiótica, de Michel Foucault (2010) e seu entendimento de poder e conhecimento, a partir de uma visão historicizada e dos discursos que construímos dos sujeitos, entre outros que ajudaram a construir possibilidades de entendimento desse conceito.

Neste trabalho nos interessa pensar a representação como significados compartilhados entre membros de uma mesma cultura e como esses significados constroem formas de ver e perceber a si e o outro; como as representações contribuem para criarmos discursos sobre nós e o outro. Sabendo da complexidade

que envolve o "Outro", que diz respeito a diferença, e longe de querer soluções e respostas para essa questão, procuramos olhar, ler e compreender os nossos contextos educacionais e pensar de forma colaborativa, possibilidades de intervir no espaço escolar e nas relações com os alunos na construção de outras formas de representação do sujeito, procurando pensar sobre a representação de mulheres e homens negros no cotidiano e como essas representações constroem nossa maneira de pensar e agir na sociedade.

A partir desse pensamento, escolhemos a artista Rosana Paulino e sua obra para dialogar com as representações que permeiam o cotidiano escolar. Rosana Paulino é uma artista e educadora, sua obra apresenta uma preocupação com as representações do negro e, principalmente, com a mulher negra no decorrer da história e como essas representações infelizmente de conotação negativa ainda encontram-se na sociedade contemporânea brasileira. Poderíamos dizer que, antes de pensar na própria obra da Rosana Paulino, trazemos e escolhemos a própria artista como representação da mulher negra na sociedade brasileira, confrontando as visões estereotipadas que se tem da mulher negra e artista.

Fazendo uma breve apresentação, Rosana Paulino é doutora em Artes Visuais, pós-graduada pela Universidade São Paulo, possui uma carreira consolidada e legitimada pelo sistema da arte, com exposições no Brasil e no exterior e sua obra já encontra-se presente em livros didáticos escolares. Embora não precisássemos falar de seu currículo, pois pode parecer que sempre quando falamos de mulheres, artistas e negras, precisamos legitimá-las a partir da escrita que está no seu lattes e não por sua própria obra. Essa exposição tem por objetivo deixar claro para o leitor um dos motivadores da nossa escolha, sabendo que não há necessidade de discorrer sobre o seu currículo e sim sobre sua obra e sua história, e a maneira como organiza os elementos visuais, com a finalidade de produzir outros discursos e representações para a mulher negra e homem negro.

Nesse sentido, em busca de outras construções de representações da mulher e homem negro, escolhemos a obra, "*Classificar é saber?"(fig 01)* realizada no ano de 2016. Esta obra traz como título a pergunta provocadora que nos faz refletir sobre

se sempre que classificamos algo realmente temos o conhecimento sobre ele. Que tipo de classificação fazemos? Com base em quais informações classificamos? Será que essa classificação seria justa ou classificamos de forma a reduzir o próprio objeto? Sabemos que a classificação é uma maneira simples de organizar determinada informação sobre um objeto, porém ela nunca conseguirá abranger a totalidade daquele do qual se fala. É uma visão limitada, que se sustenta em uma organização por aproximação e semelhança. Mas qual seria a classificação questionada por Rosana Paulino? Quais aproximações e semelhanças as pessoas foram classificadas na história? Ao pensar na questão de classificação, sabemos da problemática que envolve este ato, pois ele concentra-se em dizer e separar de forma bruta que uma coisa é diferente da outra, como, por exemplo, branco/preto. Hall (2016) fala que formas de oposições binárias, dentre elas, branco/preto, masculino/ feminino, que estão presentes na classificação, são reducionistas, visto que entre essa oposição existe grande quantidade de variações. Dessa forma, retomamos o questionamento da artista, *classificar é saber?* (2016).

Nesta obra observamos a imagem de um homem negro, ereto, em três posições diferentes que mostram seu corpo nu. Acima da imagem de um réptil, nas mesmas três posições e ao lado, no canto superior direito, a estrutura que remete a um esqueleto humano. A representação da imagem do homem negro em relação aos outros elementos da composição visual sugere a comparação do humano com um tipo de animal a ser estudado, desmembrado, classificado. Na imagem, o homem negro perde sua forma humana, sua identidade é anulada e sobreposta a ela, é colocado um estatudo de objeto de estudo.

Sabemos que a história, muitas vezes, classificou mulheres e homens negros, anulando suas identidades, desmenbrando seus corpos como objetos e exibindo suas imagens como parte de estudos científicos, muitas vezes justificados em prol dos avanços da ciência. Podemos recordar as representações de mulheres e homens negros no século XIX e XX, pricipalmente no período do Imperalismo. Porém, será que no século XXI deixamos de classificar e desmenbrar mulheres e homens negros? Quais são as representações que circulam no nosso cotidiano?

Quais são as representações de mulheres e homens negros que permeiam os contextos dos alunos com os quais nos relacionamos?

Hoje, devido a todos os avanços tecnológicos e a hiperconexão em que muitos de nós e de nossos alunos se encontram, somos constantemente rodeados por representações de mulheres e homens negros que circulam na internet, principalmente, através de redes sociais , dentre elas, Facebock, Instagram, WhatsApp. Essas representações carregam as formas como vemos e compreendemos a identidade negra da sociedade brasileira. Assim, escolhemos para dialogar com a obra da Rosana Paulino, print de memes retirados de redes sociais dos quais nossos alunos fazem parte. O objetivo é analisar as imagens postadas pelos alunos, dialogar com a obra da Rosana Paulino e observar como a representação da mulher e homem negro vem sendo comprendida e compartilhada por esses alunos, e como estas representações adentram e impactam no contexto escolar.

Vamos observar os dois prints da rede social e procurar pensar na representação da mulher e homem negro, dialogando com a obra e questionamento da artista Rosana Paulino, *Classificar é saber?*



Fonte: Rede social Facebook

Na imagem da figura 2 percebemos um boneco representando um homem negro, fazendo alusão ao boneco e desenho do Max Stell, que originalmente é representado por um jovem branco. Na legenda que acompanha a imagem diz: "Max Stell carioca" e remete ao personagem Dadinho, do filme Cidade de Deus. Dadinho foi um criminoso conhecido no Rio de Janeiro-RJ, que foi retratado de forma ficcional no filme brasileiro. Nesta representação nos interessa como o homem negro é visto e associado ao crime, reforçando o estereotipo negativo que todos os criminosos são negros. Além da associação com a pele negra, temos o estereótipo que todos os cariocas são criminosos e esses criminosos são negros. Além disso, este *meme* que circula na internet utiliza a classificação como meio de promover humor a partir das imagens de pessoas negras.



Fonte: Rede social Facebook

O segundo meme (figura 3) é composto pela imagem de várias pessoas de diferentes idades, seis pessoas negras, uma branca e a última a imagem do personagem pernalonga. A relação com a caricatura, com exagero, com o engraçado, através da imagem da pessoa negra, que durante a história foi alvo de curiosidade, exibição e deboche por suas características físicas é reforçada na composição da imagem.

Ambas as imagens trazem a classificação da pessoa negra, tirando sua identidade e a reduzindo na representação do criminoso e do engraçado. Estas representações circulam na internet e fazem parte do contexto dos nossos estudantes. Então como elas adentram no contexto escolar e como impactam no cotidiano nas relações escolares? Como elas dialogam com a obra de Rosana Paulino? E como a obra pode ser potente para despertar outras relações?

Procuraremos pensar esses questionamentos através da potência que encontramos na obra da Rosana Paulino e no diálogo com imagens de memes que também carregam sua potência de comunicação e reflexão.

ARTE E MEME: UM ENCONTRO COM A POTÊNCIA PEDAGÓGICA

Começamos com um questionamento levantado pela artista Rosana Paulino em sua tese de doutorado intitulada “Imagens das Sombras” (2011). Ela nos indaga: "Como converter uma intenção em imagem, e imagem esta que representa um pensamento, uma potência?" (p. 31). Longe de termos uma resposta correta para a pergunta, tentaremos pensar em relação da arte com o diálogo, com as imagens do cotidiano e como a arte pode ser potente na criação, relação e tensão com essas imagens que circulam com imensa velocidade nas nossas vidas, e impactam a realidade dos estudantes.

De forma mais genérica, os memes, e vale citar charges e figurinhas de WhatsApp, são imagens que com características do humor, do riso, da graça, tendem a criar sentidos e representações. O fato desses elementos estarem

relacionados a uma cultura de uso nos remete ao pensamento de que também podem ser lidos como artefatos culturais. Os artefatos culturais, além de produzirem informações e formas pela mão de quem o produz e de seus usuários, estão em constante renovação de seus significados. Sua classificação quanto ao seu uso, forma, representações e usuários também podem mudar no decorrer do tempo.

Retomaremos alguns pontos da arte da Rosana Paulino e de sua obra Classificar é saber?. O que seria de potente em trabalhar essa obra e a artista no contexto pedagógico. Rosana é uma artista que tem um engajamento com as questões que envolvem a identidade negra, em como o negro e, principlamente, a mulher negra, vem sendo representada na sociedade brasileira. Sua preocupação técnica com os elementos da composição visual e como eles podem transmitir um pensamento é evidente e se retrata em toda sua escrita. O compromisso e a ética de abordar temas delicados a nós, de forma visual, reforça o pensamento de Rosana Paulino que, em recente entrevista virtual concedida ao Instituto Arte na Escola, fala da sua obra como dispositivo de diálogo e não uma ilustração da realidade.

Partindo deste entendimento da obra como dispositivo para uma ação e na compreensão da potência que adotamos neste trabalho, entendemos que a poética de Rosana Paulino pode promover o diálogo com imagens que circulam no cotidiano dos alunos, como, por exemplo, os memes, contribuindo para crítica e a reflexão acerca de como se dão as representações de pessoas negras historicamente colocadas em não posições de sujeitos legitimados, em diversos campos de discussões. Esta crítica e reflexão das formas e sujeitos podem ser olhadas com lentes de produção de conhecimento e de formas de discursos, discursos estes que são verbalizados nos dizeres e na ressignificação do lugar e condição de cada indivíduo preto, o que faz com que devamos nos desprender de maneira mais habitual destes discursos produzidos. Para Foucault (2013):

> Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico; (...) um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; (...) um saber é também o campo de

> coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; (...) finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso. (FOUCAULT, 2013, p.220).

A contemporaneidade nos faz permeados pelo uso das tecnologias em que vemos a proliferação de imagens povoando nossos cotidianos. Consumimos imagens. Somos, nesta contextura, produtores e receptores desse volume. Neste sentido, é necessária uma postura em torno da educação, com e por meio das imagens vá além da experiência de apreciação, refletindo o prazer estético, o consumo e modos de vida que tais imagens inspiram e produzem. Assim, para o debate conceitual que é proposto aqui, entende-se que tal processo formativo deva suscitar a compreensão crítica das práticas sociais do olhar, e também, das representações visuais, evidenciando suas funções sociais e das relações de poder às quais se vinculam (HERNÁNDEZ, 2007).

Hernández (2000, p.38), dentre várias definições para arte, aponta como "campo de conhecimentos organizados que pode ajudar-nos a interpretar o passado, a realidade presente e a nós mesmos". Essa premissa não responde as problematizações levantadas, mas propõe um vetor conceitual que deixa marcas da potencialidade das artes visuais na formação humana, com finalidades de compreensão crítica e reflexiva da realidade. Essa proposição, vai ao encontro do que se vem trabalhando na ERER. Trata-se de provocações que buscam nas narrativas visuais incivilizadas as matérias para problematizar e "examinar os fenômenos que nos rodeiam, de uma maneira questionadora e construir visões e versões alternativas, não só diante das experiências cotidianas, mas também diante de outros problemas e realidades distanciadas no espaço e no tempo do nosso (o dos adultos e das crianças e adolescentes)." (HERNÁNDEZ, 2000, p.32).

Visualidades são discursos potenciais para constituição de subjetividades. Quando as práticas formativas não favorecem a construção de representatividades subalternas ou tomadas por alternativas nos discursos educacionais, grupos passam a ser narrados por representações homogêneas,

desvinculando-se de suas identidades históricas, culturais e sociais. Imagens são artefatos produtores e mediadores da constituição de experiencias de si, como nos convoca a pensar Larrosa (2010, p. 43):

> A experiência de si, historicamente constituídas, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas.

Larrosa (2010) aponta o discurso pedagógico como um dos lugares de constituição das experiências de si, fazendo refletir sobre as perguntas, esses discursos fazem aos sujeitos pedagógicos. E trata-se, assim, de interrogar menos pelo conteúdo da pergunta, centrando-se no tipo de experiência a que ela nos conduz. As perguntas são favorecidas pelas narrativas selecionadas para constituir, ao mesmo tempo, os saberes oficiais e as perguntas a serem feitas, dentro de tal discurso pedagógico. Quais grupos são aí legitimados? “É como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência objetiva do mundo exterior, construísse e transmitisse, também, a experiência que as pessoas tem de si mesmas e dos outros como sujeitos. Ou, em outras palavras, tanto o que é ser pessoa, em geral, como o que para cada uma é ser ela mesma, em particular” (LARROSA, 2010, p.45).

O campo de estudo da cultura visual amplia tais proposições, quando demanda que os movimentos dialógicos entre prática e teoria perpassem o campo das visualidades, as compreendendo enquanto produtoras de discursos. Assim, o saber arte enreda a complexidade de relações e agenciamentos que a arte e seu ensino podem engendrar. É desde essa heterogeneidade que o saber arte se ativa enquanto prática social, reivindicando que saber arte é constituir certa capacidade de problematização das realidades dadas, experimentadas e enfrentadas.

Situam-se sobre a dialogia a que a imagens nos impele – olhar e por ela ser vista –sobrevêm as perguntas que emergem das problematização instauradas nesse texto: quais as biografias do objetos e das imagens selecionadas na proposição de práticas formativas em arte? Não se trata apenas de construir para si repertório, mas cultivar uma atitude reflexiva sobre os efeitos daquilo que me chega: o que eu faço com isso? Mas, sobretudo, interrogar-se o que isso faz comigo? Ao deparar-se com artefatos culturais que permeiam o cotidiano, perguntar menos pelo o que isso é e como a vejo, realizando giro de reflexividade sobre si, instaurando as perguntas “O que vejo de mim nesta representação visual? O que diz esta imagem de mim? Como essa representação contribui na minha construção identitária – como modo de ver-me e ver o mundo?” (HERNÁNDEZ, 2011, p.38).

Experimentar-se e constituir para si não apenas um repertório de imagens, mas de modos de criar problemas. Problemas que lhe sejam próprios. Mapeando os efeitos, esta ou aquela narrativa visual produz um efeito ou outro, refletir acerca das marcas que essas visualidades deixam nos processos de subjetivação.

Assim, destaca-se a potencialidade de uma prática docente em e com artes visuais, que se comprometa com a catação da cultura visual (HERNÁNDEZ, 2007). Em meio à contingência dos artefatos culturais, as/os docentes constituem-se catadores da cultura visual que por meio de suas escolhas criam narrativas e relações. São autores de uma narrativa, que pode ser a instauração das possibilidadesdes, perguntas e de mediações das experiências de si, que potencializam a constituição de identidades culturais antes relegadas à marginalidade ou invisibilidade.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Chegando nesta etapa da escrita em que foi possível exercitar o pensamento e refletir a partir de nossas posições de sujeitos pesquisadores, professores, homem negro e mulher branca, encontramos, ainda, mais perguntas do que respostas.

Faz-se necessário afirmar que esta escrita não se deu em tempos fáceis. Ser professor, pesquisador e estudar Arte neste período em que atravessamos uma pandemia de proporções mundiais e, ainda, potencializada por um agravamento econômico, social e ambiental, em que o racismo é institucional, em um país em que mais de 54% da população é negra[1], e vive o maior encarceramento, negligenciamento e matança do povo preto. Esta realidade social nos permite dizer que sujeitos negros, historicamente, tendem a ser mais esquecidos e não ouvidos por classes elitizadas, e aqui há de se reconhecer que, ainda, encontramos no campo e na classe artística vertentes que beiram a exclusão de artistas não legitimados.

Esta situação de artistas legitimados ou não pelo campo da arte é justamente a experiência de vida e acadêmica da Professora Dra. Rosana Paulino. Inserir o título de Doutora para uma mulher negra que pesquisa e viabiliza pensamento a partir da situação de mulheres pretas e seus estereótipos históricos é algo que nos dá uma certa “garantia” de que suas obras irão estar em espaços de poder no campo da educação e da arte. Infelizmente, por menos 0,2% da população brasileira possuir um título de doutorado e um percentual menor que este ser de pessoas negras, e, ainda, pela academia ser um espaço cujas relações de poder ainda são dominados pela branquitude, faz com que a obra desta artista, sirva para que possamos adentrar a discussões sobre a temática da ERER na nossa vida pessoal e profissional e, ainda, sob o ponto de vista pedagógico.

Nesta pesquisa, onde tínhamos como objetivo analisar a contribuição da obra e da artista Rosana Paulino para a Educação das Relações Étnico-Raciais, observou-se que suas obras, em especial, Classificar é saber? (2016),

[1] Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

potencializaram nossas reflexões para olhar para a realidade dos educadores e perceber o advento da tecnologia e seus produtos. nesta questão. Foi possível analisar as relações com os memes e figurinhas encontradas em diferentes redes sociais que nos remetem a um passado que não é tão distante assim, isso por que em sua obra Classificar é saber? (2016), a artista e professora Doutora Rosana Paulino, mostra que por muito tempo se comparou a fisionomia e biotipo de pessoas negras com a de animais, em algumas situações deploráveis pessoas negras serviram de “atração” para homens brancos. Na realidade dos memes e figurinhas de WhatsApp, nota-se que a referência para representar o pejorativo, o sujo, o não higiênico e o não legitimado, são as pessoas pretas.

Se por um lado pode-se antes de tudo notar que a experiência de estudantes e alunos já existia no ambiente escolar, caracterizada pela presença dos memes e figurinhas, há de se considerar, ainda, que este conhecimento precisa estar inserido para a crítica no currículo escolar, na formação de professores e nas políticas de promoção dos direitos e equidade racial.

Na perspectiva teórica e artística, contatou-se que a obra de Rosana Paulino pode ser pensada para a potência e para a prática pedagógica, colocando em ação o fazer pensante de alunos, por meio de seus artefatos culturais, visualizados em seus celulares e redes sociais, ou em outros meios como no livro didático, por exemplo. Nota-se a potência e viabilidade de projetos interdisciplinares na escola e atividade de pesquisa e criação com alunos, para a realização de uma discussão ampliada sobre o tema de pesquisa aqui abordado e desenvolvido.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 11.645 de 10 de Março de 2008*. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. P. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer do Conselho Nacional de Educação* - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Atlas da Violência,* 2020.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

GÓMEZ, Pérez. *A cultura escolar na sociedade neoliberal.* Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*; tradução Daniel Miranda, William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da Cultura Visual*: proposta para uma nova narrativa educativa. Tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da Educação*: Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2010.

MEINERZ, Carla Beatriz. *Reparação histórica, direito à diferença e especificidades da educação das relações étnico-raciais no Brasil*. Porto Alegre: Uniafro, 2019.

PAULINO, Rosana. *Perfil e biografia*. Disponível em: https://www.rosanapaulino.com.br/. Acesso em: julho de 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. (2020). *A hipercrítica*: mais uma volta no parafuso IV. Momento - Diálogos Em Educação, 29(1), 16–35. https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9691



O *BIOMÓRFICO* COMO CONSTRUÇÃO POÉTICA DA SÉRIE *ESTRUTURAS DA VIDA*

Rosi Morokawa

Resumo: Neste artigo, resultado de uma pesquisa teórica e prática de desenvolvimento da série *Estruturas da Vida*, incialmente, apresento o conceito de *biomórfico,* mostrando, brevemente, seu uso na história da arte. Em seguida, analiso a relação entre as obras do *Surrealismo* e a natureza, em que formas orgânicas fomentam um mundo onírico e a imaginação. Busco, então, uma base teórica para mostrar como uma característica modernista, o *biomórfico*, presente em obras da *Art Nouveau* e do *Surrealismo*, pode ser retomada como construção de uma poética contemporânea. Por fim, mostro como o conceito de *biomórfico* faz parte da poética de meus trabalhos no processo de criação da série de pinturas e gravuras intitulada *Estruturas da Vida*. E, compartilho breves considerações sobre possíveis caminhos para prosseguimento da pesquisa.

Palavras-chave: Biomórfico. Arte Contemporânea. Poéticas visuais. *Estruturas da Vida*.

THE *BIOMORPHIC* AS A POETICAL CONSTRUCTION OF THE *STRUCTURES OF LIFE* SERIES

Abstract: In this article, the result of theoretical and practical research for the development of the *Structures of Life* series, initially, I present the concept of *biomorphic*, briefly showing its use in the history of art. Then, I analyze the relationship between the works of *Surrealism* and nature, in which organic forms foster a dream world and imagination. Next, I seek a theoretical basis to show how a modernist characteristic, the *biomorphic*, which is present in works of *Art Nouveau* and *Surrealism*, can be resumed as the construction of contemporary poetics. Finally, I show how the concept of *biomorphic* is part of the poetics of my works in the process of creating the series of paintings and engravings entitled *Structures of Life*. And I share brief considerations about possible ways to continue the research.

Keywords: Biomorphic. Contemporary Art. Visual poetics. *Structures of Life*.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 50
JULHO A SETEMBRO DE 2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



TRAJETÓRIAS EM ARTE:
POSSIBILIDADES PARA PERFORMAR E EDUCAR NA CONTEMPORANEIDADE

1. Introdução

Sempre gostei de observar as coisas no mundo e o que sempre me chamava a atenção eram os seus pequenos detalhes. Quando criança, eu deitava no jardim de casa e ficava horas olhando as nervuras das raízes e folhas das plantas, os diferentes tons de cor, o sol passando em feixes de luz por meio delas, as pequenas coisas se movendo como as formigas e outros pequenos animais. Um dia encontrei um besouro morto e a cada dia observava como as suas formas se modificavam e o que permanecia, até restar apenas a carcaça. Entre a vida e a morte, pequenas passagens do tempo quase imperceptíveis compunham um quadro em movimento, que eu observava.

Gostava de ver as coisas se modificando, como cores no céu ou a sombra das plantas com o passar do dia. Imagens que guardo comigo até hoje. Assim como, as lembranças de sonhos que eu tentava registrar em desenhos que fazia e agora se confundem com memórias de coisas reais que vivi. Minha relação com as artes, desde a infância, vem desta maneira de olhar para o mundo, suas formas e cores, os detalhes da natureza, a vida se modificando, as mudanças e o limite entre a vida e a morte.

Em 2019, quando finalizava o curso Superior de Pintura na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, da Universidade Estadual do Paraná – EMBAP/UNESPAR, iniciei um trabalho artístico sobre a temática “células”, a partir de imagens microscópicas.[1] O que me interessou nessas imagens, foi que elas nos remetem a coisas reais que não podemos ver a olho nu, sem a ajuda de instrumentos específicos ou de fotografias. São por si só algo indireto, cujo olhar para elas exige um grau de imaginação, pois não as percebemos diretamente. Com microscópios ou fotografias microscópicas conseguimos ver os detalhes e as semelhanças entre as imagens de células e outras formas de vida que vemos a olho nu, como, por

[1] Antes de estudar Artes, tive uma breve passagem pelo curso de Nutrição. Percebi que gostava mais de desenhar as imagens microscópicas que via nas aulas de histologia e citologia do que das disciplinas do curso em si. Além disso, gostava de desenhar o que aprendia nas aulas de bioquímica e anatomia humana.

exemplo, das texturas das árvores e folhas, das raízes, da terra seca craquelada, da pele humana, da carcaça dos animais, entre outras. Quando deixamos de prestar atenção na forma macro de um corpo humano para prestar atenção nos detalhes das formas microscópicas, percebemos que há uma integração entre todas os seres vivos na natureza.

Iniciei, então, uma pesquisa sobre o conceito de *biomórfico*[2] nas artes, o que me levou a uma aproximação entre corpo humano e outros seres da natureza. Podemos entender por formas ou imagens biomórficas aquelas que evocam as formas vivas, orgânicas, como plantas e o corpo humano (BIOMORPHIC, 2019). Esta característica está presente em obras do movimento *Surrealismo*, assim como em obras da *Arte Contemporânea*. Identifiquei algumas características do *Surrealismo* no processo de construção de meus trabalhos, como, por exemplo, a busca por um olhar não convencional. Um olhar para imagens que surgem de algo real, mas que despertam a imaginação a partir dos pequenos detalhes das coisas do mundo. Detalhes que são susceptíveis a várias interpretações e associações.

Incorporei o *biomórfico* como parte da construção poética de meus trabalhos artísticos na série intitulada *Estruturas da vida*. Entendo e uso o termo "poética" no sentido que Paul Valéry atribui a ele em *Lições de Poética*, a saber, "(...) como nome de tudo o que se relaciona com a criação ou com a composição de obras em que a linguagem é ao mesmo tempo substância e meio" (VALÉRY, 2020, p. 10).

Na série, trabalho com as técnicas de pintura e gravura para ressignificar as imagens que provêm de processos tecnológicos como a fotografia microscópica. As células estruturam o corpo, o compõe, mas o que vemos é um todo que as contém. Elas compõem todos os seres vivos conhecidos com exceção dos vírus e, assim, estruturam a vida. Por isso intitulo a série de *Estruturas da vida*.

Neste artigo, resultado de uma pesquisa teórica e prática de desenvolvimento da série *Estruturas da Vida*, incialmente apresento o conceito de *biomórfico,*

[2] Darei preferência ao termo "biomórfico" em relação ao termo "biomorfismo", porque este último é muitas vezes associado a uma estilo de arte. O termo "biomorfismo" é também reivindicado enquanto um movimento artístico, tendo o "ismo" de vários outros movimentos. Já o termo "biomórfico" se refere a uma característica, algo que descreve alguma coisa e nesse sentido me interessa mais.

mostrando brevemente seu uso na história da arte. Em seguida, analiso a relação entre as obras do *Surrealismo* e a natureza, em que formas orgânicas fomentam um mundo onírico e a imaginação. Busco, então, uma base teórica para mostrar como uma característica modernista, o *biomórfico*, presente em obras da *Art Nouveau* e do *Surrealismo* pode ser retomada como construção de uma poética contemporânea. Para tal, apresento uma teoria em Filosofia da Arte, proposta pelo crítico de arte e filósofo norte-americano Arthur Danto (1981/2005). A teoria proposta por Danto consegue dar uma resposta filosófica para a pluralidade na produção artística contemporânea ao defender que as características das obras de arte não são essenciais a elas, mas fazem parte do significado que elas incorporam e por isso podem variar. Por fim, mostro como o conceito de *biomórfico* faz parte da poética de meus trabalhos no processo de criação da série *Estruturas da Vida* e apresento possíveis caminhos para prosseguimento da pesquisa.

2. O conceito de *biomórfico*: terminologia e usos na história da arte

O termo "biomórfico" (*biomorphic*) tem origem nas palavras gregas "bios", que significa *vida*, e "morphe", que significa *forma*. Segundo o glossário online de termos de arte do *Tate*[3] as "formas ou imagens biomórficas são aquelas que, embora abstratas, referem-se ou evocam formas vivas, como plantas e o corpo humano" (BIOMORPHIC, 2019, tradução minha).

O *biomorfismo* (*biomorphism*) é considerado um estilo de pintura, escultura, fotografia e design do século XX, que possui suas raízes na arte do final do século XIX. Em 1895, o antropólogo inglês Alfred Cort Haddon usou o termo "biomorfo" (*biomorph*) para se referir a desenhos que possuíam como fonte de inspiração formas vivas (BOTAR, 2016).

[3] A partir do ano 2000, a *Tate Gallery*, originalmente funda como *National Gallery of British Art* em 1897, passou a ser chamada apenas de "Tate" e por isso me refiro ao termo como substantivo masculino, pois é um museu, também em formato online, que abrange o *Tate Britain*, o *Tate Modern*, o *Tate Liverpool* e o *Tate St. Ives*.

Caracterizado pelo que é denominado de “formas orgânicas”, o *biomorfismo* é muitas vezes usado para se referir à *Art Nouveau*, estilo de arte surgido na Europa, presente na arquitetura e nas chamadas “artes decorativas” do final do século XIX e início do XX. O uso de formas curvilíneas inspiradas no mundo natural, em estudos de botânica e ilustrações de seres do fundo do mar, é uma das características da arquitetura, das artes gráficas e dos objetos de decoração da *Art Nouveau* (GONTAR, 2000). Dois exemplos de características biomórficas na arquitetura *Art Nouveau* são: o portal da estação *Abbesses* do Metrô de Paris, construída em 1900 pelo arquiteto Hector Guimard; e a *Casa Batlló* em Barcelona (Fig. 1), um edifício reformado por Antoni Gaudí entre 1904 a 1906, cujas as várias estruturas remetem às formas orgânicas da natureza, como plantas e animais.



Figura 1 – Antoni Gaudí, *Casa Batlló,* 1904-1906. Barcelona. Fonte: Arquivo da autora, 2014.

No contexto do modernismo do início do século XX, o termo “biomorfismo” foi cunhado pelo crítico inglês Geoffrey Grigson em *The Arts Today* (1935) e, em seguida, foi adotado por Alfred Barr no catálogo *Cubism and Abstract Art* (1936), escrito para o *Museum of Modern Art – MoMA*, de Nova York.

Barr (1936) usou o termo “biomorfismo” para descrever a tendência das formas “curvilíneas”, “decorativas” e “românticas” na arte abstrata. Nesse tipo de tendência, as obras de arte têm como inspiração as formas orgânicas de plantas e animais, se afastando das estruturas mais rígidas da abstração geométrica em favor de algo muito mais curvilíneo e fluído. Ele usava o termo para designar um estilo de abstração diferente da abstração geométrica, no entanto, o termo tem sido usado tanto para designar abstrações não-miméticas quanto para formas vagamente reconhecíveis, que lembram plantas, seres vivos ou formações geológicas (Cf. BOTAR, 2016).

O termo “biomórfico” foi usado para se referir a uma característica presente nas pinturas e esculturas surrealistas como, por exemplo, nas pinturas de Joan Miró, Yves Tanguy e Roberto da Matta e nas esculturas de Jean Arp. Além disso, as esculturas de Henry Moore e Bárbara Hepworth e algumas obras Louise Bourgeois e também podem ser consideradas biomórficas (BIOMORPHIC, 2019). Veremos a seguir, como algumas obras surrealistas buscam uma proximidade com as formas da natureza, nas associações entre corpo humano (frequentemente o feminino) e paisagens, flores e plantas.

2.1 O *biomórfico* nas obras surrealistas

O *Surrealismo*, movimento artístico e literário, teve início na Europa do entre Guerras, na década de 1920. É no primeiro “Manifesto do Surrealismo” (1924) de André Breton (1896-1966)[4], que a palavra “surrealismo” surge, no contexto de crítica à racionalização lógica, em que o universo mental ganha importância (FER et al,1998, p. 50).

O sonho, o irreal, o imaginário, o não convencional, o acaso, associam-se à busca por algo verdadeiro e a uma ruptura com o modo de vida da sociedade racional moderna. Essa busca é também expressa pela aproximação com a natureza, uma natureza obscura e selvagem, muitas vezes mítica, como descreve

[4] André Breton foi um escritor e poeta francês, teórico e fundador do *Surrealismo*.

André Masson na seguinte passagem: "(...) natureza também são forças secretas, violências invisíveis, germinações, metamorfoses, bons e maus presságios, morte, sangue, as maravilhas da noite e sonhos ruins" (MASSON, 1941, apud CHADWICK, 2021, p. 186).

Muitos artistas surrealistas associam a natureza à figura feminina, diretamente ou indiretamente, retomando mitos e simbologias. Breton (2007) descreve Nadja, em sua obra homônima de 1928, como tendo "olhos de samambaia" (*yeux de fougère*) e, em outras obras, descreve o corpo feminino como partes de flores e plantas. Além, disso ele retoma a figura mítica da *Melusine*, de um antigo mito indo-europeu, que "identifica a figura da mulher com forças misteriosas e poderes regenerativos da natureza" (CHADWICK, 2021, p. 185, tradução minha). Nusch Éluard (1906-1946)[5], em uma série de fotocolagens de 1935, também identifica a imagem da mulher com as forças da natureza; André Masson (1896-1987)[6], em *La Terre* (1939), desenha os contornos do corpo feminino e o associa à Terra e à fertilidade (CHADWICK, 2021, pp. 188-189).

Nas obras de Max Ernst (1891-1976)[7], a natureza é uma fonte criativa. Suas pinturas de florestas "evocam formas totêmicas da natureza e as identificam com forças do inconsciente" (CHADWICK, 2021, tradução minha). Em pinturas, como por exemplo, *Natureza ao Amanhecer* (*Chant du soir*) de 1938, formas orgânicas se mesclam formando seres imaginários em paisagens oníricas. Nesta obra e em outras do pintor, a sensação que temos é a de que observamos os detalhes de uma vegetação ou floresta, onde folhas vistas muito de perto possuem formas que nos rementem a outras coisas, por vezes indefiníveis, as quais cabem ao imaginário de quem as vê, decifrar.

Nas pinturas de Dorothea Tanning (1910-2012)[8], meninas e mulheres têm seus corpos transformados em extensões de plantas, flores, folhas, caules (Cf.

[5] Nusch Éluard produziu uma série de fotomontagens entre 1934 e 1936, que foram publicadas apenas em 1978. (Cf. Chadwik, 2021).
[6] Foi um artista francês, expoente do *Surrealismo* e do outomatismo.
[7] Max Ernst foi um artista alemão, naturalizado norte-americano e francês, que fez parte do movimento Dada e foi um expoente do *Surrealismo*.
[8] Dorothea Tanning foi uma pintora surrealista, escultora e escritora norte-americana.

MAHON, 2019). A pintura *Algumas Rosas e seus Fantasmas* (1952) “apresenta um mundo doméstico transformado pela erupção de mistérios e habitados por criaturas inomináveis” (MANDY, 2003, tradução minha) em que seres misteriosos surgem conforme o observador direciona sua atenção aos detalhes da pintura.

O que me interessa nos trabalhos de Tanning é o ambiente onírico presente em suas obras. Um universo imaginário construído através de formas orgânicas, de flores que se mesclam com as formas dos corpos e objetos que compõem suas pinturas. Os corpos femininos se evidenciam em formas da natureza, mesclados, mas acima de tudo ressaltados como parte da natureza. Algo que aparece nas obras de outras artistas surrealistas, como nas pinturas de Rita Kernn-Larsen (1994-1998)[9], chamadas por ela de “femme-arbre”, que tematizam paisagens em que plantas e árvores se mesclam ou se transforma em imagens de corpos femininos (CHADWICK, 2021, pp. 206-207).

Veremos a seguir como essas características modernistas, presente nas obras surrealistas, podem ser retomadas e aparecem em obras de artistas contemporâneas.

2.2 O *biomórfico* na *Arte Contemporânea*

Para o filósofo e crítico de arte Arthur Danto (2005, 2006), a produção artística contemporânea é identificada pela pluralidade dos meios e propostas e pelo fim das narrativas únicas. Obras como *Bed* (1955)[10], do artista Robert Rauschenberg, parecem desafiar a defesa modernista da arte como especificidade de seus meios, uma vez que os vários meios – antes associados somente à escultura, ao teatro, à pintura, ao desenho, e assim por diante –, aparecem agora compondo uma mesma obra.

A *Arte Contemporânea* pode ser entendida como o espaço da pluralidade da produção artística, em que todas as narrativas convivem, de acordo Danto (2005,

[9] Rita Kernn-Larsen foi uma pintora surrealista dinamarquesa.
[10] Literalmente uma cama suspensa na parede de exposição do museu, com uma colcha de retalhos coloridos e respingos de tinta sobre ela.

2006). Assim, na *Arte Contemporânea*, a pintura e a gravura, meios tradicionais da arte, convivem com outros vários meios artísticos, como a vídeo arte, a instalação, a *performance*, a arte digital, etc.

Em seu livro *A transfiguração do lugar comum*, Danto (2005, p. 18) defende que há duas condições necessárias que algo deve satisfazer para ser arte: a primeira delas, ser sobre algo (*aboutness*) ou possuir um assunto; e, a segunda delas, possuir significados incorporados (*embodied meanings*), de modo que uma obra de arte é o objeto mais o significado que ele incorpora. De acordo com essa teoria, tanto obras feitas para a fruição dos sentidos, quanto obras feitas para o deleite intelectual, possuem seu lugar na *Arte Contemporânea*, uma vez que as propriedades de *serem sentidas* ou *serem compreendidas* podem ser significados incorporados às obras e não são propriedades essenciais a esses objetos. Deste modo, não há uma única propriedade como, por exemplo, a beleza, que defina a arte, pois há obras de arte que podem ser belas e há outras que podem ser abjetas.

Segundo o filósofo, o trabalho da crítica de arte é o de "identificar o significado de uma obra e mostrar como o objeto em que o significado está corporificado efetivamente o incorpora" (DANTO 2005, p. 19). A interpretação é fundamental para que algo possa ser visto como obra de arte e é preciso algum conhecimento sobre a história da arte, tanto para criar uma obra de arte quanto para interpretá-la como arte. Com sua teoria, Danto explica o pluralismo nas artes, em que praticamente tudo pode ser uma obra de arte, desde que tenha um significado incorporado, ou seja, um conteúdo semântico que possa ser interpretado.

Assim, características e propostas modernistas podem ser retomadas na produção contemporânea, não como um estilo ou uma narrativa única, mas como algo que compõe a pluralidade característica da produção contemporânea. A forma biomórfica na arte é uma característica que, embora presente no modernismo do início do século XX como, por exemplo, nas pinturas e esculturas surrealistas, persiste em propostas contemporâneas, como em muitas obras de Louise Bourgeois

(1911-2010)[11] e Yayoi Kusama (1928-).[12] Uma característica que estas artistas têm em comum em seus trabalhos é a relação entre corpo e natureza – ambas tiveram uma influência surrealista no início de suas carreiras –, o que pode ser evidenciada nas formas biomórficas de muitas de suas obras.

A característica do *biomórfico* está presente em várias obras de Bourgeois, como em *Nature Study* (1986) e na série *Spirals*.[13] A espiral é uma forma presente na natureza e nas artes, podendo ser encontrada na forma de galáxias, do sistema solar e, até mesmo, de um concha de caracol. Bourgeois era fascinada pela forma espiral e, além de desenvolver inúmeros trabalhos nas mais diferentes técnicas expressando esta forma, também escreveu muitos textos sobre o significado da espiral. O que me interessa nestas obras, é a insistência da artista na(s) espiral(is), visto que, Bourgeois parece ressignificar seu uso de acordo com sua experiência de vida, explorando as mais diversas fo,rmas de expressá-la (Cf. BOURGEOIS, 2019).

Já as obras de Kusama, são caracterizadas pelo uso constante da repetição de formas e em especial pontos (*dots*). Por influência da pintora norte-americana Georgia O'Keeffe, com quem se correspondia, Kusama foi morar nos Estados Unidos em 1957 (Cf. MORRIS; LARRATH-SMITH, 2013, p. 38). Esse contato de Kusama com O'Keeffe inevitavelmente me faz pensar na obra desta última artista: as pinturas de O'Keeffe buscam na ampliação de flores evidenciar a beleza delas; é também no olhar sobre os detalhes de flores e plantas, que muitas vezes suas formas, sutilmente insinuam parte do corpo feminino. Assim como O'Keeffe, Kusama também pinta flores, desde seu primeiro contato com a pintura quando era criança, e em seus trabalhos podemos perceber um olhar sobre os detalhes da natureza.

Em Nova York, onde se estabeleceu em 1958, Kusama desenvolve seus trabalhos vanguardistas com *performances*, esculturas, pinturas, filmes e instalações, em uma intensa e inovadora produção. Em 1973, ela retorna ao Japão

[11] Louise Bourgeois foi uma artista francesa, com influência surrealista e expoente da *Arte Contemporânea*.
[12] Yayoi Kusama é uma artista plástica contemporânea e escritora japonesa.
[13] Série tendo a forma espiral como temática desenvolvida em esculturas, pinturas e desenhos de Bourgeois desde a década de 1950 até 2010, ano de sua morte.

por problemas de saúde e segue sua produção mais centrada nas pinturas e na escrita (Cf. MORRIS; LARRATH-SMITH, 2013). O que me interessa em seus trabalhos é a repetição de alguns elementos, pontos ou bolas e, sobretudo, as formas orgânicas. Algumas formas são mais geométricas e outras mais orgânicas, mas ambas nos remetem a várias coisas do mundo de uma maneira quase disforme. É como se olhássemos para os detalhes de plantas e animais desde uma distância muito próxima, até perdermos a noção da forma macro, quase como acontece com as imagens microscópicas. Segundo Morris e Larrath-Smith (2013, p. 37), encontramos no vocabulário de Kusama, "(...) imagens que falam de criaturas biomórficas microscópicas ou espermatozoides ou de constelações estrelares em expansão".

Na série *Redes Infinitas* (Fig. 2), desenvolvida desde a década de 1950 até os anos 2000, Kusama usa formas que são como estruturas celulares, texturas de folhas de plantas, ou de escamas de peixes, ou de seres poríferos como as esponjas do mar. Além disso, Kusama usa uma ou duas cores e toda a tela é coberta de forma uniforme, sem planos de profundidade. Estas são características que exploro no processo de construção de meus trabalhos na série *Estruturas da Vida*, como veremos a seguir.

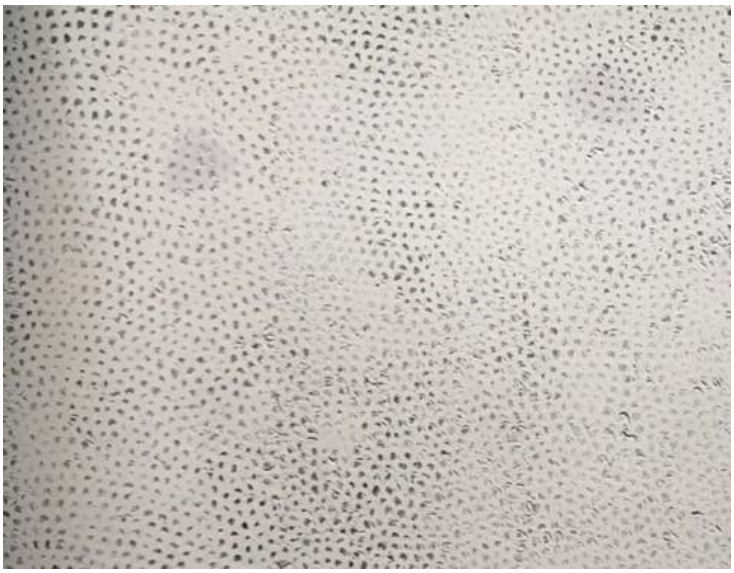


Figura 2 – Yayoi Kusama**,** detalhe de pintura da série *Redes Infinitas (2),* 1958.
Fonte: MORRIS;LARRATH-SMITH, 2013, p. 47.

3. O *biomórfico* como construção poética

As células compõe todas os seres vivos, mas elas não podem ser vistas sem a ajuda de instrumentos como microscópios ou máquinas fotográficas. Quando as vemos em imagens microscópicas, imediatamente podemos fazer associações com texturas e outras formas orgânicas do mundo. Construo meus trabalhos a partir destas imagens microscópicas, com a intenção de fomentar o imaginário de quem os vê. As formas biomórficas fazem com que esse imaginário que intenciono seja evocado com meus trabalhos.

A forma orgânica de células humanas pode se assemelhar à forma das células vegetais, às texturas da própria pele humana e animal, às texturas de rochas, de troncos de árvores, de flores, de teias de aranha, da terra quando craquela, das estrelas em constelações, e assim por diante. De modo que as imagens microscópicas também nos remetem a outras estruturas e formas da natureza.

Pretendo que meus trabalhos possibilitem sensações, imaginações ou interpretações de imagens que deixam de ser meras imagens microscópicas de células para se confundir com outras formas da natureza. O que inicialmente era uma imagem de células e com um certo significado, ao ser trabalhada em um outro meio diferente do seu original – através de desenhos, pinturas e gravuras –, ganha novas significações. Para que isso ocorra, a característica biomórfica é fundamental no meu processo criativo e para a resolução formal dos meus trabalhos.

Desenvolvi uma série que chamei de *Epitélios* (Fig. 3), inicialmente através de desenhos de imagens de células epiteliais e, posteriormente, através de gravuras. Nos desenhos, utilizei a técnica de lápis de cor, nas cores parecidas com as das próprias imagens microscópicas. Estes desenhos ainda possuem um caráter experimental, no sentido em que foram meus primeiros exercícios de trabalho com as imagens celulares. Alguns detalhes destes desenhos me inspiram a trabalhar com um recorte das imagens, ou seja, com detalhes ampliados. O resultado obtido

com esta série serviu de esboço para as pinturas em acrílica sobre tela, feitas posteriormente.

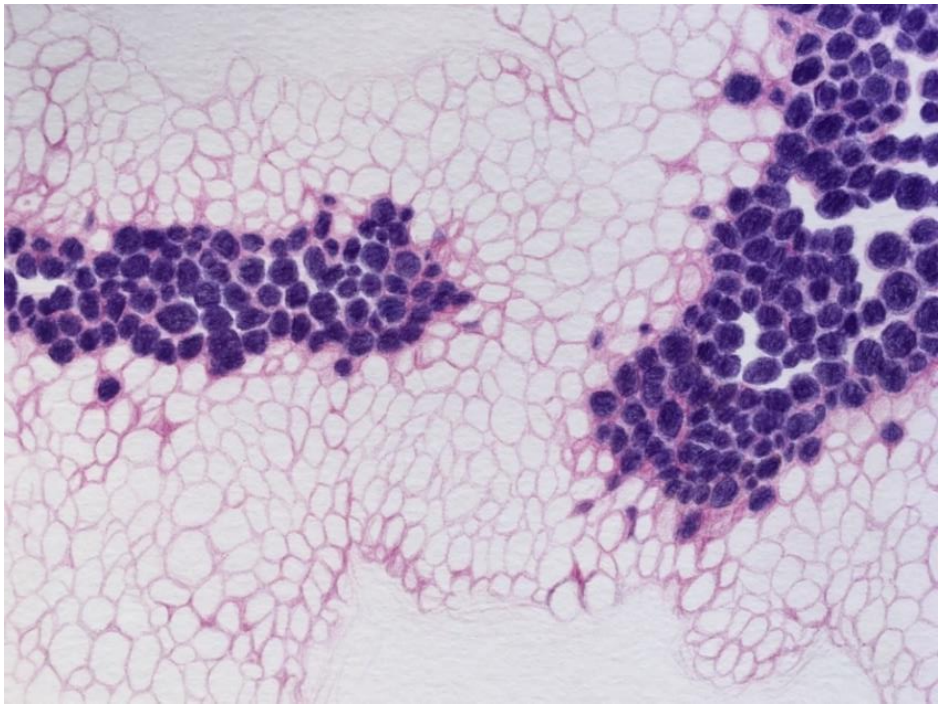


Figura 3 – Autora, Série *Epitélios*, 2019, lápis de cor sobre papel Hahnemühle, 24x32 cm, Curitiba, acervo pessoal. Fonte: arquivo da autora.

O trabalho *Células-Flor* (Fig. 4) também faz parte da série *Epitélios*, em que exploro imagens microscópicas de células humanas na gravura em metal, com a técnica ponta seca.[14] *Células-Flor* explora uma relação entre corpo interno, através das células epiteliais, e outras formas externas ao corpo humano como, por exemplo, flores, sementes e crochês, em um universo que nos remete ao feminino.

[14] Técnica de gravura em metal que consiste na incisão direta sobre uma placa de metal, por meio de um instrumento chamado “ponta seca”, normalmente de aço, cujo formato remete ao de um lápis e com o qual se pode fazer linhas e hachuras sobre a superfície da placa. Após o trabalho de incisão sobre a placa, há o processo de entintamento e a impressão da gravura sobre um papel.

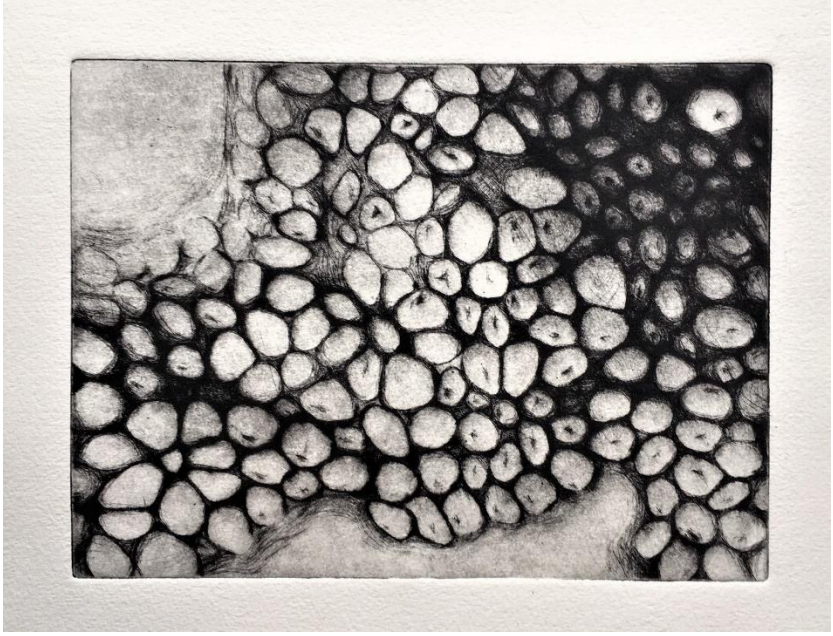


Figura 4 – Autora, *Células-Flor*, série *Epitélios*, 2019, gravura em metal, ponta seca, 15x20 cm, Curitiba, acervo pessoal. Fonte: Arquivo da autora.

Paralelo às gravuras, exploro a pintura na técnica acrílica sobre tela. Passo a utilizar imagens microscópicas de células de plantas, flores, folhas, caules e raízes. Exploro um tipo de composição descentralizada que ocupa de forma uniforme todo o espaço da tela (Fig. 5 e 6). Decido, então, trabalhar com o tamanho quadrado da tela, pensando na possibilidade de compor painéis maiores com várias telas menores.

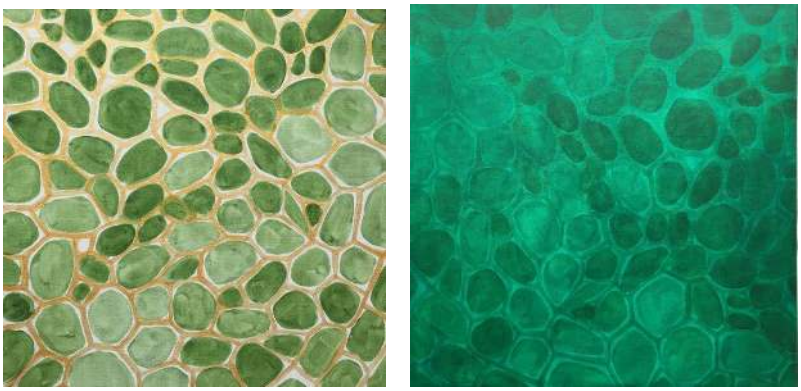


Figura 5 – Autora, série *Estruturas da Vida*, 2019, processo da pintura. Fonte: Arquivo da autora.

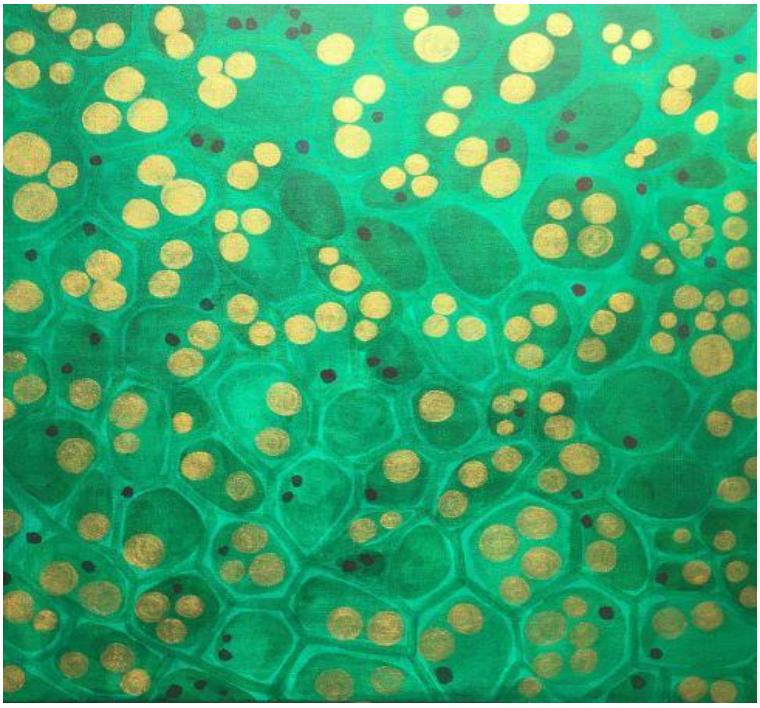


Figura 6 – Autora, série *Estruturas da Vida*, 2019, acrílica sobre tela, 40x40 cm, Curitiba, acervo pessoal. Fonte: Arquivo da autora.

Incialmente, pintei imagens com cores semelhantes às das imagens microscópicas, ainda em fase de experimentação quanto à minha paleta de cores. No decorrer do processo, ao refletir sobre cores em obras de outros artistas, constatei que nas pinturas de Kusama o uso de poucas cores e a repetição de um padrão como, por exemplo, na série *Redes Infinitas* (Fig. 02), ressalta as formas e as texturas das pinturas. Desse modo, a valorização das formas e texturas com o uso de poucas cores pode ser um recurso para evidenciar as características biomórficas de meus trabalhos. Experimento, então, processos com poucas cores, apenas contrastando-as com um fundo branco ou preenchido com outra cor (Fig. 7).

Também trabalho com a ideia de compor painéis maiores a partir das pinturas menores, que podem ser dispostas como estruturas que formam uma unidade. Assim como as células, as pinturas em suporte quadrado, de dimensão 40x40 cm, podem compor painéis maiores ao serem expostas dispostas lado a lado. Algumas

pinturas da série *Estruturas da Vida*, foram expostas formando um painel maior na exposição *Intersecção* (2019), exposição dos formandos dos cursos de Escultura, Gravura e Pintura da EMBAP/UNESPAR.



Figura 7 – Autora, série *Estruturas da Vida*, 2019, 2022, 2022, acrílica sobre tela, 40x40 cm (cada), Curitiba, acervo pessoal. Fonte: Arquivo da autora.

Na gravura *Estruturas da Vida II* (Fig. 8), desenvolvo meu trabalho a partir de imagens microscópicas de células de plantas, nas técnicas de água-forte e água-tinta.[15] *Estruturas da Vida II* foi exposta no Museu da Gravura no Solar do Barão, em Curitiba, na exposição coletiva dos ganhadores do *9º Prêmio IBEMA Gravura* (2019). Na abertura desta exposição pude observar a reação do público diante da obra, muitos paravam e a observavam por mais tempo, se aproximavam e se afastavam. Ela gerava um tipo de reação de surpresa, maravilhamento ou de intriga, talvez porque os detalhes da gravura chamassem a atenção do olhar do observador. Então, pude constatar que este meu trabalho atingiu os objetivos que eu intencionei de maneira bastante satisfatória.

[15] Água-forte e água-tinta são duas técnicas de gravura em metal, também chamadas de processos indiretos. Nessas técnicas os sulcos na matriz da impressão (placa de metal) são feitos pela corrosão com banhos de ácidos. Na água-forte utiliza-se um verniz sobre a placa de metal, onde se desenha com uma ponta seca, deixando assim que o ácido corroa as partes em que o verniz foi retirado da placa, trabalhando-se com linhas e hachuras. Na água-tinta, utiliza-se pó de breu que é aquecido e, assim, fixado na placa, obtendo-se várias texturas com os banhos de ácidos. Além do breu, utiliza-se betume para cobrir as partes que não serão corroídas pelo ácido, trabalhando-se com manchas. Após o trabalho com as placas de metal, há o processo de entintamento e a impressão da gravura em um papel.

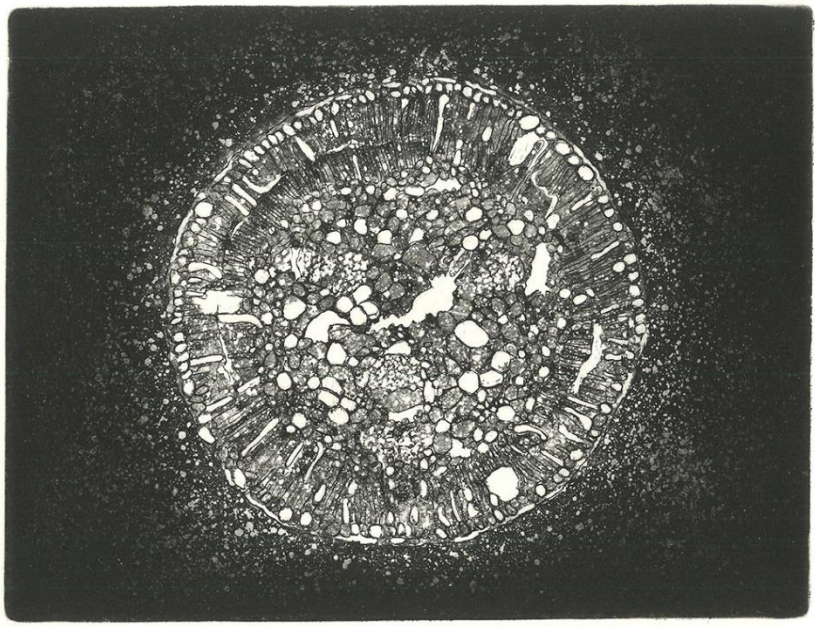


Figura 8 – Autora, *Estruturas da Vida II*, 2019, gravura em metal, água-forte e água-tinta, 15x20 cm, Curitiba, acervo Prêmio IBEMA Gravura. Fonte: Arquivo da autora.

4. Considerações Finais

Neste artigo, procurei mostrar meu processo de produção artística, por meio de uma pesquisa prática e teórica realizada em 2019, em que tentei relacionar o conceito de *biomórfico* com a produção de pinturas e gravuras. A relevância desta pesquisa reside, em um primeiro momento, na reflexão sobre o processo criativo de meus trabalhos e, em um segundo, apresentar uma pesquisa teórica sobre o conceito de *biomórfico*. A busca pela literatura acerca do *biomórfico* tem sua importância, na medida em que quase não há artigos sobre esse assunto, embora o termo apareça em glossários e dicionários sobre arte.

A síntese desta pesquisa e processo de construção poética é a série *Estruturas da Vida*, em que as imagens microscópicas são usadas apenas como inspiração para o processo criativo dos meus trabalhos, no qual se evidenciam

formas biomórficas. No entanto, um possível caminho a ser seguido, seria explorar as formas biomórficas na realização de minhas pinturas e gravuras sem partir de imagens microscópicas. Explorando, assim, outras formas de resolução dos trabalhos e, além disso, testar suportes de dimensões maiores.

Outra reflexão, resultado desta pesquisa, é sobre como trabalhar o conteúdo conceitual de meus trabalhos com as características formais no processo de produção. O conceito de *biomórfico* faz parte da poética da série *Estruturas da Vida*, porém em alguns momentos, senti que posso seguir desenvolvendo minhas pinturas e gravuras utilizando este conceito associado a outros. Por exemplo, como eu poderia falar de um corpo biológico e orgânico, expresso em um corpo interno e celular e, ao mesmo tempo, pensar relações externas e sociais deste corpo? É de meu interesse trabalhar com a questão de um corpo que é social também. Este será um desafio que motiva o prosseguimento de minha produção artística. Nas gravuras, tenho explorado cores, em especial a cor vermelha, que nos remete ao corpo interno, ao sangue, mas que também pode nos remeter a outras simbologias, associadas à violência ou a ferimentos advindas de relações externas ao corpo.

Apesar de eu considerar que os resultados da pesquisa de construção poética da série *Estruturas da Vida* foram satisfatórios, com as obras que fizeram parte das exposições públicas coletivas, *9º Prêmio IBEMA* e *Intersecção*, a pesquisa não se encerrou totalmente. Ela é a base para os trabalhos artísticos que ainda realizo e pretendo realizar, tendo a caraterística do *biomórfico* como parte da construção poética deles.

Referências:

BARR, Alfred. (1936). *Cubism and Abstract Art*. New York: MoMA. Disponível em: https://www.moma.org/documents/moma_catalogue_2748_300086869.pdf. Acesso em: 30 jun. 2019.

BIOMORPHIC. In: *Art Terms. Tate's online glossary*. Disponível em: https://www.tate.org.uk/art/art-terms/b/biomorphic. Acesso em: 30 jun. 2019.

BOTAR, Oliver. Biomorphism. In: *The Routledge Encyclopedia of Modernism*. Taylor and Francis, 2016. Disponível em: https://www.rem.routledge.com/articles/biomorphism. Acesso em: 30 jun. 2019.

BOURGEOIS, Louise. *Louise Bourgeois: The Spiral*. Text by Louise Bourgeois. Bologna: Damiani, 2018.

BRETON, André. (1928). *Nadja*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

CHADWICK, Whitney. *Women Artists and the Surrealist Movement*. New York, NY: Thames and Hudson, 1ª ed. 1991, 2021.

DANTO, Arthur. (1981). *A Transfiguração do lugar-comum*. Tradução de Vera Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

DANTO, Arthur. (1998). *Após o fim da arte*. Tradução de Saulo Krieger. São Paulo: Odysseus-Edusp, 2006.

FER, Briony; BATCHELOR, David; WOOD, Paul. *Realismo, Racionalismo, Surrealismo.* Tradução de Cristina Fino. São Paulo: Cosac & Naify, 1998.

GRIGSON, Geoffrey (1935). *The Arts Today*. London: Bodley Head. pp. 71–109.

MORRIS, Frances; LARRATH-SMITH, Philip. *Yayoi Kusama: Obsessão infinita*. Catálogo da exposição no Instituto Tomie Ohtake. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2013.

MUNDY, Jennifer. Some Roses and Their Phantoms. In: *ART & ARTISTS Tate online*, 2003. Disponível em: https://www.tate.org.uk/art/artworks/tanning-some-roses-and-their-phantoms-t07987. Acesso em: 16 out. 2019.

MAHON, Alyce. *Dorothea Tanning*. UK: Tate Publishing, 2019.

VALÉRY, Paul. *Lições de poética*. Tradução e introdução de Pedro Sette-Câmara. Belo Horizonte: Editora Âyiné, Edição do Kindle, 2ª edição, 2020.

GONTAR, Cybele. Art Nouveau. In: *Heilbrunn Timeline of Art History*. New York: The Metropolitan Museum of Art, 2000–. Disponível em: http://www.metmuseum.org/toah/hd/artn/hd_artn.htm. Acesso em: 28 jun. 2022.



EXPERIMENTAÇÕES EM VIDEODANÇA: A INFLUÊNCIA DO AUDIOVISUAL NA VISUALIDADE DA DANÇA

Anibal Lopes Guedes[1]
Fernando Franciosi Scariot[2]
Alexandra Gonçalves Dias[3]

Resumo: O artigo visa desenvolver experimentações em videodança. A videdoança constitui-se a partir de um campo de intersecção entre a dança e o audiovisual. Desse modo, o trabalho visa conceber, criar e produzir três videodanças a partir de uma mesma coreografia tendo como embasamento Spanghero (2003). A ideia é explorar as diversas visualidades da dança e sua relação com a câmera. A pesquisa é de caráter exploratório e envolve uma pesquisa em arte, pois as videodanças foram produzidas pelos pesquisadores que desenvolvem uma discussão no final sobre as produções. Como resultados, destaca-se: o audiovisual influencia na visualidade da dança; os processos de criação do coreógrafo e do cineasta são diferentes; os recursos audiovisuais proporcionam novos olhares para a visualidade da dança.

Palavras-chave: Videodança. Dança. Audiovisual.

VIDEODANCE EXPERIMENTS: THE INFLUENCE OF THE AUDIOVISUAL ON THE VISUALITY OF DANCE

Abstract: The paper aims to develop experiments in videodance. Videodance is constituted from a field of intersection between dance and audiovisual. Thus, the study aims to conceive, create and produce three videodances from the same choreography, having Spanghero (2003) as main reference. The research is exploratory in nature and involves a research in art, as the videodances were produced by the researchers who develop a discussion at the end about the productions. As results stands out: the audiovisual influences the visuality of the dance; the creation processes of the choreographer and of the filmmaker are different; the audiovisual resources provide new perspectives on the visuality of dance.

Keywords: Videodance. Dance. Audiovisual.

1 Acadêmico do Curso de Especialização em Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Possui graduação em Ciência da Computação pela Universidade de Passo Fundo (2001), mestrado em Ciência da Computação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004) e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos (2017). Possui Especialização no Ensino de Artes pela UNINTER (2019) e cursa pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. Professor da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Trabalha com informática e arte educação. anibalguedes@gmail.com / https://orcid.org/0000-0003-3170-0854.
2 Acadêmico do Curso de Especialização em Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Possui graduação em Educação Física pela Universidade de Passo Fundo (2013). Professor de dança na Attos Studio de Dança e Duo Dança – Centro de Movimento. fernandofranciosi@hotmail.com / https://orcid.org/0000-0001-7180-8777.
3 Orientadora do Curso de Especialização em Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Possui graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999), mestrado em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009) e doutorado em PhD in Dance pela University of Roehampton, Londres, Inglaterra (2020). Professora da Universidade Federal de Pelotas. Trabalha com arte e dança. xandadias@yahoo.com / https://orcid.org/0000-0001-5483-9635.

1 Introdução

Na atualidade, as Artes assumem características plurais e híbridas, fazendo com que as barreiras entre as linguagens sejam “misturadas”, “borradas” e “expandidas”. Isso em grande parte, pelos avanços tecnológicos, que são responsáveis por estas contaminações e transformações (POISSANT; 2003; TAVARES, SILVA, VIEIRA, 2018; AIRES, 2018; TAVARES, 2019; ANGELI, 2020).

Nesse cenário intermidiático e híbrido, a dança também é contaminada pelas tecnologias, fazendo com que o "corpo" e o "movimento" sejam carregados para um lugar de expressão, que faz uso da virtualidade, do ciberespaço, das telas e das redes, sendo transformada por este meio digital e transitando e trafegando neste espaço digital (WOLFF, 2013; BALDI, SANTOS, 2018; WOSNIAK, 2019; ANGELI, 2020).

Desse modo, percebe-se que as Artes estão cada vez mais imbricadas às Tecnologias Digitais (TD). Neste sentido, o objeto de estudo dos pesquisadores é trabalhar a dança e o movimento na perspectiva da videodança, visto que é um cenário de experimentação artística que permite remodelar a realidade a partir de elementos cinematográficos e audiovisuais.

Poissant (2003) explica que a área de Artes num contexto midiático permite explorar a sensorialidade, a criação de novos meios de produção de interatividade e a questionar os papéis do “criador” e do “espectador”, pois são agentes que se modificam dependendo do contexto no qual estão inseridos.

> Através deste novo formato da dança – imagem em movimento + tecnologia digital –, o espectador, agora denominado ‘usuário’, pode usufruir um maior contato com as obras, uma maior interatividade, consolidando a ideia de ‘obra aberta’ ou mais participativa. (ECO, 1969 *apud* WOSNIAK, 2019, p. 08).

Diante disso, a escolha pela temática de pesquisa justifica-se pela curiosidade dos pesquisadores em compreender como a manipulação do movimento e o direcionamento do olhar através da produção de uma dramaturgia virtual - termo cunhado por Angeli (2019, 2020) ao se referir a videodança, contribuem para o desenvolvimento de novas dinâmicas envolvendo a dança, o corpo, o audiovisual e o cinema.

Junto a isso, a paixão pela dança e pelo audiovisual. Desse modo, a videodança representa neste trabalho o meio de intersecção entre estas duas áreas que se hibridizam. Afinal, arte é paixão, dedicação, criação e invenção, é um fazer eterno, que promove ideias, *links* e permite sua reflexão, citando Cattani (2002).

O trabalho se justifica ainda, pelo fato dos pesquisadores desejarem realizar uma pesquisa em arte a partir de uma produção de três perspectivas de videodança de Spanghero (2003) - dança como registro, dança como adaptação e *screen choreography* -, de forma a discutir os processos de criação nesta arte, bem como, a experimentação deste tipo de arte pelos pesquisadores.

Assim, o nosso problema de pesquisa é verificar se/como o audiovisual influencia nas diferentes percepções de uma dança, enquanto registro, adaptação e *screen choreography*?

Tendo como base essa hipótese central, surgem as seguintes derivações: como criamos uma videodança; como um coreógrafo e um cineasta desenvolvem um processo de criação de videodança; quais os aspectos e os recursos mais relevantes do audiovisual que podem fornecer subsídios para a videodança.

A partir do problema central e de suas derivações, o objetivo do trabalho é o de conceber, criar e produzir três videodanças dentro da perspectiva de Spanghero (2003), a fim de experimentar este tipo de arte que envolve dança e audiovisual.

Como objetivos específicos pensados a partir do objetivo principal, citam-se: definir um tema gerador (de forma a identificar o estilo, o gênero, ou seja, a proposta de dança) para a videodança tendo como subsídios os experimentos de outros artistas como Wolff (2013), Aires (2018), Kircher (2019), Angeli (2019, 2020); compreender as possibilidades tecnológicas no processo de criação artística da videodança; experimentar e desenvolver a linguagem audiovisual de forma a produzir três videodanças; analisar como o audiovisual influencia na percepção da dança.

Enfim, o artigo encontra-se estruturado em seções. A seção dois apresenta a fundamentação teórica que dá subsídios a pesquisa proposta. A seção três contempla o percurso metodológico percorrido pelos pesquisadores. A seção quatro tece considerações acerca das experimentações com videodança a partir da

perspectiva de Spanghero (2003). A seção cinco apresenta as considerações finais do trabalho, findando com os referenciais que subsidiam o trabalho de pesquisa.

2 Fundamentação Teórica

As Artes têm se aproximado e se relacionado com as TD, que são vistas por Santaella (2003), Tavares, Silva, Vieira (2018) e Tavares (2019) enquanto possibilidades de transformação do trabalho artístico, visto que representam extensões do próprio ser humano.

Nesse sentido, a dança enquanto arte cinética tem se aproximado cada vez mais dentro do contexto da visualidade. Tavares (2019) explica que a dança,

> [...] sempre esteve em contato com a tecnologia do seu tempo e isso possibilitou um desdobramento do entendimento da dança e de sua visualidade, que agora, além de acontecer a partir do corpo, acontece com o auxílio de *softwares*, câmeras, realidade virtual entre outras possibilidades. (TAVARES, 2019, p. 09, nosso grifo).

Assim, nesta seção procuramos elucidar, na sequência, os principais referenciais sobre videodança que delineiam este trabalho. Para iniciar esta trajetória, evidenciamos o referencial teórico.

2.1 Referencial Teórico

A temática da presente pesquisa envolve basicamente a concepção de uma videodança a partir das três concepções preconizadas por Spanghero (2003). Nesse sentido, os pesquisadores realizaram buscas e pesquisas em materiais bibliográficos: na Biblioteca de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na base de dados do *Google Acadêmico*.

Os procedimentos desenvolvidos durante essa primeira fase da pesquisa compreenderam:

1. Definição das fontes de consulta (CAPES, *Google Acadêmico*, Anais de Evento, Revistas) e das palavras-chave: Videodança e Audiovisual (de forma combinada).

2. Busca nas bases de dados relacionadas às fontes de consulta citadas no item 1, no período de fevereiro até final de março de 2021. Entre os materiais estão teses e dissertações, artigos científicos extraídos de periódicos e anais de eventos, conforme as palavras-chaves identificadas no item 1;

3. Exame do material encontrado e definição de filtros (publicações no Brasil e no idioma português, no período de 2017 até 2021);

4. Análise do resultado obtido envolve 14 produções que discutem sobre a problemática investigativa.

A metodologia empregada neste primeiro momento foi exploratória. Entre os materiais encontrados, percebe-se que as maiores concentrações estão em dissertações de mestrado na área artística (5 ocorrências, representando 35,71%), seguido de trabalhos apresentados em anais de eventos (5 ocorrências, representando 35,71%). Na sequência aparecem dois trabalhos em periódicos ou revistas da área artística, seguida por dois trabalhos descritos em teses de doutoramento na área artística (isso representa 14,29% cada).

Tendo como base cada material encontrado na fase exploratória, os pesquisadores resolveram analisar as palavras-chave de forma a categorizá-las em uma nuvem de palavras. Desse modo, o Mapa 1 sintetiza as principais palavras-chave que foram sintetizadas pelos pesquisadores.



MAPA 1 – Nuvem de palavras gerada a partir da junção de palavras-chave. Fonte: Os Autores (2021).

Pelo Mapa 1 é possível perceber que a palavra central ou em destaque é "Videodança", tema recorrente em todos os trabalhos consultados. Outras palavras em destaque são "Dança" e "Corpo" que sintetizam a relação entre a videodança e os movimentos cinestésicos de forma a produzi-la.

Outras palavras também evidenciadas são "Tecnologias Digitais", "Audiovisual", "Artes Visuais" e "Cinema". Essas palavras sintetizam as questões de produção de videodanças em nível técnico e estético.

Palavras como "Visualidade","Intermidialidade" e "Hibridismo" estão de forma periférica nas palavras-chave dos materiais encontrados na fase exploratória. Consultando os materiais percebe-se que estas palavras são empregadas para designar o contexto histórico-cultural pelo qual passou a videodança, acentuada pelas TD, bem como discorrem a respeito da mistura entre diferentes mídias e visualidades.

Quanto a questão metodológica, os estudos experimentais merecem destaque, pois aparecem em pelo menos 10 materiais, seguido pelos estudos argumentativos (encontrados em pelo menos 3 materiais), qualitativos (encontrados em pelo menos 2 materiais), findando pelos estudos históricos, cartográficos, autobiográficos e bibliográficos (indicando em pelo menos 1 material).

Inferimos, com isso, que os estudos experimentais que se baseiam em alguma prática subsidiam de forma concentrada os trabalhos com a videodança. Desse modo, nosso trabalho também tem o caráter experimental, pois foca na concepção, criação de videodanças no formato audiovisual. O trabalho também tem um caráter bibliográfico, pois há a necessidade de consulta de videodanças produzidas de forma a analisar suas particularidades técnicas.

2.2 Videodança

Wolff (2013) e Baldi e Santos (2018) embasados em Barbosa (2016) explicam que Loïe Fuller, ao apresentar sua obra *Serpentines Dances* (1891), inovou ao utilizar a tecnologia como elemento estético e não apenas enquanto ferramenta. “Desse trabalho em parceria com os irmãos Lumière, surgem as especulações

acerca do pioneirismo na linguagem da videodança, embora o vídeo tenha se desenvolvido apenas em torno de meio século depois." (TAVARES, 2019, p. 23).

Assim, somente na segunda metade do século XX, as relações entre o corpo e as tecnologias digitais tiveram seu início com obras de artistas como Maya Deren e Merce Cunningham (TAVARES, SILVA, VIEIRA, 2018; KIRCHER, 2019; GIANORDOLI, 2019; GRAÇA, 2019; TAVARES, 2019).

Wolff (2013), Tavares, Silva e Vieira (2018), Tavares (2019) e Gainordoli (2019) referem-se a Merce Cunningham como um coreógrafo precursor que percebeu as possibilidades de diálogo entre as TD e a dança em sua companhia. A linguagem da videodança aparece em 1970, tendo um caráter de registro artístico-coreográfico. Tavares (2019) explica que a videodança está longe de ser considerada apenas como um registro artístico-coreográfico, mas sim, uma forma de experimentação entre a dança e o vídeo tendo suas raízes no cinema.

No Brasil, Wolff (2013), Bastos (2018) e Kircher (2019), explicam que, Analivia Cordeiro é considerada a precursora da videodança, desenvolvendo o seu trabalho com dança a partir de recursos computacionais.

> A tecnologia avançava e possibilitava o acesso aos recursos necessários ao vídeo; artistas buscavam suportes diferentes para as novas linguagens e também havia a ideologia libertária desta década que contribuiu para uma fase de experimentação através da *body art, happenings* e *performances*. (BASTOS, 2018, p. 08, grifos da autora).

]

Mas, como podemos conceituar a videodanca? De acordo com *New Media Dictionary*, a videodança é "o trabalho com o vídeo que combina a dança, registros eletrônicos de imagens, imagens produzidas digitalmente em computador e sons produzindo em computadores." (POISSANT *et. al.*, 2001, p. 42, tradução nossa).

Contemporaneamente, a videodança pode ser conceituada como um espaço de criação e produção de experiências estéticas (BASTOS, 2018; GRAÇA, 2019), sendo "[...] o resultado de um encontro não marcado entre a câmera e o corpo, que se estabeleceu desde a invenção da sétima arte, o cinema." (ANGELI, 2020, p. 21).

A videodança enquanto produto da arte contemporânea apresenta-se como linguagem híbrida na qual o vídeo e a dança dialogam. O ato de filmar a dança a partir da tela do vídeo, implica em adaptações de um meio para o outro, e isso

possibilita ao artista produzir conteúdo em inúmeras situações e lugares (TAVARES, 2019). A videodança ainda pode ser compreendida como "Um híbrido de dança e vídeo que se mostra como um dos pontos de convergência da dança na cultura digital" (SANTANA, 2006, p.34).

Spanghero (2003) categoriza a videodança em três estilos práticos:

• Dança registro para estúdio ou palco – envolve a gravação da coreografia em si, registrada com uma ou mais câmeras sem muitas modificações de planos e entre planos;

• Adaptação de uma coreografia preexistente para outro meio ou ambiente – a coreografia após sua captura é alterada pelo ambiente computadorizado;

• *Screen choreography* – danças criadas para a projeção em tela. "Esta prática implica a passagem da dança de um suporte para outro, como nos demais casos, mas concebida como um processo carregado de transformações que constroem novos conceitos." (SPANGHERO, 2003, p. 37-38).

Kircher (2019) enfatiza que a videodança não é apenas um registro para estúdio ou palco,

> Segundo as definições sobre esta arte que une dança e vídeo, na videodança o ato criativo deve ser pensado em conjunto pelo coreógrafo e *videomaker* para construir a sua poética. A criação de uma videodança não é um simples registro de uma coreografia seguida de uma edição. Na videodança, coreógrafo e *videomaker* elaboram em conjunto procedimentos e pensamentos sobre esse fazer. (KIRCHER, 2019, p. 10-11, nosso grifo).

Percebe-se, com isso, o encontro híbrido entre duas artes, dança e vídeo, constituindo a videodança, que é uma arte hibridizada, ponte que conecta estas duas artes. Nesse sentido, a comunicóloga e semiologista, Santaella (2003) afirma que as artes representam este hibridismo. Desse modo, a palavra híbrida pode ser compreendida como "[...] linguagens e meios que se misturam, compondo um todo mesclado e interconectado de sistemas de signos que se juntam para formar uma sintaxe integrada" (SANTAELLA, 2003, p. 135).

Aires (2018) usa o termo corpoviral para designar o fenômeno híbrido de concepção de uma videodança. Já Angeli (2019, 2020) propõe o termo dramaturgia virtual ao invés de videodança, tendo como premissas seus estudos sobre o tema. O



autor indica que a dramaturgia virtual engloba a relação entre a câmera e o movimento e o processo de edição de imagens.

> O emprego da dramaturgia nas obras artísticas pode ocorrer de duas maneiras: pelo dramaturgo antes da concepção da obra, nomeada como dramaturgia de conceito; ou mesmo no decorrer da obra, durante o processo de montagem, através do material colhido pelos artistas (textos, movimentações, ideias, objetos etc.), chamada de dramaturgia de processo. (ANGELI, 2020, p. 152).

Para fins deste trabalho utilizaremos a concepção de Angeli (2019, 2020) de forma a proceder nossas análises sobre os processos de concepção e desenvolvimento de videodanças, que será explorado na seção 4.

3 Percurso Metodológico

Fortin e Gosselin (2014) postulam de forma ampla que a pesquisa nas artes é uma forma para que se possa abordar artistas, processos e produtos gerados por eles.

> A pesquisa nas artes pode incluir pesquisas sobre as artes (por exemplo, a compreensão das músicas para dançar do século XVIII), pesquisas para as artes (por exemplo, a compreensão do impacto dos dispositivos eletrônicos entre dançarinos e iluminação), pesquisas em artes (por exemplo, a compreensão do conhecimento incorporado de um coreógrafo ou artista). [...]
> Esta última categoria é a mais controversa, pois ela mistura teoria e prática ao longo do processo criativo e no objeto de arte. (FORTIN; GOSSELIN, 2014, p. 1).

Neste sentido, nossa perspectiva é uma pesquisa em arte.

> A pesquisa em arte se situa no contexto de uma prática pessoal, é conduzida e realizada pelo artista a partir do processo de instauração da obra, articulando num mesmo processo a produção de uma obra ou situação artística e uma forma de saber sobre esta produção que interage com a obra. (DANTAS, 2016, p. 170).

Desse modo, nosso paradigma é pós-positivista, pois a fruição artística em videodança parte da "[..] existência de múltiplas construções da realidade segundo os pontos de vista dos pesquisadores." (FORTIN; GOSSELIN, 2014, p. 3). Isso reflete na Poiética Artística. A Poiética Artística para nós é encarada de forma aberta, sem um foco definido, concentrando-se em torno de hipótese(s) e objetivo(s) que é(são) revisto(s) de forma contínua.

Assim sendo, nossas pistas de investigação iniciais, citando aqui Aires (2018), envolvem compreender o processo compositivo tanto em nível coreográfico quanto visual. Acrescentamos aí, a criação de sensações e as sensibilidades em relação ao que se faz, de acordo com Aires (2018) e Wosniak (2019), a partir do momento em que se considera a questão de que um bailarino faz parte do processo de criação de uma dança.

Uma próxima pista, talvez, seja considerar o processo criativo em videodança a partir de duas dimensões propostas por Tavares (2019):

• Dimensão Técnica – que tem por objetivo tratar de partes procedimentais da videodança. Nessa dimensão a preocupação se dá com a forma, o meio o ambiente onde as cenas serão produzidas, os planos, os cortes, entre outros elementos;

• Dimensão Estética – está conectada de forma íntima a dimensão técnica e "[...] vai de encontro com as concepções, influências, referências e retroalimentações que o diretor/pesquisador opte por utilizar." (TAVARES, 2019, p. 183).

Cabe salientar que não há uma metodologia própria para o desenvolvimento de uma videodança. Neste sentido, as aproximações apresentadas nessa fase metodológica partem dos trabalhos de Brito (2018), Tavares, Silva e Vieira (2018), Tavares (2019), Kircher (2019) e Angeli (2019, 2020). Com base nisso, nos desafiamos a produzir três videodanças partindo de um mesmo princípio coreográfico, tendo como subsídios os três estilos categorizados por Spanghero (2003). Ou seja:

• Dança registro para estúdio ou palco – nesta categoria foi produzida uma coreografia e esta será registrada num plano frontal, sem entre planos e edições;

• Adaptação de uma coreografia preexistente para outro meio ou ambiente – a coreografia será refilmada a partir de diferentes planos, com diferentes enfoques, de forma a evidenciar detalhes coreográficos que foram julgados importantes pelos pesquisadores e que serão editados para gerar uma nova visualidade da dança sobre a coreografia filmada;

• *Screen choreography* – com base na primeira coreografia desenvolvida (dança registro para estúdio ou palco), foi refeita a coreografia especialmente para o

vídeo inserindo outros elementos e recursos de forma a se produzir novas visualidades.

A ideia foi experimentar de forma prática questões relacionadas ao audiovisual na produção de videodanças para compreender e analisar o processo. A análise do material produzido é apresentada pelos criadores-pesquisadores na seção seguinte, de forma a verificar como o audiovisual influencia na percepção da dança. Enfim, citamos aqui Kircher (2019, p. 22) "A dança ao se unir com o vídeo ressignifica seus modos de fazer e criar. O inverso também ocorre, ou seja, inventam-se outras maneiras de capturar imagens e de editá-la."

4 Experimentações em Videodança

Esta seção tem por objetivo discorrer sobre os processos de concepção de três videodanças a partir de um mesmo princípio coreográfico considerando os três estilos categorizados por Spanghero (2003).

Neste sentido, para auxiliar neste processo utilizamos as aproximações metodológicas dos trabalhos de Brito (2018), Tavares, Silva e Vieira (2018) e Kircher (2019), em especial, os trabalhos de Tavares (2019) e Angeli (2019, 2020), que nos forneceram um caminho ou percurso para a concepção e desenvolvimento das videodanças.

Gostamos do termo dramaturgia virtual proposto por Angeli (2019, 2020) como forma de produção da poiética artística, visto que acompanha o processo de concepção de uma obra (fase conhecida como dramaturgia de conceito), bem como no transcorrer do processo de "montagem", que preferimos nomear de desenvolvimento (ou fase conhecida como dramaturgia de processo). Tendo como base a dramaturgia de conceito e de processo (apresentadas na sequência), evidenciamos ainda a dimensão técnica e estética como apresenta Tavares (2019) em seu trabalho.

Nesta seção, teremos um item que descreverá as impressões dos processos pelos pesquisadores/diretores/coreógrafos/cineastas/artistas[4].

[4] Utilizamos esses termos como forma de evidenciar a necessidade de um "criador híbrido" que contém várias funções durante o processo de concepção de uma videodança.

4.1 Dramaturgia de Conceito

A fase de conceito de nossa dramaturgia virtual partiu pela definição do plano coreográfico, tendo como embasamento o trabalho de Lavender (2018).

Desse modo, o primeiro elemento a ser considerado foi a definição do estilo de dança, no caso é uma experimentação em videodança, sem um estilo pré-definido. Contudo consideramos elementos técnicos de dança clássica, visto que o elenco é formado por três mulheres adultas[5] que estudaram ballet clássico durante a infância e juventude, que pararam para se dedicarem a suas vidas pessoais e profissionais por um longo tempo, regressando aos estudos com ballet clássico.

Assim, nosso tema ou assunto (segundo elemento) envolveu tratar de "emoções e experimentações", visto que queríamos explorar na questão coreográfica os corpos de mulheres maduras com técnica de dança e sem a virtuose de um profissional de dança. Esta também foi uma de nossas inspirações, terceiro elemento proposto por Lavender (2018). Além disso, os pesquisadores inspiraram-se na música "*Fascination*". De acordo com Augusto e Piedade (2016), *Fascination* foi composta por Fermo Dante Marchetti em 1904. Trata-se de uma valsa cujo original não tinha uma letra definida. A letra foi incorporada em 1943 e ficou conhecida pela interpretação feita por Elis Regina em 1976.

Ainda dentro deste terceiro elemento, produzimos o Quadro 1 de forma e evidenciar as visualidades que queríamos captar, tendo como base Spanghero (2003).

[5] Integrantes do Elenco: Daiane Bopp Fuentefria, Letícia Stefenon e Paula Stefenon (O nome do elenco estará creditado no trabalho). O elenco assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e solicitou a divulgação do trabalho desenvolvido nas mídias sociais. A videodança está disponível através do link: https://youtu.be/j-lQafVjBmo.

Dança como registro	Dança como Adaptação	*Screen choreography*
Iluminação ambiente.	Iluminação ambiente.	Iluminação ambiente e filtros.
Ambiente fechado.	Ambiente fechado.	Ambiente fechado.
Maquiagem simples em tons marrons. Cabelos presos.	Maquiagem simples em tons marrons. Cabelos presos.	Maquiagem simples em tons marrons. Cabelos soltos e presos.
Figurino simples composto por um *collant* e uma saia, que evidencia um corpo dançante.	Figurino simples composto por um *collant* e uma saia, que evidencia um corpo dançante.	Figurino simples composto por um *collant* e uma saia, que evidencia um corpo dançante. Além de um segundo figurino, composto por um vestido.
Captar os movimentos coreográficos a partir de um plano geral, de forma a mostrar apenas os movimentos de forma frontal. Perspectiva de um espectador de um palco italiano.	Captar os movimentos coreográficos a partir de vários planos. A ideia é evidenciar diferentes formas a partir da mistura de diferentes ângulos que a dança pode ser vista.	Captar os movimentos coreográficos a partir de vários planos. Aliado a isso, a incorporação de elementos que traduzem um novo olhar sobre o que se quer "mostrar" e/ou evidenciar na dança. Uso de efeitos e filtros.
Sonorização ambiente captada durante o momento da gravação.	Sonorização não digética, ou seja, o som original será adicionado ao final do processo de edição.	Sonorização digética e não digética mescladas. A música é uma mistura de sobreposições sonoras.

QUADRO 1 – Visualidades. Fonte: Os Autores (2021) tendo como embasamento Spanghero (2003).

O último elemento considerado neste contexto são os resultados do processo. Como resultados do trabalho, esperamos: (1) contribuir com a área de estudos em videodança; (2) compreender como o audiovisual influencia na forma de ver/perceber uma dança; (3) experimentar videodanças sob diferentes paradigmas (como observa-se no Quadro 1).

4.2 Dramaturgia de Processo

Com base na definição da dramaturgia de conceito, iniciamos a dramaturgia do processo. A primeira etapa dessa fase, consistiu na produção coreográfica tendo como base o plano coreográfico.

Na produção coreográfica, considerou-se as possibilidades do elenco específico, a quantidade de ensaios que tínhamos tendo em vista a disponibilidade do elenco e dos prazos de entrega da produção e arte para fins de elaboração do artigo. Durante os ensaios todos usaram máscaras, pois os ensaios culminaram com o período pandêmico de Covid-19. Os ensaios ocorreram durante os meses de agosto e setembro de 2021.

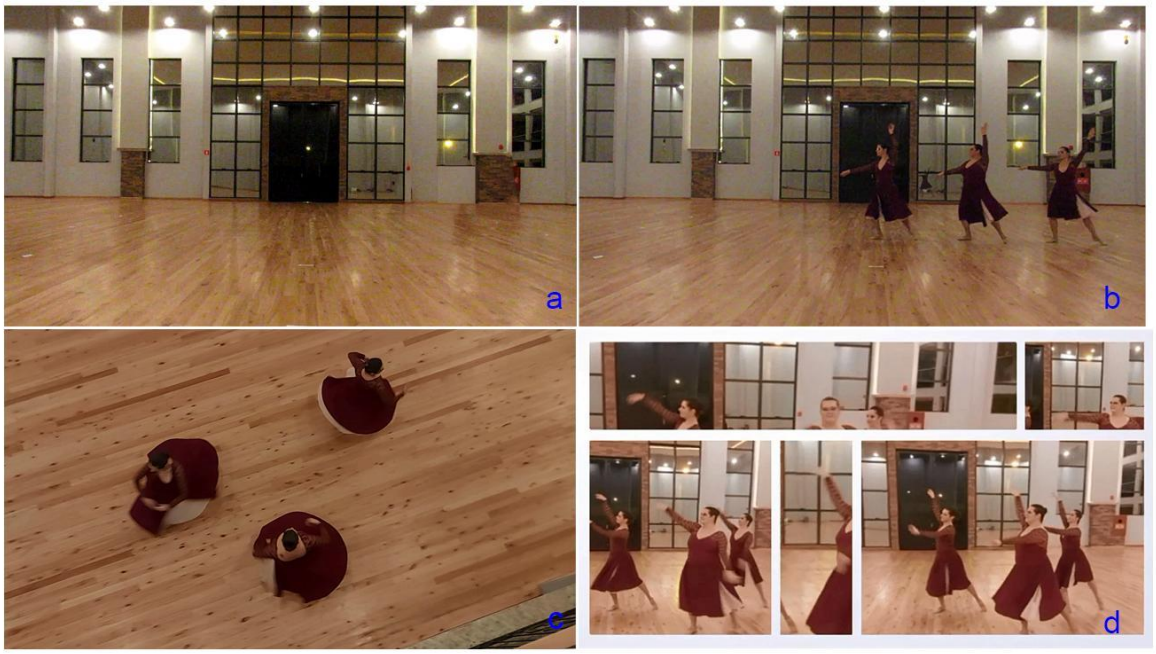
A partir dos ensaios, os pesquisadores observaram quais elementos seriam captados pela câmera de forma a apresentar as diferentes visualidades da

coreografia proposta. Para isso, consultaram os trabalhos desenvolvidos por Brito (2018), Tavares, Silva e Vieira (2018), Tavares (2019), Kircher (2019) e Angeli (2019, 2020), além de estudar vídeos produzidos por *videomarkers/youtubers* para as mídias sociais *Youtube* e *Instagram*.

O que observamos neste movimento, foi que a câmera permite que se perceba o corpo e a sensações do *performer*, fazendo com que isso seja transportado para outro momento e lugar, recriando experiências sensoriais e emotivas. Isso acontece porque a dança é uma arte viva que usa um corpo que incorpora as TD, citando aqui a contribuição de Aires (2018).

Nesse sentido, Caldas e Brum (2006) explicam que as TD no contexto da dança: (1) constituem um conjunto de novas técnicas trazendo consigo mudanças no domínio da própria arte; (2) toda a técnica leva a concepção de uma nova tecnologia; (3) as TD possibilitam a renovação dos processos perceptivos; (4) oferecem outras possibilidades para o processo coreográfico.

A fase seguinte consistiu na captação das imagens que ocorreu no início do mês de outubro de 2021. Para tanto, alugou-se o centro de eventos de Cristiano Bianchin, em Passo Fundo – RS. O local foi escolhido, pois: (1) era um local grande; (2) tinha iluminação ambiente relevante para a captação de imagens; (3) mesclava uma composição estrutural com metal, vidro e concreto (Fotografia 1a).



FOTOGRAFIA 1 – (a) Fotografia do local. (b) dança como registro. (c) dança como adaptação. (d) *screen choreography.* Fonte: Os Autores (2021).

Durante o processo de captação procuramos observar os preceitos de Tarnoczy Júnior (2010), como forma de estimular o olhar e a selecionar as "preciosidades". Desse modo, nos atentamos ao movimento, ao equilíbrio, ao ritmo, a diversidade e unicidade, ao diálogo, aos diferentes planos e ao controle de luz.

Ao mesmo tempo que, com base no Quadro 1, fomos captando diferentes formas de composição coreográfica a partir da câmera, a câmera foi conduzindo o olhar dos pesquisadores por diferentes perspectivas para o movimento e para a dança.

Como consequência disso, tivemos um conjunto significativo de imagens que passaram para o processo seguinte, a edição das imagens captadas. No processo de edição, "[...] cria-se uma infinidade de possibilidades de manipulações para o movimento. O movimento pode ser alterado em razão de sua relação com o tempo e o espaço, suas qualidades e nuances podem ser ressignificadas." (ANGELI, 2019, p. 4).

Assim, a relação com o tempo e o espaço do movimento permitiram criar outras realidades para a dança, novas narrativas conforme fomos trabalhando com cada perspectiva apontada por Spanghero (2003).

Com isso, percebemos uma evolução entre a dança vista enquanto registro (Fotografia 1b), adaptação (Fotografia 1c) e *screen choreography* (Fotografia 1d). Se considerássemos as formações socioculturais pelas quais passamos, entendemos que as evoluções da dança seguem os processos evolutivos de uma cultura de mídias, indo para a digitalização até uma cultura de hibridização, como bem pontua Santaella (2003).

Apontamos ainda, que este processo evolutivo, permitiu também que visualizássemos a dança com outros olhos. Conforme íamos trabalhando cada estilo de videodança, víamos cada uma das três danças produzidas adquirirem novas interpretações e novas estruturas narrativas.

Corrobora-se como Angeli (2019, p. 04), “através da associação das imagens e da alteração da cronologia dos fatos, o processo de edição tece novas relações entre o movimento e o seu significado, alterando a forma com que o espectador o entende.”

Portanto, o processo criativo, nesta fase é decisivo para que se possa compor a obra em uma videodança, visto que o seu produto artístico é um vídeo, em nosso caso três vídeos, que é articulado em meios virtuais e tecnológicos de modo a concluir esta etapa, como bem explicam Brito (2018), Tavares, Silva e Vieira (2018), Tavares (2019), Kircher (2019 e Angeli (2019, 2020).

4.3 Impressões do Processo

O processo de concepção de cada videodança, num primeiro momento, nos causou estranheza, visto que um dos pesquisadores foi bailarino e é professor de dança atuando com o ballet clássico, enquanto o outro da área das exatas atua como professor de TD e, consequentemente, audiovisual. Diferença esta que acontece na forma de “ver/visualizar” a dança.

A preocupação do primeiro era com a técnica e a forma de apresentação coreográfica. Já o segundo, preocupa-se com a ideia de trabalhar com filtros, efeitos, planos e outros elementos que permitem tratar a questão audiovisual.

Desse modo, em nosso processo artístico dividimos as tarefas de que o primeiro faria o vídeo da dança enquanto adaptação e outro a dança enquanto *screen choreography*.

Durante o processo nos deparamos com limitações técnicas, pois utilizamos uma câmera *superzoom* semiprofissional e dois celulares. Além disso, não tínhamos outros recursos como iluminadores e captores de áudios. No processo de edição utilizamos um *software* de código-aberto, o que limitou alguns processos, como: (1) extração de partes de fundos indesejáveis; (2) o uso de alguns efeitos transitórios; (3) melhoramento técnico de imagens captadas em diferentes câmeras.

Mesmo com tais limitações, obtivemos êxito no processo dadas as condições, como exemplos citamos: (1) uso de filtros do *Instagram* que nos deram possibilidades de melhoramento técnico na edição; (2) a participação voluntária do elenco; (3) o desejo e ânsia de desenvolver o trabalho; (4) avançamos no estudo de viodedança e nas visualidades de uma dança.

Assim, regressando aos questionamentos iniciais, intuímos que:

• O processo de criação de uma videodança é um híbrido entre o vídeo e a dança, corroborando com Tavares (2019) em seu processo de conceitualização;

• O processo de criação para o coreógrafo não é o mesmo que o processo de criação desenvolvido pelo cineasta. As visões de cada um são diferentes, e isso aconteceu conforme íamos avançando em cada uma das etapas da dramaturgia de processo. Quando o pesquisador atuou como coreógrafo a sua intenção era tecer um diálogo entre música e o movimento; quando o pesquisador atuou como editor e cineasta a preocupação era ressaltar a fluidez da coreografia a partir das linhas do elenco acrescentando ângulos e perspectivas não vistas frontalmente transpassando a emoção do que estava sendo proposto naquele momento;

• Com relação aos aspectos e recursos para a produção audiovisual, necessitam: (1) qualidade técnica dos equipamentos para a captação de imagens; (2) qualidade técnica dos *softwares* de edição; (3) domínio técnico do editor de

imagens; (4) qualidade do ambiente em que as imagens serão captadas; (5) domínio técnico de diretor de fotografia.

5 Considerações Finais

A evolução tecnológica trouxe consigo novas ideias e formas de perceber as artes de uma forma geral. Isso aconteceu com a videodança, conforme evidenciamos no referencial teórico-prático.

A videodança apresenta um híbrido entre a dança e o vídeo, que durante nossa jornada culminou na produção de três vídeos. Com todo o processo observamos o papel do artista enquanto pesquisador, produtor, interventor e autor de conhecimentos que refletiram diretamente na poética artística dos pesquisadores em relação ao tema videodança. Visto que, durante este processo nos deparamos com várias limitações apontadas no item 4.1.

Porém, estas limitações nos fizeram questionar e intervir no processo de forma a fruir nossas videodanças, colaborando e cooperando entre nós pesquisadores, que nos permitiu resolver de forma compartilhada as nossas dificuldades individuais conforme apareciam.

Quanto aos objetivos trilhados, conseguimos fazer as três produções visuais, com um olhar técnico e artístico atendendo de forma satisfatória o que nos propomos a desenvolver e conceber.

Por fim, tendo como base os questionamentos anteriores, concluímos que o audiovisual influencia a forma de perceber uma dança, visto que, se a considerarmos apenas como registro, percebemos a dança de forma linear e frontal, pois o foco é naquilo que o coreógrafo deseja mostrar. Caso a videodança seja vista enquanto uma adaptação, percebemos novos pontos de vista na mesma dança, pois consideramos a concepção a partir do cineasta. Já na última concepção, temos liberdade poética para promover uma dança totalmente diferente da original.

Referências:

ANGELI, D. T. A construção narrativa de gênero na videodança insólitos. In: ABRACE, Campinas, SP. *Anais...* Campinas, SP: UNICAMP, 2019. p. 01 -15. Disponível em: https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4370. Acesso em: 28 mar. 2021.

ANGELI, D. T. *A arte da videodança*: olhares intermidiáticos. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2020.

AIRES, D. S. *Criação em Videodança*: corpos em contaminação. 2018. 109f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre – RS. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/180508. Acesso em: 29 mar. 2021.

AUGUSTO, R. D. A.; PIEDADE, A. Questões de intertextualidade e composição em Fascination para piano e violoncelo (2013), de Acácio Piedade. In: XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, Belo Horizonte, MG. *Anais...* Belo Horizonte, MG: UFMG, 2016. p. 01-10. Disponível em: http://encurtador.com.br/bV138. Acesso em: 12 out. 2021.

BALDI, N. C.; SANTOS, O. A. S. Videolançamentos na Escola: experimentos artísticos e pedagógicos no ensino de dança. *Rascunhos*, Uberlândia, Minas Gerais, v. 5., n. 3, p. 222-243, 2018. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/42921. Acesso em: 11 mar. 2021.

BASTOS, D. S. Videodança: a criação audiovisual a partir do movimento. In: Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nodeste, Juazeiro, BA. **Anais...** Juazeiro, BA: INTERCOM, 2018. p. 01 - 13. Disponível em: https://portalintercom.org.br/anais/nordeste2018/resumos/R62-1327-1.pdf. Acesso em: 01 abr. 2021.

BRITO; A. A. Mobilidades do Corpo e do Olhar. In: Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, Goiânia, MT. *Anais...* Goiânia, MT: Universidade Federal de Goiás, 2018. p. 786 - 795. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/778/o/LC_ALESSANDRA_BRITO_IISIPACV.pdf. Acesso em: 06 mar. 2021.

CALDAS, P.; BRUM, L. (Orgs.). *Dança em foco*: dança e tecnologia. v. 1, Rio de Janeiro, RJ: Instituto Telemar, 2006.

CATTANI, I. B. Arte Contemporânea: O lugar da pesquisa. In: BRITES, B.; TESSLER, E. (Orgs.). *O meio como ponto zero:* Metodologia da pesquisa em artes

plásticas. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2002, p. 37 - 50. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/206779. Acesso em:01 nov. 2020.

DANTAS, M. F. Ancoradas no corpo, ancoradas na experiência: etnografia, autoetnografia e estudos em dança. *Urdimento*, Florianópolis, SC, v. 2, n. 27, p. 168-183, dez. 2016. Disponível em: https://www.periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/8731/6272. Acesso em: 24 maio 2021.

FORTIN, S.; GOSSELIN, P. Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico. *Art Research Journal*, Natal, RN, v. 1, p. 1-17, jan./jun. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/download/5256/4314/. Acesso em: 26 fev. 2021.

GAINORDOLI, J. C. B. *Arte e Esfera Pública*: hibridismos e processos criativos em performance, dança-teatro e videodança. 2019. 170f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Artes, o Programa de Pós-Graduação em Artes, Vitória – ES. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/handle/10/11188. Acesso em: 29 mar. 2021.

GRAÇA, L. S. *A Percepção cinéstesica na Videodança: ReverberAÇÕES empáticas entre corpos de carne e da tela. 2019. 242f*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Salvador, Bahia. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30515. Acesso em: 22 mar. 2021.

KIRCHER, A. L. *Propostas compositivas para estabelecer relações entre os corpos que operam na criação em Videodança.* 2019. 139f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre – RS. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/206653. Acesso em: 29 mar. 2021.

LAVENDER, L. Facilitating choreographic process. In: WILDSCHUT, L.; BUTTERWORTH, J. *Contemporary Choreography*: A Critical Reader. Londres, Inglaterra: Routledge, 2018. p. 107 – 123.

POISSANT, L.; *et al*. New Media Dictionary. *Leonardo,* v. 34, n.1, fev. 2001, Cambridge, Reino Unido: The MIT Press, 2001. p. 41 -44. Disponível em: https://muse.jhu.edu/article/19610/pdf. Acesso em: 01 abr. 2021.

POISSANT, L. Ser e fazer sobre a tela. In: DOMINGUES, D (Org.). *Arte e Vida no século XXI:* tecnologia, ciência e criatividade. São Paulo, SP: UNESP, 2003. p. 115-123.

SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano:* da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo, SP: Paulus, 2003.



SANTANA, I. *Dança na cultura digital*. Salvador, BA: EDUFBA, 2006.

SPANGHERO, M.*A dança dos encéfalos acesos*. São Paulo, SP: Itaú Cultural, 2003.

TAVARES, C. G.; SILVA, B. M.; VIEIRA, A. P. Dança que contamina e ocupa: Processo Criativo entre Dança, Vídeo e Cidade. In: Seminário de Artes Digitais, Belo Horizonte, MG. *Anais...* Belo Horizonte, MG: EdUEMG, 2018. p. 189 - 192. Disponível em: http://encurtador.com.br/hiGP8. Acesso em: 06 mar. 2021.

TAVARES, C. G. *Vídeocorporicidade*: experimentações em videodança. 2019. 210f. Tese (Doutorado) - Universidade do Algarve, Doutoramento em Comunicação, Cultura e Artes, Algarve, Portugal. Disponível em: https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/13632. Acesso em: 29 mar. 2021.

TARNOCZY JR.; E. *Arte da Composição*. 2. ed. Balneário Camboriú, SC: Editora Photos, 2010.

WOLFF, S. S. Corpo Tecnológico: Sobre as relações entre dança, tecnologia e videodança. *Revista Cena*, Porto Alegre, RS, n. 14, p. 01-12, 2013. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/43214. Acesso em: 24 maio 2021.

WOSNIAK, C. O corpo-signo-dança na era da ubiquidade. In: Simpósio de Filosofia do Corpo e Movimento UFPR, Curitiba, PR. *Anais...* Curitiba, PR: UFPR,2019, p. 01-14. Disponível em: https://filosofiadocorpoemovimento.wordpress.com/anais-do-evento/. Acesso em: 03 abr. 2021.



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

Revista Trimestral

RELATO DE EXPERIÊNCIA

EDITORA DA FUNDARTE

GPF | Grupo de Pesquisa da FUNDARTE

Grupo de Pesquisa da FUNDARTE/CNPq

FUNDARTE

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA: RELATOS DE UMA PROFESSORA DE ARTE

Thalita Emanuelle de Souza

Resumo: Esse artigo aqui apresentado dispõe da análise de alguns conceitos do livro *Em defesa da escola: uma questão pública* (2014) de Masschelein e Simons, sendo eles, tempo livre, suspensão, profanação e por fim o amor. Trago, também, para a discussão com os autores, algumas concepções da pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Demerval Saviani, presentes nos livros *Escola e Democracia* (1988) e *Pedagogia histórico-critica: primeiras aproximações* (2013). Ao leitor e a leitora devo ressaltar que o texto a seguir tem um tom de ensaio, pois, aproximo toda a leitura e a reflexão realizada com a minha vivência sendo professora de escola pública. Narro nessas linhas que seguem, acontecimentos, anseios e sensações que a escola me traz, juntamente com inspirações e questionamentos diversos sobre os textos já citados. Em suma, um texto feito a partir de conexões das leituras e do cotidiano escolar. O intento aqui não é aprofundar nenhuma discussão, mas, trazê-las à tona relacionando-as com a realidade de quem vive no chão da escola.

Palavras-chave: Escola. Cotidiano escolar. Tempo livre. Suspensão. Profanação. Pedagogia histórico-crítica.

SCHOOL REFLECTIONS: REPORTS OF An ART TEACHER

Abstract: This article presented here: a book analyzing some concepts in defense of the school (2014) by Masschelein and Simons, namely, free time, suspension, desecration and finally love. I also bring to the discussion with the authors, some conceptions of the historical-critical pedagogy developed by Demerval Saviani, presented in the books Escola e Democracia (1988) and Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Approximations (2013). My importance is devoted to the reader and the reader that the following text has a rehearsal tone, since I approach all the reading and reflection carried out with the experience of being a public school teacher. In these schools that follow, I narrate events, desires and sensations that it brings to me, made with inspirations and diverse questions about the texts already mentioned. In short, a text made from readings and everyday life. The intention here is not to deepen the discussion, but to bring them to light by relating them to the reality of those who live on the school floor.

Keywords: School. School routine. Free time. Suspension. Desecration. Historical-critical pedagogy.

1. INTRODUÇÃO

Nesse breve texto que escrevo agora, o leitor e a leitora irão perceber que farei conexões com minha vivência na escola e uma breve comparação dos textos de Masschelein e Simons (2014) com Demerval Saviani (1988-2013), faço isso pois proponho que esse texto seja uma reflexão, sobre as leituras que realizei e a minha prática na escola.

Organizo o pretenso artigo partindo de alguns conceitos apresentados por Masschelein e Simons (2014) e discutindo com a pedagogia histórico-critica de Demerval Saviani. Escreverei nas linhas que seguem sobre: tempo livre, suspensão, profanação e o amor. Tais conceitos estão no livro *Em defesa da escola: uma questão pública* (2014), trazem uma visão do que é escola e o escolar, então, vou de encontro a eles com o meu cotidiano escolar. Também, trago para a discussão os livros *Escola e Democracia* (1988) e *Pedagogia histórico-critica: primeiras aproximações* (2013).

Iniciei o meu mestrado profissional em Artes na Udesc (Universidade do Estado de Santa catarina) no ano de 2018. Na ocasião, em uma das disciplinas obrigatórias me deparei com o livro *Em defesa da escola: uma questão pública* (2014) de Jan Masschelein e Maarten Simons, autores Belgas que escrevem sobre o escolar e o relacionam com a designação do *skholè* que do grego significa “tempo livre”, e assim compreendem a escola como se fosse uma redoma, e nesse lugar os alunos estariam protegidos do que acontece na sociedade, suas regras, seus objetivos e até seus condicionantes sociais. Por trabalhar em uma escola periférica na época que me deparei com esse livro e essas aulas, prostrei-me a tentar entender os conceitos apresentados pelos autores, mas, ao mesmo tempo questionava-me, pois, trabalhando em tal realidade, percebia que as opressões sociais invadiam, sim, minha sala de aula e avaliava que apenas através de um ensino público de qualidade essa realidade poderia ser entendida e modificada e para tal resolvi escrever essas linhas.

Ao mesmo tempo que lia e entendia, também, questionava os escritos de Jan Masschelein e Maarten Simons (2014), eu era orientada dentro da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, participava de um grupo de pesquisa que se baseava no materialismo dialético e compartilhava dos pensamentos do professor Demerval Saviani, filósofo brasileiro que entende a educação como parte da prática social de alunos e professores, entendendo que o sistema de produção capitalista oprime a sociedade, por consequência a educação, e que apenas a partir de um ensino sistematizado, que visa a promoção humana é que pode-se buscar uma transformação social. Fui percebendo, então, nesse caminho acadêmico que eu percorria, que comungava com a teoria pedagógica desenvolvida pelo professor Demerval Saviani ,

que a educação tem o seu papel social e de entendimento da sociedade que a oprime, e que trabalha à serviço de uma elite.

Não intento aqui ter o aprofundamento necessário para tais comparações, por isso devo apaziguar os meus pensamentos e do leitor, a arremeter que aqui serão feitas costuras de pensamentos e questões levantadas durante as muitas leituras feitas até o presente momento. Pois então, com coração e alma acalentados, apresento a seguir um esboço dos pensamentos de Masschelein e Simons, da teoria crítica de Demerval Saviani e de relatos pessoais do meu dia-a-dia.

2. DA LEITURA AO COTIDIANO

Começo a escrever esse artigo com um quê de ensaio e para isso retomo a leitura do livro de Masschelein e Simons *"Em Defesa da escola: uma questão pública"* (2014), livro já tão apropriado por mim mesma em seus conceitos e tão criticado vide minhas dúvidas e questionamentos. Sim, os autores em suas frases bem escritas, quase musicais, me fizeram por muitas vezes questionar a mim mesma, e por consequência questionar a esses que me apresentam essas palavras poéticas, ao se disporem a fazer uma análise do que é a escola. Portanto, leio, sem ordem, como muitas vezes fiz, mas dessa vez com o intuito de relacionar o texto com a minha vivência de professora.

Para tal, corro ao capítulo 2 do livro que tem o título: O que é escolar? E nesse momento, esta pergunta simples me transporta a chegada no meu ambiente escolar. Despertador, escovo os dentes, me visto, tomo café da manhã. Entro em meu carro e começo a pensar nas aulas que tenho naquele dia, enquanto o som toca alto no carro. Chego na escola em meio a muitos "Bom dia profe!", bato o ponto, pego mochila, apagador, livros e me direciono às muitas escadas que me levam à sala de aula. Nesse momento, o ambiente escolar me domina, muitas conversas, alguns abraços, um aluno empurra o outro, alguém grita ao fundo. Só quem vive isso todo dia, em chão da escola sabe ao que me refiro.

3. O TEMPO LIVRE E A MARGINALIZAÇÃO

Masschelein e Simons, já citados anteriormente, concebem a escola, como um lugar de *tempo livre,* um espaço temporal no qual os estudantes possam "ser retirados de sua posição social" (2014, p. 29). Por isso, ade visto que a cada dia, a cada aula, tento dar início a esse tempo, porém, certas vezes questiono os autores por, perceber que apesar da escola prover esse momento para os estudantes, fome, sofrimentos, dores e desigualdades não se contentam em ficar acomodados dentro de uma sala de aula, essas mazelas sociais acabam afetando o andamento escolar e o aluno não consegue aquietar-se e desfrutar do chamado "tempo livre". Retorno, agora, ao ambiente escolar descrito acima, em dias de chuva esse ambiente muda, afinal, meus estudantes em sua maioria não tem transporte individual para chegar à escola, então, nesses dias os corredores agitados são silenciosos. Em dias de frio, alguns tremem e há a distribuição de blusas para ajudá-los a enfrentar as horas em sala. Minha intenção aqui não é demonstrar um vitimismo como muitos podem entender, mas explicitar o porquê me posiciono contrária ao entendimento dos filósofos Belgas, pois sei que na vivência uma pessoa com frio ou com fome não consegue estudar e estar assim protegida pelos muros escolares. Assim como coloca Colares e Lombardi, ao comungarem com os escritos de Karl Marx:

> "Ora, a lei do desenvolvimento da história implica o fato de que o homem precisa primeiro comer, beber, ter um teto e vestir-se, antes de poder fazer política, ciência, arte e religião. Por conseguinte, o ponto de partida para o pensamento, consiste no entendimento da produção e da subsequente reprodução da vida real, o que corresponde às etapas do desenvolvimento de um povo." (LOMBARDI apud. Marx, 2021, p. 52).

E é assim que me dou conta que a luta de classes invade a escola, pois, alunos da elite não sofrem o que sofrem meus estudantes da classe trabalhadora, e cercear os estudantes de condições de vida melhores é também privá-los do acesso ao conhecimento. Expresso, então, que é necessário falar da escola, necessário superar o modelo excludente da sociedade começando pelo entendimento dos seus mecanismos pela classe trabalhadora e, assim, cabe ao professor sistematizar os conteúdos escolares para que os estudantes do ensino público tenham acesso aos mesmos conhecimentos que são oferecidos para os estudantes das escolas particulares e da

elite, pois, ensinar criticamente também revoluciona a escola e quiçá, a sociedade capitalista.

Nesse ponto de argumentação cito Saviani (1988), o qual considera a escola um lugar onde as tensões sociais nunca se apaziguam, e coloca que é papel da escola lutar para que a marginalização do proletariado não se efetive, também, no contexto escolar. Coloca que a escola deve "retomar, vigorosamente, a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares" (1988, p.42).

Quando os autores Simons e Masschelein (2014) se referem ao tempo livre, eles não têm como a intenção a exclusão, ainda que ao não considerar a construção histórica, social e cultural do estudante possam afirmá-la, e sim o de considerar a escola um local de todos, na qual todos os problemas sociais e políticos possam ser esquecidos no período entre um sinal e outro. A escola então, para os autores, tem a possibilidade de evidenciar que ali, naquele momento, os estudantes são iguais, ou como é colocado no livro, podem estar "dentro do luxo de um tempo igualitário" (2014, p. 29). Já Saviani, concebe que "o processo educativo é passagem de desigualdade à igualdade" (1988, p.87), pois vê e entende a educação como parte efetiva da sociedade e não deslocada dela, como parecem considerar os filósofos Belgas. Para Saviani (1988), a escola é parte integrante da prática social, e pensar nesse salto qualitativo para à igualdade. é também pensar em uma superação da sociedade capitalista.

4. A SUSPENSÃO SUSPENSA ENTRE IDEIAS

Retomo ao livro de Masschelein e Simons (2014) .e o segundo título que me deparo é: "*Uma questão de suspensão".*

Em suspensão a escola promove aos estudantes uma brecha no tempo linear, como colocam os autores: "a escola é o tempo e o espaço onde os alunos podem deixar para lá todo tipo de regras e expectativas sociológicas, econômicas e relacionadas a cultura" (2014, p.35). Entenderei pelas linhas dos autores que a escola como Suspensão é como um suspiro de alívio em meio ao sopro do furacão que é a

sociedade, esta, que exerce pressão e gera expectativas. A escola é, então, um alívio em meio aos conflitos sociais.

O que contra dizente o que coloca o professor Demerval Saviani, que coloca como objetivo da educação: “a plenitude da educação como, no limite, a plenitude humana, está condicionada à superação dos antagonismos sociais” (1988, p.96). Para o autor, a escola não vem apaziguar ou ignorar conflitos, mas sim superar desigualdades a partir do entendimento dos condicionantes sociais.

Pois então, não seria por meio da suspensão da possibilidade de superação da marginalização das classes, pelo menos entre um sinal e outro? A mim cabe afirmar que não. A superação da marginalização vem pela democratização do conhecimento, pela promoção humana e pela obtenção de uma consciência social.

A ideia de suspensão facilita o cotidiano escolar, pois acalma os pensamentos, ao fazer pensar que uma aula dinâmica, brincadeiras no recreio, ou ainda, uma conversa com os colegas pode suspender o estudante dos seus problemas sociais, econômicos, psicológicos, entre outros. Mas esses problemas só seriam suspensos através de políticas públicas que contribuam com a classe trabalhadora, só seriam suspensos através de condição de vida que perpassa saúde, educação, segurança e estabilidade financeira.

5. PROFANAREI

Apresentar o conteúdo, a matéria, abrir o mundo ao aluno, colocar “à mesa”, enfim, profanar. A escola profana, é tida aqui para Masschelein e Simons (2014) como pública e democrática, pois dá acesso a todos os seus sujeitos, aos conteúdos, sem impor expectativas e muito menos consequências, esperando apenas abrir os olhos para o mundo que os cerca.Para tanto, é chamada de improdutiva.

Saviani (1988) também coloca sobre a importância do trabalho do professor como mediador na transmissão do conteúdo, historicamente acumulado pelos homens durante a história da humanidade.

Devo começar destacando a importância de significar o trabalho do professor como um trabalho intelectualizado e que necessita de uma formação teórica e de

conhecimento abrangente e profundo sobre a área em que atua. O trabalho do professor, categorizado por Saviani (1988) como "não-material" pelo fato de não visar a produção de bens de consumo, deve ser entendido como algo muito significativo na construção da sociedade, pois tem como principal intuito a promoção humana dos estudantes a partir do processo criador. Entendo, pois, a didática como uma ação intencional direcionada à transformação social.

Para Marx no capítulo VI do livro d'*O Capital:*

> "No caso da produção não material, ainda que esta se efetue exclusivamente para a troca e produza mercadorias, existem duas possibilidade: a) O resultado são mercadorias que existem isoladamente em relação ao produtor]...]; por exemplo: livros, quadros, todos os produtos artísticos que se diferenciam da atividade artística do artista executante]...]. A produção capitalista só se aplica aqui em forma muito limitada. Essas pessoas, sempre que não se contratem oficiais etc., na qualidade de escultores etc., comumente (salvo se forem autônomos) trabalham para um capital comercial, como, por exemplo, livreiros, uma relação que constitui apenas uma forma de transição para o modo de produção apenas formalmente capitalista. Que nessas formas de transição a exploração do trabalho alcance um grau superlativo, não altera a essência do problema. b) O produto não é separável do ato de produção. Aqui, também, o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada, e pela própria natureza da coisa não se dá senão em algumas esferas." (LOMBARDI at al, 2021, p. 58).

Peso a palavra profanação concebida pelos autores Masschelein e Simons (2014) ao pensar em um mundo produtivo, que espera algo, um resultado, o papel do professor ao profanar o conteúdo e trazê-lo para o conhecimento, no ato de se oferecer o que se sabe, nele não há barganha, não há poder, há apenas o momento, a troca, a casa de estudo, o por "à mesa". Devo destacar, também, que Saviani indica a necessidade de transcender o cotidiano, o ir além, aprofundar para a tomada de conhecimento do saber escolar.

Novamente, os autores se posicionam colocando a escola como capacitada de criar um mundo dentro da sociedade na qual se estabelece, dizem que quando: "o aluno e os professores são arrematados pela matéria [...] significa em primeiro lugar, que a sociedade é, de certa forma, mantida do lado de fora [...]" (MASSCHELEIN; SIMONS 2014, p.39). E eu, leitora atenta, me posiciono como questionadora, pois entendo cada sujeito em sala de aula, como, único, as diferenças existem na sociedade, na escola e na vida. Nenhuma matéria, nem professor são capazes de

manter do lado de fora o que reprime os sujeitos socialmente, mas sim podem transmitir o conhecimento para uma transformação sociedade.

Coloco-me agora a pensar em Saviani, então, talvez profanarei, palavras que muito me fizeram refletir. Afirmo ser a educação como sociedade e tendo em vista o meio que estamos inseridos, me vejo lidando com a verdade, a educação pela verdade, juntamente com a consciência social.

A verdade é a realidade refletida e reproduzida e sendo assim para Gramsci “a verdade é sempre revolucionária” (GRAMSCI apud SAVIANI, 1988, p.97), não seria então necessária a profanação da mesma? A subversão, ao mostrar as concepções anacrônicas do mundo? Entender as contradições existentes na sociedade dividida em classes deve levar ao questionamento, à resistência e à luta, então, o lugar educativo é também demonstrar as condições e construções humanas e como nos coloca Saviani: “Educação é o ato de produzir em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 2013).

Ao mesmo tempo, entendo que quando os autores Masschelein e Simons (2014) falam sobre profanação da matéria, sendo essa, uma forma de tirar o peso social, transpor o conteúdo apenas como objeto de estudo, não há a intenção de ignorar o mundo em si, mas trazer os saberes sociais para a escola e dar a possibilidade de abrir um novo mundo para os estudantes em “uma situação em que as crianças ou os jovens podem, literalmente, começar algo novo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 43).

Posso perceber que essa concepção de escola e sociedade por vezes se distanciam muito no pensamento de Saviani (2013) e de Masschelein e Simons (2014), mas em outras vezes, mesmo que de forma volátil podem se emparelhar, como quando os autores citam: “A escola não está separada da sociedade, mas é única, visto que é o local, por excelência, de suspensão escolástica e profanação pelo qual o mundo é aberto.” (2014, p.45) O que se assemelha em grande parte quando Saviani coloca que: “determina-se a natureza da educação no âmbito da categoria ‘trabalho não material’” (2013, p.6) é, pois, “a forma pela qual o homem apreende o mundo, expressando a visão daí decorrente de distintas maneiras.”(2013, p.7) Seria, então, possível colocar que dentro da concepção dos autores, os saberes que se estudam na escola são

ligados aos conhecimentos utilizados pela sociedade e ao mundo do trabalho, porém, a forma como essas matérias são estudadas, não tem aplicabilidade, nesse caso, são improdutivas.

6. A PALAVRA QUE NÃO DEVE SER CITADA E QUE FINDA A ESCRITA

Do amor, do tempo escolar, do ser professora, dos alunos, dos muitos questionamentos que me seguem durante a carreira, do curso de pós graduação que fiz e por fim do caminho que percorri, escrevendo esse texto. Após, tudo isso, chego a um capitulo de Masschelein e Simons (2014) no livro em defesa da escola, e, portanto, é com esse capítulo que concluirei esse breve texto.

O que move o professor(a) segundo Masschelein e Simons (2014) é o amor pela matéria e pela nova geração, é, pois, o que impulsiona o estudo e o tão almejado "tempo livre", "O ponto de partida é o amor pelo assunto, pela matéria, e pelos alunos; um amor que se expressa na abertura e compartilhamento do mundo" (2014, p. 85).

O amor, às vezes me parece uma palavra muito lúdica em meio ao turbilhão em que vivo, em tempos me parece uma palavra amedrontadora dentre tantos rostos que conheço ao longo dos dias em sala de aula. Entendo, pois, que educar como ato revolucionário, superar os antagonismos, entender as contradições como coloca Saviani, é, na realidade o trabalho do professor.

Pensar em amor como uma palavra concreta é estranho, sendo que remete a um sentimento, algo até fraternal, não ao trabalho e a superação dos obstáculos estabelecidos pelo sistema que rege nossa sociedade. Entendo o perigo desse conceito ser compreendido como: "dar aula por amor" e não como um trabalho, um ofício, trabalho esse que deve ser bem remunerado, com condições materiais e concretas. O amor mora no apego, a imensidão que reside em se dar aula, está na revolução e na pedagogia como transformadora, no conhecimento adquirido, no regozijo pela nova geração.

O sinal toca, aí está a minha brecha, o meu ato, saio da sala dos professores carregada com bolsas, livros, giz na mão, sorriso no rosto, olhar de cansaço, e é nesse momento que sou arrebatada: o barulho, a correria, as risadas, os muito cumprimentos,

o cheiro da canja que em breve comeremos, o inesperado, e, quando entro na sala de aula, começo a falar, explico, transmito conhecimento como estabelece Saviani.

Termino, então, com a citação desse livro (2014) tão visceral para a leitura dessa professora que aqui escreve e com a esperança de transcender o conceito de professora como *amateur* digo que o fim, então, pode se dar no amor, mas quando ele é entendido como transformação.

> "Os métodos não são o que está faltando aqui; de fato, os métodos são tudo o que temos. Você passa seu tempo se escondendo por trás de métodos, quando, no fundo, você sabe perfeitamente bem que nenhum método é suficiente. Não o que está faltando é outra coisa."
>
> "O quê?"
>
> "Não posso dizer isso."
>
> "Por quê?"
>
> "É uma palavra rude."
>
> "Pior que *empatia*?"
>
> "Sem comparação. Uma palavra que você absolutamente não pode dizer em uma escola primária, um *lycée*, uma universidade ou em qualquer lugar como esse."
>
> "Diga-nos?"
>
> "Não, realmente, não posso..."
>
> "Oh, vá em frente!"
>
> "Eu estou dizendo a você, eu não posso. Se você usar esta palavra quando estiver falando sobre educação. Você vai ser linchado".
>
> "..."
>
> "..."
>
> "..."
>
> "É *amor.*" (PENNAC, apud, MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 75-76)

Acerca da pedagogia revolucionária, Saviani coloca:

> A pedagogia revolucionária situa-se, pois, além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença seja na autonomia, seja na dependência absoluta da educação em face das condições sociais vigentes. (1988, p. 75-76).

7. CONCLUSÃO

Portanto, concluo esse texto com a certeza de que, apesar de haver linhas de pesquisas contrárias, no que diz respeito à educação, como aqui foi apresentado nas discussões com Masschelein e Simons (2014), e a linha histórico-crítica desenvolvida por Demerval Saviani (1988-2013), a educação culmina no chão da escola, e apesar de haver muita discordância na elaboração dos pensamentos, entendo que o ofício e o trabalho de professora se estabelece nessa culminância: a educação pela transformação. Sou eu, professora de escola pública da educação básica e os meus pares, que escrevemos essa história no cotidiano escolar e buscamos a transformação da realidade nesse enfrentamento diário.

Tenho flashes agora, capto momentos, busco em meio aos lapsos que esse texto propôs, uma conclusão entre todos os questionamentos aqui expostos. Concluo, então, com o professor *amateur,* o qual é "revelado por meio da extensão em que uma pessoa está presente no que faz e na forma que demonstra quem ela é e o que representa através de suas palavras e ações." (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p. 78) Pois, é assim, simples, no espaço escolar que o professor transforma a construção ali disposta em casa de estudo, e, também, é assim, que opera dentro da prática social.

Referências:

LOMBARDI, J C; COLARES, M L I S; ORSO, P J. (Orgs.). *Pedagogia Histórico-crítica e prática pedagógica transformadora***.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*: uma questão pública. Belo Horizonte; 2 ed. Autêntica Editora, 2014.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 20. Ed. São Paulo: Autores associados, 1988.

_____. *Pedagogia histórico-crítica:* primeiras aproximações. 11. Ed. Campinas, SP: Autores associados, 2013.



ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

Revista Trimestral

RESENHAS

EDITORA DA FUNDARTE

GPF Grupo de Pesquisa da FUNDARTE CNPq

Grupo de Pesquisa da FUNDARTE/CNPq

FUNDARTE
FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO



POEMAS 2006-2014, de LOUISE GLÜCK

Karla Roberta Brandão de Oliveira

A novaiorquina Louise Glück iniciou sua carreira literária aos 25 anos com *Firstborn* (1968). Além de poetisa e ensaísta, ensinou poesia em diversas instituições de ensino superior e, ainda hoje, concilia a vida de escritora com a de professora, lecionando, atualmente, na Universidade de Yale. Ganhadora do Prêmio Nobel de Literatura de 2020, tem seu trabalho reconhecido em seu país, onde já havia conquistado outros prêmios. Entretanto, foi a partir do Nobel que ela despertou o interesse editorial brasileiro.

Poemas 2006-2014 foi publicado em 2021 pela Companhia das Letras e reúne os três livros mais recentes da poetisa norte-americana: *Averno*, *Uma vida no interior* e *Noite fiel e virtuosa*. Com mais de 500 páginas, a edição bilíngue conta com tradução de Heloisa Jahn, Bruna Beber e Marília Garcia.

A contemporaneidade de Glück expressa-se no olhar dirigido ao cotidiano de pessoas comuns, retratando, recorrentemente, os costumes da vida moderna. Há, ainda, enquanto elemento que liga os três livros que formam *Poemas 2006-2014*, um domínio da natureza que assume posição de destaque na vida das personagens numa espécie de simbiose em que não é possível precisar onde uma termina e outra começa.

O acolhimento das emoções é uma outra característica que perpassa a obra e que nos toca de uma forma arrebatadora. Glück nos mostra a subjetividade em situações corriqueiras, com poemas revestidos de uma sensibilidade sóbria e perspicaz que, sem rodeios, confronta medos, dores e tristeza. Ela é especialista em criar cenários que evidenciam inseguranças, traumas e solidões numa poesia introspectiva que nos convida a um mergulho nas imprecisões da memória.

É improvável que o(a) leitor(a) de *Poemas 2006-2014* fique indiferente à obra, também, pelo convite que nos é feito para uma reflexão constante sobre as

situações poetizadas. A autora mexe com nossa percepção do comum e nos leva a pensar no não explícito. A *referência ao ausente* é um chamado para enxergarmos além do visível e enriquece o universo simbólico que rodeia a produção.

Dos três livros que compõem a coletânea, *Averno* é o mais antigo, com publicação em 2006. A ideia de tempo ocupa lugar central na poesia e é retomada, reiteradamente, pela relação vida-morte, explorada, tanto pelo mito de Perséfone, quanto pelo averno – lago que representa um portal para o encontro com os mortos no "outro mundo".

A forma como Glück explora o fantástico, ao invés de nos levar para um mundo desconhecido, poetisa o real, fundindo-o, muitas vezes, ao mítico. As imagens são atemporais e retratadas por vozes que se alternam e se misturam. Em alguns momentos, é Perséfone quem nos fala ou de quem se fala. Em outros, escuta-se a sua mãe. Há, ainda, a voz da própria autora que cria imagens que permitem refletir sobre si.

No transcurso da vida, a infância é iluminada pelo "sol de verão" e simboliza inocência, esperança e sonhos. Já a velhice, é coberta pela neve e pela escuridão e exala decadência pela aproximação da morte. Apesar da beleza e sensibilidade presente nas cenas de intimidade das personagens, elas remetem a um misto de êxtase e início da decadência. Isto porque a sexualidade marca o fim da inocência e o início do fim, ou seja, da velhice.

O medo de virar alma aparece, em *Averno*, de forma arrebatadora. Só a terra não lamenta, nem teme. Ela sofre com o fogo e a neve, mas, por não ser capaz de recordar, supera e renasce. Reafirmando a característica de atravessamento da natureza da autora, as estações do ano são sentimentos – medo, desespero, renascimento e esperança – que se repetem num ciclo interminável. As cenas descritas nos poemas são belas e, mesmo nos momentos mais sombrios, as manifestações da natureza enchem nossos olhos.

É curioso o desenho que Glück dá às suas personagens. Em alguns momentos são seres, em outros situações ou sentimentos. "Não estamos autorizados a gostar de ninguém, sabia? Os personagens não são pessoas. São

aspectos de um dilema ou conflito." (p. 39). Identificamos esta tendência em *Averno* e nos demais livros da coletânea.

Crepúsculo, poema inicial do segundo livro dá o tom da obra. Nele, Glück nos apresenta a dura realidade da vida no campo, em que o trabalho é árduo e ocupa a maior parte do tempo. É apenas numa pequena fração do dia que ela consegue espaço para a contemplação da paisagem, que se confunde com a vida.

Ao longo do livro *Uma vida no interior* (2009), somos invadidos pela natureza que nos dá cores, sabores e aromas. Na vida contada pela autora, o esquecimento aparece como a ausência de possibilidades. Algumas personagens teimam em não esquecer. Sonham com a morada num lugar que ofereça novas oportunidades de emprego e de relações. Muitas vão para a cidade grande em busca deste sonho, mas, depois voltam, desamparadas, para viver o mesmo fim taciturno de seus pais, ao que a autora anuncia "[...] é melhor ficar por aqui; assim os sonhos não são prejudiciais" (p. 171).

Dentre as paisagens ilustradas, encontramos montanhas, campos, pinheiros, borboletas, papoulas e lavouras. Do reino animal, são as minhocas que se destacam e servem para introduzir uma reflexão sobre a terra. No estar na terra, por baixo ou sobre a terra, fazendo parte dela. A localização em que estamos nesta terra – por baixo ou sobre ela – aparece como geradora de sentimentos antagônicos. Quem está embaixo da terra encontra-se submisso a ela. Já para os que caminham sobre ela, o sentimento é de força e poder, mesmo que momentâneos.

A temática da morte é retratada como a finitude neste mundo da terra. Nos fala, ainda, que a nossa existência deixa marcas temporárias, visto que a natureza se impõe e é ela que, apesar dos contratempos que pode sofrer, renasce e se reinventa.

A pequena cidade, que é personagem e cenário, destaca-se na sensualização que recebe em vários poemas. Essa temática vai sendo explorada desde os primeiros sinais de uma paquera, que nasce no verão e envolta de água – seja no lago ou no chafariz. A água representa a descoberta, o refresco para a vida. O início de um namoro é retratado com sensibilidade. São momentos de

sensualidade que invadem a vida dos casais de sonhos. Entretanto, assim como a frustração invade os que foram para a cidade grande, tão logo o relacionamento passa de namoro a casamento e, mais ainda, com a chegada dos filhos, o encantamento quebra-se e os casais passam a arrastar-se pela vida, repetindo a sina dos pais.

A juventude é o tempo em que é possível sonhar. O ciclo de encantamento e desencantamento dos jovens da cidade mistura-se ao das estações do ano, iniciando-se com as primeiras descobertas na primavera, passando pelo ápice da paixão no verão, para definhar no outono e sucumbir no inverno.

O último livro da coletânea – *Noite fiel e virtuosa* – foi escrito em 2014 e é o mais recente da autora. Nele, Glück aprofunda a temática do envelhecimento a partir da narrativa de um pintor idoso que relembra o passado, especialmente os episódios que envolvem a infância e os relacionamentos familiares que tem a cidade de Cornualha como pano de fundo.

Realidade e ficção entrelaçam-se na obra, seja em relação ao pintor, ao espaço-tempo das narrativas ou até mesmo a quem narra as histórias. Por vezes, aquele que inicia a narrativa finda por tornar-se parte dela, nos conduzindo a um olhar introspectivo sobre os fenômenos. Transpondo, do aparente para o oculto, o foco do interesse.

Em *Noite fiel e virtuosa*, a temática da morte é introduzida e alimentada pelas reiteradas vezes em que o acidente de carro que pôs fim à vida dos pais do pintor, ainda na sua infância, é anunciado – “Acho que sigo esperando ser interrompido como meus pais foram por uma árvore imensa” (p. 373). Passagens como esta atravessam os poemas, muitas vezes, de maneira surpreendente, impondo-se, assim como o acidente, à vida dos pais da personagem. É um lembrete do imprevisível que nos espreita, da morte que, a qualquer momento, pode desviar o curso da vida.

Aliás, a mudança de curso dos poemas é uma outra característica que observamos em Glück. O inesperado invade a narrativa, seja por meio de um acidente, de um fenômeno da natureza ou por outro acaso da vida cotidiana, como

uma viagem não planejada ou um telefone que toca de forma insistente na madrugada. A impressão que nos fica é que os poemas têm vida própria. Uma vida independente dos desejos da autora. Esse efeito é construído com maestria por Glück que, cuidadosamente, articula o curso da narrativa.

A presença da morte profunda-se no livro e evidencia traumas, medos e, mais uma vez, nos convida a olhar para dentro de nós, em busca do que é essencial. Este movimento torna-se angustiante e é representado pelo silêncio manifesto no emudecimento do pintor criança diante do crescimento repentino do irmão, “Você não faz ideia de como é chocante para uma criança pequena quando uma coisa contínua se interrompe” (p. 369). O silêncio da infância diante da mudança é retomado em diversos momentos em que a autora nos fala de um mergulho em si para reflexionar o vivido e decidir entre os dois possíveis caminhos a seguir a partir das rupturas: seguir adiante ou aprisionar-se ao passado.

Esse viés psicanalítico cria narrativas que problematizam o sentido da existência humana, por vezes anuncia uma ruptura, mas, invariavelmente, aponta para uma reflexão interior. Neste processo, algumas imagens são nítidas e outras desfocadas, conduzindo à necessidade de ajustar as lentes e a iluminação. No movimento de olhar para dentro há, ainda, um chamado para confrontar o “vazio” interior.

Em *Poemas 2006-2014*, Louise Glück consegue tocar questões importantes para a existência humana com a sensibilidade que a poesia permite. Sua obra é um convite a enxergar o mundo e as relações que estabelecemos com ele, nele e a partir dele, com olhos curiosos e imaginativos. Olhos que conseguem perceber o evidente e o encoberto, a luz e a penumbra. Que desconfiam do óbvio, do explícito. Que veem os outros e veem pelos outros.

Em sua poesia, Glück consegue colocar-se no lugar do outro e falar para e por eles, o que torna sua linguagem universal. As personagens que cria mais assemelham-se a sentimentos do que a pessoas. Com isso, transforma o medo, a dor e a solidão em seres que passam pelos embaraços das situações cotidianas.

A leitura de *Poemas 2006-2014* é um convite para confrontarmos questões importantes da nossa existência a partir de uma atmosfera de beleza e sensibilidade.

Referência:

LOUISE, Glück. *Poemas 2006-2014*. Traduzido por Heloisa Jahn, Bruna Beber e Marília Garcia. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. 510 p.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
NÚMERO 50
JULHO A SETEMBRO DE 2022
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



TRAJETÓRIAS EM ARTE:
POSSIBILIDADES PARA PERFORMAR E EDUCAR NA CONTEMPORANEIDADE

A CONSTATAÇÃO DE UMA VOZ POTENTE DA LITERATURA

Resenha: O arador das águas, Hoda Barakat. Rio de Janeiro: Tabla, 2021, 240 páginas.

Mônica de Ávila Todaro

Hoda Barakat nasceu em Beirute, no Líbano, em 1952, e é radicada na França onde vive, em Paris, até os dias atuais. Graduou-se em Literatura Francesa pela Universidade de Beirute. É romancista, dramaturga e publicou dez livros autorais. Dentre eles, destacam-se também contos e um livro de memórias. Premiada, duas vezes, é considerada uma das vozes mais potentes da literatura contemporânea do Oriente Médio. Além disso, a romancista libanesa foi nomeada como a primeira Acadêmica em Residência Árabe no Programa de Estudos do Oriente Médio da Universidade do Texas, em Austin .

O romance “O arador das águas” foi publicado na língua original em 1998, pouco tempo após a guerra civil libanesa travada de 1975 a 1990. A obra foi lançada no Brasil em 2021, pela Editora Tabla, com tradução de Safa Jubran. A tradutora é docente da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), ganhadora do Prêmio Sheikh Hamad de Tradução e Entendimento Internacional, na categoria de tradução do árabe para o português.

Em uma entrevista dada a Porter Anderson, editor-chefe da Publishing Perspectives, Hoda Barakat é perguntada sobre a experiência de ganhar o Prêmio Internacional de Ficção Árabe e responde: “Isso me deixa duplamente feliz, porque o prêmio é uma honra de alta visibilidade e porque me permite saber que o mundo linguístico de minha terra natal me conhece e me ouve.”.[1]

[1] Entrevista disponível em https://publishingperspectives.com/2019/05/interview-comments-on-displacement-and-migration-from-hoda-barakat-2019-arabic-fiction-winner/

A voz da autora está presente em outras obras, como por exemplo: ‘A pedra do riso”, livro que tem como personagem principal um homem homossexual; ‘Vozes dos perdidos’, que traz o tema da imigração. Os dois livros podem ser comprados no Brasil, mas estão no idioma inglês. ‘Correio noturno’, outro livro da autora com depoimentos/cartas de pessoas deslocadas de sua terra natal, foi traduzido para o português.

O percurso literário de Hoda Barakat revela seu aprofundamento em temas atuais, difíceis e necessários. Temas para os quais muitas pessoas não querem sequer olhar ainda mais entrar em contato por meio da literatura. Conclui-se, com certa facilidade, que a escritora, que viu os efeitos da guerra de perto, não escreve sobre vítimas nem tampouco sobre criminosos. Em suas obras, ela nos leva a pensar sobre a humanidade.

Nesta trajetória, a escritora nos brinda com a obra: ‘O arador das águas’. O livro, em versão impressa e como e-book, reúne, com tradução meticulosa, dezoito partes, ou histórias, brilhantemente narradas pelo personagem Niqula Mitri, o narrador.

Ou seja, a começar pelo título, que remete, indaga e promete sem decepções, a um verdadeiro exercício de nossa imaginação mais profunda. Pode um arador, aquele que sulca a terra com o arado, preparar os leitores para a cultura? Sim. “O arador das águas” evidencia, objetivamente, o homem que reconstrói, pelas lembranças, as memórias de sua família e de seu território. A autora não separa a realidade da ilusão. O processo de escolha das verdades narradas no livro, inevitavelmente, nos traz sensações e geram formas imagéticas.

O mundo, que aparece ao longo do texto, vem ao encontro dos leitores em formas objetivas e subjetivas do tempo e do espaço. Hoda Barakat, nas palavras do narrador, escreve logo no início: “É uma ilusão.” (p. 13). E o personagem principal, contrapondo-se à fala de sua mãe, afirma: “Agora, eu vejo o que de fato quero ver.” (p. 25).

Nietzsche (2000), na obra “Escrito sobre retórica”, nos lembra que: "[...] retiramos do sentimento profundo os elementos intelectuais a ele misturados.” (p.

16). Na obra de Barakat, nos deparamos com um personagem arador, um ser que perfura o solo e o faz “recuperar sua soberania” (p. 42).

O narrador é apresentado pela autora como um homem de cinquenta anos, nascido em Beirute. Um homem “criado nestes becos estreitos” (p. 42) que, lentamente, revela as sensações causadas pelas explosões e bombardeios advindos da guerra.

Quem conhece, mesmo que não muito, a trajetória de Hoda Barakat sabe que seu processo de criação nos remete ao Oriente Médio, e é carregado de um pensamento estético, uma apreensão pelos sentidos. Isso caracteriza a obra em questão, acima de qualquer coisa, como fruto das vivências da autora que se impõem a ela desde que era criança.

Barakat, assim como seu personagem narrador, viveu em Beirute e ambos capturam, de modo exemplar, essa cidade dos anos de 1990 que guarda semelhanças com a de 2022. A autora profere lições, sem didatismo, sempre nos levando a pensar na importância da História, criticando a transformação de tudo em bens de consumo e em coisas passageiras.

Nas palavras do narrador: "Meu pai não viveu para me ver varrer as cinzas do andar térreo: náilon, poliéster, Diolen, acetato. Algodão mercerizado, lã sintética que estourava sob sol forte, cetim que estalava na luz, voal que amarelava só do cheiro e vincava ao ser tocado pelo ar. viscose, rhovyl, crailar... imitações que começaram com o tergal, chegando à decadência total com o Diolen.” (p. 53).". Sob os nomes de tantos tecidos, vale destacar que Barakat concebe o texto como tecitura. É no entrelaçamento dos tecidos e das relações entre os personagens e os lugares que a autora tece suas ideias que caminham no tempo passado e presente da narrativa.

Deste movimento, a história vai juntando tensão, atenção e intenção. “Não sei como aconteceu: de repente, eu me encontrei num buraco escuro.” (p. 67), diz Niqula Mitri, atordoado ao dar conta de sua frágil situação. Ressalte-se que o personagem, neste trecho da obra, descreve. Detalhadamente, os movimentos, sons e a sensação de estar entre pó e terra: "Fui apalpando as paredes de terra e

continuei descendo até sentir que meus pés já não tocavam mais os degraus de pedra, mas o chão nivelado." (p. 68).

O arquétipo do buraco rege a cena que termina quando Niqula encontra a saída e começa a "[...] andar sem planejar minha rota." (p. 76). Neste ponto, a autora retoma a relação do personagem com os tecidos e traz o linho como referência histórica: [...] pensava com fervor no linho que me aguardava em casa, no qual eu me envolveria, só nele. Ele me aqueceria, me curaria..." (p. 76). Em uma lição de múltiplas camadas textuais, a trama remonta à mocidade do narrador e ao romance, traduzido pelo pedido poético: "Não me dê os seus seios inteiros e de uma só vez." (p. 87).

Em que medida literatura e filosofia dialogam na obra em questão? A autora não renuncia aos recursos imagéticos e sensoriais na construção do texto. Tampouco se furta da dimensão ontológica do mundo. Pelo contrário, brinda os leitores, cada vez mais, com a profundidade do universo criado na trama tecida com dores e amores.

De uma obra que se torna cada vez mais profunda, e de uma profundidade que só pode ser alcançada pela leitura atenta, percebe-se que todas as cenas foram elaboradas na construção de um paradigma novo dentro do universo poético: o fascínio das ideias. Com a técnica precisa, a autora desenvolve a ideia do "casulo de linho", como diz o personagem, referindo-se às texturas.

Num certo ponto da obra em questão, os tecidos, num certo sentido, evidentemente, se misturam ao tempo, passado e presente, e aos lugares. Assim, enquanto leitores, somos guiados pela magia da escrita para "Uma cidade que não avança no tempo, mas que se multiplica e se acumula em camadas." (p. 95).

Trata-se de uma história que vem de um pensamento emocionado, sentido, com a escrita poética que nos preenche de imagens, cheiros e sensações. Na Beirute, retratada por Barakat, um olhar sobre os edifícios, as praças, as ruas e os jardins pode clarear muitos aspectos sobre a cidade, para além de si mesma, ou sobre os repertórios que temos e adquirimos, via mídia, quando se trata do Oriente Médio.

Nos diálogos entre narrador, seu pai, sua mãe e outros personagens, destaca-se um trecho no qual o pai diz: “Num grão de milho está escondido um mundo inteiro e completo.” (p. 115). “O arador das águas” é, sem dúvida, um livro que nos permite transitar e trilhar pelas mais variadas frases e expressões sob uma contínua indagação: É possível aprender por meio de histórias, levando-nos, de lição a lição, a abrir nossos corações e mentes para outras realidades?

Barakat cumpre o incrível feito de, na presente obra, escavar, sem pena, o âmago de nossas inquietações sobre uma guerra que despedaça lugares e entendimentos. Contudo, aqui vai uma advertência! O livro não é apenas sobre isso. Trata-se de uma incursão diferente que nos suspende, visto que saímos do senso comum para adentrar em histórias preciosas, com diferentes camadas. Nas palavras do narrador, direcionadas à sua amada Chamsa, enquanto um homem acostumado desde pequeno a acompanhar o pai na Loja de Tecidos: “Mulher de veludo, você nunca deve parar no significado aparente das palavras e na sua primeira camada.” (p. 138).

Livro, autora e personagens estão, a todo tempo, preparando os leitores para conhecerem e se envolverem com a complexidade e a beleza do mundo. Nossas dores e amores, as sagas de nossas famílias e nossos silêncios e gritos podem muito bem se misturar às tramas/cenas que exaltam a beleza da mulher amada e dos tecidos, como quando se trata da renda: “Calcular os pontos da renda requer tanto rigor quanto o necessário para sua ruína, para destruir o modo como ela é lida pelo olhar.” (p. 156).

Ao longo do livro, a escritora vai em busca de enredos que buscam situar os leitores nos fragmentos, frases e textos curtos que, na verdade, sintetizam grandes reflexões. Os temas da infelicidade e da sabedoria, por exemplo, nos chamam a atenção. A antítese entre eles dissolve-se quando o narrador afirma que “Eu não estava familiarizado com a infelicidade que a sabedoria traz. Ninguém me disse, ninguém me ensinou que a gente perde o que dá; perde e paga caro por isso.” (p. 160).

Aqui vale um grande esclarecimento: Barakat não perfaz um recorte simplesmente didático, com lições que se espalham ao longo do texto. Sua abordagem é fenomenológica, isto é, o ponto de vista da autora, sobre as questões que apresenta, parte da experiência do mundo, experiência consciente. Sobre o aprendizado que o pai lhe ensinou, Niqula afirma que: "[...] devemos nos munir de um aprendizado especial, um amplo conhecimento que reforce em nós a capacidade de recepção, elevando-nos ao nível da história para que assim não caiamos vítimas do seu encanto." (p. 171).

Eis um dos talentos de Barakat: levar os leitores ao conhecimento do que se dá (e não se dá), a partir de como a consciência interpreta os fenômenos da guerra. Cada cena nos carrega de experiências que desestabilizam nossas possíveis certezas.

Quando o narrador nos provoca com a seguinte questão: "Você vê agora como todas as histórias se assemelham, como elas se encontram, independentemente de suas origens?" (p. 176), refletimos, sob a perspectiva de Deleuze, que a arte do encontro com o outro pensamento é o momento da conjunção. Nas palavras do filósofo: "Aprender significa compor os pontos singulares de seu próprio corpo ou da sua própria língua com os de uma outra figura, de um outro elemento que nos desmembra, que nos leva a penetrar num mundo de problemas até então desconhecidos, inauditos." (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 317).

Barakat problematiza. O livro é de tirar o fôlego de quem, de fato, está disposto a um mergulho para um mundo desconhecido. Partindo para outros pontos do livro, os leitores se deparam com mais paisagens que perfuram nossas insuficiências repertoriais. Se, "[...] no ato de tecer há geralmente um ritmo que organiza o universo e guarda um grande segredo" (p. 202), o ato de ler "O arador das águas" aprofunda a nossa leitura de mundo e, em um ritmo instigante, revela e desvela segredos sobre Beirute.

Para este texto, selecionei pontos do livro. Confesso que foi uma missão dificílima. Acredito que faltou mencionar, mesmo que de forma breve, os trechos nos

quais a autora faz referência à velhice e ao envelhecimento. Tais temas perpassam pela obra e se misturam com o fôlego de Barakat e a luta do narrador para recuperar o seu fôlego.

Assim, o estilo da obra atua, singularmente, nas sensações dos leitores que também vivem intensamente o processo de envelhecimento. Diz o narrador: "É verdade que não sou mais jovem. Mas não posso ter envelhecido tanto em tão pouco tempo." (p. 185). A passagem do tempo, que tanto me fascina, como pesquisadora, é sinalizada pela autora em diferentes partes do livro. Antes, lemos o que o pai diz: "Deve ser a velhice. Velhos como eu gostam do passado e não conseguem ver nada além de falhas e faltas no presente." (p. 52). E ainda: "Já em sua casa, com ele sentado na minha frente, notei o quanto envelhecera." (p. 32).

A geratividade, ou generatividade, conceito criado por Erickson que se expressa pelo "[...] interesse em educar e guiar as gerações mais novas." (Erickson, 1963, p. 267), também está retratada na narrativa quando se trata de compartilhar com os leitores, de maneira poética, as lições passadas do avô para o pai e do pai para o filho. "A cidade não me traiu como meu avô temia." (p. 25). "

Aos cinquenta anos de idade, o narrador mergulhou, vivo, nas lembranças. Nada mais esquecia. Conquanto a Beirute de antes já não existisse, jamais se entregou ao esquecimento. Acrescente-se que as lições do passado, traduzidas em frases extremamente vigorosas e doloridas, desaguam: "[...] tudo terminou para mim em um choro reprimido, que eu só consegui liberar agora, nesta terra deserta, nesta solidão." (p. 195).

O livro vence o esquecimento, o silêncio e a solidão. Contudo, ao finalizarmos a leitura de "O arador das águas", alguns pontos são centrais. Um deles, de suma importância, vai ao encontro ao diálogo entre Deleuze e Parnet (1998, p. 3): "[...] à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio". Tal concepção nos leva a afirmar que Barakat compreende a escrita não como mero apoio de reflexão, mas sim como possibilidade de mudança quando nos tornamos leitores.

A tecitura da obra cria sensações e traz sentidos e significados, com o rigor necessário dos grandes pensadores, e, seguramente, possui um ritmo que nos movimenta e dá a pensar. As questões que a autora coloca –sem respostas simples – espelham o mundo por meio das palavras tecidas ao longo do fiar das histórias narradas.

A importância concedida ao contexto cultural, social e econômico de Beirute dão algumas pistas que autorizam os leitores a compreenderem que a linguagem não possui nenhuma neutralidade. Como ensina o pai de Niqula: “Para alcançar a plenitude do que é belo é preciso destruir tudo o que esteja fora dele.” (p. 225). Fica, como (in) conclusão, a problematização necessária: "Como você pode culpar uma pessoa que não enxerga, que não discerne formas ou lembranças, de lançar-se às cegas?" (p. 189).

Se vocês, leitores, não enxergavam Beirute, “O arador das águas” é um livro ao qual devemos nos lançar às cegas para destruir tudo o que a mídia traz e deixa de trazer sobre o Oriente. Como diz a canção do imortal Gilberto Gil: “Se oriente, rapaz, pela constatação de que a aranha vive do que tece.” e nós, leitores, podemos viver tecendo outras histórias a partir da leitura de livros tão profundos como este.

Referências:

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos.* São Paulo: Escuta, 1998.

ERICKSON, E. H. *Childhood and Society.* New York: Norton, 1963.

NIETZSCHE, F. *Escrito sobre retórica.* Madrid: Editora Trotta, 2000.