REVISTA DA FUNDARTE

ANO II
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

REVISTA Nº3
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE





ISSN 2319-0868 On-line

Qualis A2

Revista Trimestral

ARTE, EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

EDITORA DA FUNDARTE

GPF | Grupo de Pesquisa da FUNDARTE CNPq

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

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 52 DEZEMBRO 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

Alunos formandos do Curso Básico de Artes Visuais 2022

Bruna Berg Kauer Pereira; Geovana Beatriz da Rosa; Loriana da Silva Jung;

Flávio Pinheiro Machado Kern; Lucas Alex Mariano; Murilo Schneider Pereira; Ryan Teixeira Viana.

Editoração da Capa: Emanuelle Ayres

Editor: Bruno Felix
Editora-chefe: Júlia Maria Hummes e Márcia Pessoa Dal Bello

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

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. 4. Ensaios. I. Título.
II. Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

CDU 7:37

CDD 700.7

Bibliotecário Marco Túlio Schmitt Coutinho – CRB 10/2587

Revista da FUNDARTE	Montenegro	ano 22	n. 52	dezembro 2022

Revista da FUNDARTE nº 52

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

Grupo de Pesquisa da FUNDARTE/CNPq

FUNDARTE
FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
DEZEMBRO
NÚMERO 52
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

EDITORIAL

É com imensa alegria que apresentamos a Edição nº 52 da Revista da Fundarte. Esta que, com o intuito de ressaltar conteúdos que valorizam a produção em artes, reunindo e viabilizando trabalhos de qualidade acadêmica de maneira acessível, periodicamente ajuda a fomentar e enriquecer a pesquisa nesta área. Conforme Laville e Dionne (2008), "[...] a pesquisa só tem valor quando comunicada. É desse modo que ela contribui para o progresso dos conhecimentos de que dispomos"[1]. Apresentamos então os 14 textos publicados, deixando aqui um convite especial à leitura!

No primeiro texto, de autoria de **Rafaela Catherine Bruch de Melo** e **Carla Carvalho**, "**O livro de arte para crianças: sobre arte catarinense**", as autoras fazem um levantamento bibliográfico e análise de livros de Artes Visuais para crianças em Santa Catarina, como forma de valorização das produções dos artistas locais. Apresentam, também, o processo de criação de um livro de atividades sobre Franklin Cascaes.

Após, seguimos a leitura de **Alice Maria Corrêa Medina**, "**Sobre histórias corporais: do corpo narrado ao corpo realizado, mas de que corpo se está falando?**" O texto nos leva a reflexão sobre o corpo e sua relação com as histórias corporais em diferentes contextos. Tratando sobre as interferências do corpo na produção do conhecimento, em várias áreas.

No próximo texto, "**Voz e imagem: instrumento de afirmação e poder**", **Maria Azevedo** faz uma análise semiótica sobre o painel do artista Maxwell Alexandre, intitulado *Cantos de Esquina*. A autora reflete e nos faz refletir sobre a linguagem da obra e a forma como ela se comunica com o público, fortalecendo a representatividade da população negra no país. O painel, através de seus elementos, evidencia uma

[1] LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** *manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.* Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 237-238.



importante narrativa contemporânea, em um efeito estético de percepção e significação.

Em seguida, em "**Contravisualidades na arte contemporânea: dadosfera em tempos de pandemia**". **Maristani Polidori Zamperetti e Fabiana Lopes de Souza** conduzem o leitor em um estudo sobre a cultura visual nos tempos atuais, sobretudo em relação ao período de pandemia, salientando o excesso de artefatos visuais e sua interferência nas escolhas individuais e coletivas. Analisa, ainda, a importância do trabalho de projeções de frases em prédios, da artista Ana Teixeira, num processo de descondicionamento do olhar pela contravisualidade.

"**Chão de memórias rachaduras para um ensino de arte desobediente**", de **Andre Luís Rosa e Gabriel Fajonni Marcelino**, nos apresenta uma reflexão acerca dos processos de ensino-aprendizagem em arte (em especial Teatro e Dança) nos espaços escolares e as suas fragilidades, evidenciadas por todas as adversidades surgidas no período da pandemia. Os autores partem de uma análise do evento remoto de extensão chamado: "*Chão de Memórias: o ofício do(a) artista-educador(a) e a criação de mundos possíveis"* e sugerem alternativas que contribuem para a mudança de um ensino opressor e preconceituoso para um ensino motivador e libertador. Temas como a descolonização do ensino ajudam a compreender a necessidade de transformação pela desconstrução de padrões pré-estabelecidos.

O texto de **Wagner Vianna Nascimento**, "**Livro didático de arte do 6º ano do Ensino Fundamental: uma análise a partir da BNCC**", desenvolve uma análise sobre o livro didático de Arte, em específico o título "Por toda pArte", componente curricular sugerido para os Anos Finais do Ensino Fundamental. O texto dá ênfase ao questionamento sobre, em que medida ele está estruturado de acordo com as orientações da área de Linguagens na BNCC.

A autora **Cristina Rolim Wolffenbüttel**, no texto "**Filosofia e educação musical: uma pesquisa quanto às questões éticas**", desenvolve uma reflexão voltada à presença dos cuidados com os princípios éticos nas pesquisas em Educação Musical no Brasil. Com vistas aos estudos publicados na Revista ABEM e sob a ótica de estudiosos do assunto, o texto examina a música enquanto ciência ou

arte, também, trata sob o aspecto do ensino-aprendizagem, a relação das pessoas com a música. Destaque para a definição de consciência intervalar.

O texto "**Como trabalhar questões de diversidade cultural através da arte?**", de **Angela Maria Faller Orth e Ronaldo Josué Faller**, como o próprio título menciona, aborda a temática da diversidade cultural através da arte, do teatro, propriamente. Com base na pesquisa e observação do contexto social brasileiro, tem por objetivo ressaltar a importância e valorização da cultura negra por meio de dinâmicas com fantoches.

Em seguida, sob o título "**Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**", de **Adair de Aguiar Neitzel, Isleide Steil e Letícia Francez**, o texto traz uma discussão sobre o método para pesquisa em arte/educação, analisando o caráter de subjetividade e experiência que estão interligados aos resultados objetivos. Elucida a forma como a metodologia da a/r/tografia evidencia os processos, priorizando as experiências humanas.

O texto "**Da escola ao palco: relações entre educação e as danças, a partir do Festival Dança "Estudantes**", de **Rodrigo Lemos Soares, Denise Prado Costa e Billy Graeff Bastos**, trata, dentro do contexto do Festival de Dança "Estudantes", sobre as relações entre danças e a educação na formação escolar e o fazer artístico enquanto propulsor dos valores, do conhecimento, de forma potencialmente, construtiva e transformadora.

Na sequência, o texto "**Afetos entre atuação e ensino: olhar para um ator e uma performer**", de **Thaise Luciane Nardim**, parte de uma introdução das ideias sob a ótica de alguns autores e a apresentação dos "personagens" que compõem a narrativa. Num plano central, surge a experiência de Thaise com a aula-espetáculo "Um Ator", com Marcial de Asevedo, com quem a autora compartilhou a formação em interpretação teatral. Baseado num olhar profundo sobre a Teoria dos Afetos, elucida as formas extralinguísticas e características culturais, presentes numa abordagem de pesquisa-criação.

"**Por uma educação fora do armário: Um olhar para o Gênero, o Sexo, a Sexualidade e a Binariedade**". Partindo dos trabalhos propostos pelo grupo de

Pesquisa ZIP e o Programa de Pós-Graduação em Educação da UERGS, o texto dos autores **Bruno Flores Prandini e Eduardo Guedes Pacheco**, apresenta uma reflexão acerca das questões de gênero, sexo e sexualidade, aprofundando o entendimento sobre estes termos para além da cultura imposta pela estrutura binária cisheterossexual, que ocupa lugares como a escola. Desta forma, busca soluções através da compreensão dos conceitos, a fim de produzir caminhos na educação para a diversidade.

No próximo texto, "**Contribuições do ensino de arte para a educação: Diálogos possíveis**", **Cristiane Lawall, Laura Ribero Rueda e Júlio César da Rosa Herbstrith**, apontam para a relação do ensino de arte no Brasil com as propostas da BNCC, ressaltando suas possíveis contribuições cognitiva, intelectual e emocional na formação dos alunos. Dando vistas à percepção da arte como uma área do conhecimento, uma aliada importante na compreensão do mundo.

Finalizando esta edição, **João Vítor Ferreira Nunes**, no texto "**O movimento dançado e(m) espaços urbanos: novas configurações artístico-pedagógicas em tempos de pandemia, junto ao grupo de dança da UFRN**", traz um relato de experiência sobre os processos artístico-pedagógicos realizados no Estágio Docência IV. Sob o tema da dança em contextos urbanos, o autor transmite as suas vivências, refletindo sobre a relação entre a docência, os caminhos da criação e o entendimento do corpo.

Agradecemos imensamente aos que enviaram seus artigos para compor a 52ª Revista da FUNDARTE. Desejamos uma boa leitura e que as reflexões oferecidas pelos autores contribuam para o desenvolvimento e prática de outros trabalhos e vivências em arte.

Marco Túlio Schmitt Coutinho
Bel. Em Biblioteconomia
Pós-Graduado em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa
Conselho Editorial da Revista da FUNDARTE

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
DEZEMBRO
NÚMERO 52
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

O LIVRO DE ARTE PARA CRIANÇAS: SOBRE ARTE CATARINENSE

THE ART BOOK FOR CHILDREN: ABOUT SANTA CATARINA ART

Rafaela Catherine Bruch de Melo
Carla Carvalho

Resumo: O artigo aborda os livros de arte para crianças na área das Artes Visuais em Santa Catarina. É parte do projeto de pesquisa "O livro de arte para crianças: sobre arte catarinense". Tem abordagem qualitativa, caráter exploratório, levantamento bibliográfico e análise de livros de arte para crianças. Objetivou-se compreender esse tema para elaboração de livros que visem a formação estética para mediação cultural. Como aporte teórico utilizou-se Petit (2008), Chartier (2002), Linden (2011), Santa'Anna (2000) e Carvalho (2008). Foram analisados 7 livros: 3 sobre artistas catarinenses, 1 de atividades, 1 de história da arte regional, 1 Guia de Museu e 1 de imagens. Criou-se um livro com características interativas: um livro de atividades sobre Franklin Cascaes.

Palavras-chave: Livros de arte para crianças. Arte catarinense. Franklin Cascaes.

Abstract: The article approaches art books for children in the area of Visual Arts in Santa Catarina. It takes part on the research project "The art book for children: about Santa Catarina art". It has a qualitative approach, an exploratory character, a bibliographic survey, and an analysis of art books for children. Its objective is to comprehend this theme for the elaboration of books that look for an aesthetic formation for cultural mediation. As a theorical apport Petit (2008), Chartier (2002), Linden (2011), Santa'Anna (2000) and Carvalho (2008) are used. 7 books were analyzed: 3 about Santa Catarina's artists, 1 of activities, 1 of regional art history, 1 museum guide and 1 of images. A book with interactive features was created: an activity book about Franklin Cascaes.

Keywords: Art books for children. Santa Catarina art. Franklin Cascaes.

1 INTRODUÇÃO

O repertório literário e a construção visual na infância são de extrema importância. Desde cedo, a criança busca referências naquilo que tem contato em seu dia a dia e a literatura para essa faixa etária pode se tornar um material de grande potencial educativo para instigar a curiosidade e o encantamento pelo aprendizado por meio da ludicidade.

O livro é um objeto material que para cada indivíduo provoca experiências e conexões diferentes. A singularidade de cada vivência produz significados e



simbologias singulares a cada pessoa. Essas experiências incluem o contexto e a época em que o livro foi lido, portanto, a mesma pessoa pode trazer compreensões diferentes ao ler a mesma obra em determinadas fases da vida. Na infância, isso ocorre da mesma forma. A criança trará suas próprias interpretações em suas leituras, conforme o repertório de referências de suas vivências.

Existem diversos gêneros literários. Dentre eles, temos os livros de artes para crianças, que fazem diálogo entre a literatura e as artes visuais. Esse objeto cultural pode trazer em seu conteúdo a história da arte, de um artista ou de movimentos, unindo-se a jogos e à inspirações em obras, material informativo de museus, entre outras categorizações que ainda serão citadas no trabalho. Entende-se a riqueza que os livros de arte para crianças possuem na educação em Arte. O livro abre possibilidades para o encontro da criança com a literatura, com a visualidade, com a criticidade e com conhecimento. Também apresenta a Arte de forma mais lúdica e desenvolve desde cedo o ato de ler, não apenas o texto, mas, também, a imagem, um dos elementos principais que constituem o livro de arte.

Para Sant'Anna (2000), as mudanças no ensino da Arte no Brasil propuseram a partir dos anos de 1980, a aproximação das crianças às obras de arte por meio de imagem no contexto escolar. A Proposta Triangular de Barbosa (2001), compreende que a imagem é considerada um campo de sentido e assim constitui aprendizagem por meio da leitura de imagens. A proposta da autora consiste em uma articulação entre três ações: fazer artístico, a leitura da obra de arte e a contextualização. Outros pesquisadores também discutem a relevância do uso de imagens de arte ou outras imagens nas aulas de arte no contexto escolar podemos citar: Pillar (1999), Buoro (1996, 2002) Rossi, (2003), Hernandez (2000, 2007), Richter (2003). O conjunto dessas proposições corrobora o volume da produção editorial de livro de arte para crianças nessa área. No entanto, foi Barbosa que inicialmente despertou no sistema educacional uma preocupação na relação com as obras de arte:



> ocasionando a corrida das escolas aos museus e, em conseqüência, a procura por livros sobre artistas nacionais e estrangeiros publicados para crianças. Essa mudança foi significativa para o mercado de livros de arte pois não havia material que auxiliasse o professor nessa nova tarefa. (SANT'ANNA, 2000, p.38-39).

Contudo, percebe-se a falta de livros de Arte infantis que discutam a Arte Brasileira e a Arte Catarinense em especial. Supervaloriza-se o trabalho de artistas internacionais e negligencia-se a grande diversidade de repertório de artistas brasileiros e, especificamente, catarinenses, que são o foco da pesquisa. Outro fato relevante remete-se ao valor dos livros existentes. Estes são considerados itens de luxo, contendo valores elevados e tornando-os menos acessíveis.

Este artigo foi realizado por meio do projeto de pesquisa "O livro de arte para crianças: sobre arte catarinense", que é continuidade da pesquisa intitulada "Mediação Cultural: proposições no museu de arte de Blumenau", articulado ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Licenciatura em Artes Visuais, intitulado "Livros de Arte para Crianças: Análise de Obras Literárias Catarinenses e a Criação de um Livro sobre Franklin Cascaes" (MELO, 2022).

A presente pesquisa, de caráter exploratório, realizou uma coleta de dados sobre a quantidade de livros infantis de Arte Catarinense existentes. O foco está no campo das Artes Visuais e os livros encontrados foram analisados e caracterizados em relação à categoria, à linguagem, à relação de imagens e de textos, entre outros. Também apresenta o processo de criação de um livro de atividade com obra-de-arte referenciando o artista catarinense Franklin Cascaes – artista que retratava em suas produções a cultura, a história e os contos de tradição açoriana na ilha de Florianópolis.

Para solidificar essas ideias, utilizou-se Linden (2011), com sua pesquisa sobre o livro ilustrado, e Carvalho (2008) e Sant'Anna (2000), que categorizam os livros de arte.

2 O QUE SÃO OS LIVROS DE ARTE PARA CRIANÇAS?

O livro de arte é uma porta para o mundo da arte, de artistas e de suas obras. Uma porta para leitores que estão visitando pela primeira vez e para leitores que decidiram visitar novamente. Mas o que seria um livro de arte para crianças? Para definir, é preciso compreender que não é possível defini-los em uma categoria só. Livros de artes são complexos e diversos. Neles pode-se encontrar inúmeras possibilidades de relações com a arte, com os artistas e com suas histórias. O que se deve compreender é que esses livros não são meras substituições de visitas a museus. Assim como escreve Leite (2005, p. 4) “nenhum livro substituirá a experiência de ver-se diante da obra, sua dimensão real, cheiro, tonalidade, textura, marcas do tempo etc. – mas é inegável que todas as experiências do olhar fazem parte de nossa educação visual.”

Assim, pensar no que se compreende e no que consiste o livro de arte para crianças não é uma tarefa fácil. Linden (2011, p.26) expõe que essas “fronteiras são ainda mais difíceis de demarcar – e, aliás, não é necessário fazê-lo –, tais como as propostas que se elaboram entre livro ilustrado, livro de artista e livro de arte”. A presente pesquisa explorou as fronteiras sobre o livro de arte, com ajuda nas pesquisas de Santa’Anna (2000), esmiuçadas por Carvalho (2008). Santa’Anna (2000) apresenta categorizações que sistematizou por meio de estudos de diversos livros produzidos no país, livros traduzidos e alguns livros franceses. Em suas análises, ela levou em conta a relação texto-imagem, o projeto gráfico e trouxe os pontos positivos e negativos dos livros. Já Carvalho (2008) realizou uma análise de 210 livros editados no Brasil, que foram coletados entre 2006 e 2008, fazendo uma aproximação com a pesquisa de Santa’Anna (2000) e detalhando alguns tópicos dessas categorizações que serão apresentadas a seguir com caixa alta as grandes categorias e entre parênteses as subcategorias. LIVROS DE ATIVIDADES (a – imagens criando jogos visuais; b – jogos aliando informações sobre o artista e sobre suas obras; c – diferentes formatos e com atividades de intervenção no livro); LIVROS DE IMAGENS; LIVROS DE HISTÓRIA DA ARTE (a – sobre períodos

específicos; b – que condensam a história da arte; c – sobre a história da arte regional; d – sobre história de um evento de arte); LIVROS TEMÁTICOS; LIVROS DE TEMAS RELACIONADOS À ARTE (a – abordam gêneros artísticos; b – sobre técnicas e materiais; c – sobre arte popular); LIVROS ILUSTRADOS COM OBRAS DE ARTE (a – a obra-de-arte como referência das ilustrações; b – o texto a partir das imagens; c – as imagens elaboradas a partir do texto); LIVROS QUE APRESENTAM UM ARTISTA (a – de história de ficção; b – o texto linear da história do artista; c – com enfoque na obra e na relevância do artista); LIVROS DE MUSEUS-GUIAS; LIVROS DE FICÇÃO CRIADOS A PARTIR DA ARTE; OUTROS LIVROS.

Informações sobre essas classificações foram descritas no relatório anterior intitulado “O Livro de Arte para Crianças: Arte Catarinense no Museu e na Escola”, escrito por Carvalho, Corrêa e Leoni (2021).

3 LIVROS DE ARTE CATARINENSE PARA CRIANÇAS - PESQUISA QUALITATIVA

A partir de “O Livro de Arte para Crianças: Arte Catarinense no Museu e na Escola” de Carvalho, Corrêa e Leoni (2021), foi realizada uma pesquisa qualitativa das produções de livros de arte catarinense para crianças, realizando uma análise mais detalhada dos livros identificados por eles, mas não analisados.

O primeiro livro selecionado foi “O Céu deveria ser Azul”, escrito por Dennis Radünz e Valdemir Klamt, com apoio do SESC e ilustrado pela artista catarinense Tercília dos Santos, no qual tem papel principal na história do livro que conta sua biografia.

> Ainda encontramos em nosso levantamento o livro o Céu deveria ser azul de Radünz e Klamt (2005) que narra a biografia de Tercilia dos Santos, uma artista catarinense que além de pintora trabalha com costura e bordado. O livro traz relatos da própria artista ao final, o texto dos autores se relacionam com imagens por ela produzidas com muita delicadeza. É um livro de história de artista, com muitas imagens por ela mesma produzidas. (CARVALHO, CORRÊA e LEONI, 2021, p.7).



Figura 1 – Capa do livro "O Céu deveria ser azul"

Segundo Linden (2011), a capa é um dos elementos mais importantes da produção do livro, pois é através dela que o leitor terá uma pré-ideia da temática do livro. A capa de "O Céu deveria ser Azul" cumpre bem esse papel, pois o título é um indicativo de partes da narrativa, assim como a ilustração, que apresenta o estilo da artista. Utilizando diversas cores em tons vivos, Santos é conhecida no país por suas pinturas *naïf*, representando crianças, natureza, casas coloridas que relembram a infância e momentos felizes. Nascida no Oeste de Santa Catarina, em 1953, a artista experimentou diversas possibilidades até se encontrar na arte, e esse livro conta um pouco desse processo.



Figura 2 – Folha de rosto do livro "O Céu deveria ser azul"

A folha de rosto, assim como a capa, contém uma espécie de flor/mandala, característico das obras da artista, seguida pelo título e pela editora SESC - Santa Catarina. Para a folha de rosto, Linden (2011, p. 61) escreve que "em geral, as folhas de rosto trazem indicações do título, nome do autor e ilustrador e da editora,



acompanhados de uma imagem emoldurada que retoma o detalhe de uma imagem interna". Nesse caso, o livro apresenta os nomes do autor e da artista apenas ao final, talvez com o objetivo de surpreender o leitor, que descobrirá quem é a artista conforme seguir a leitura.

De acordo com a pesquisa de Carvalho (2008) e Santa'Anna (2000), o livro se categoriza como "livros que apresentam um artista", nas subcategorias: texto linear da história do artista e com enfoque na obra e na relevância do artista. Seu texto foi escrito para o público infantil, porém, facilmente pode conquistar adultos com suas poéticas e suas reflexões. Isso pode ser observado em trechos como: "Na pintura não existe erro, porque pode existir árvore com raiz para cima e copa de cabeça para baixo", frase dita pela artista e presente na narrativa.

Em relação aos fólios, que se constituem pelos números das páginas, nem todos os livros infantis possuem uma numeração, portanto, é uma escolha de quem produz (LINDEN, 2011). Nesse caso, o livro possui as numerações nas páginas do lado direito, enquanto no esquerdo optaram por não colocar. A escolha dessa estrutura talvez tenha sido feita em razão de o lado direito ser o lado que tem o primeiro contato do leitor ao virar a página.

No caso da relação imagem-texto, o livro brincou com várias possibilidades. Há páginas em que o texto fica junto à imagem, há páginas em que o texto fica no lado esquerdo e a imagem no lado direito e há páginas em que a imagem está posicionada no lado esquerdo e o texto no direito, possibilitando uma maior conexão entre o que está sendo escrito e o que está sendo ilustrado.

O próximo livro selecionado foi "Caticipa, O Galo Viajante – Contos e Recontos para Meyer Filho". O livro foi impresso pela gráfica Tipotil, em 2019, e escrito por Silvana Maria da Rocha – escritora catarinense que, além de seus trabalhos escritos, também atua como professora de Artes.



Figura 3 – Capa do livro “Caticipa, o galo viajante”

A capa do livro apresenta partes do galo, ponto característico das obras de Meyer Filho. Esse galo em específico com selos em torno de seu corpo, está presente na obra “Galo Filatélico n°5”, de 1985. Ernesto Meyer Filho, conhecido como Meyer Filho, nasceu em 1919, em Itajaí (SC). Sua arte se inspira no fantástico/surreal e boa parte de suas obras possuem um galo sendo representado. O artista viveu até 1991, mas deixou um enorme legado pela frente.

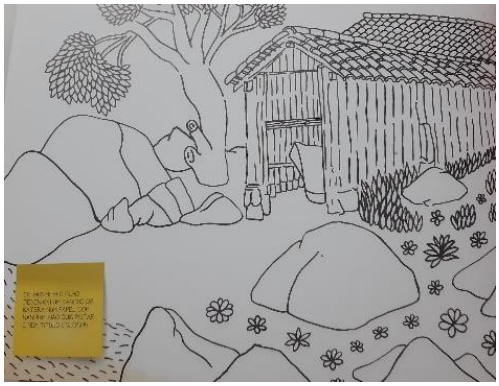


Figura 4 – Guarda do livro “Caticipa, o galo viajante”

De acordo com Linden (2011, p.59), “guardas dos livros servem para dar abertura em duas acepções: de um objeto de duas dimensões passando para uma terceira, e abertura do assunto.” As guardas na literatura infantil costumam ser mais coloridas e com informações, podendo, inclusive, dar indício do que será desenvolvido na trama. Diferente da maioria dos livros infantis, que possuem uma guarda com elementos padronizados e símbolos minimalistas, a guarda desse livro é composta por uma obra de Filho, que enfatiza qual será o foco da história.

Compreende-se que o título, assim como a capa, convida o leitor para a história por meio de seus diversos tamanhos e formatos. O importante é chamar a atenção e se relacionar sobretudo com a representação/ilustração da capa (LINDEN, 2011).

O título “Caticipa, O Galo Viajante” traz na capa a ilustração do galo. Assim, brinca com a relação título-ilustração e com o enredo em si – que foca nesse personagem. Além disso, no final do livro, explica-se a escolha do nome “Caticipa”. Este possui uma relação com o artista, que foi apelidado de “Katicipa” por seu amigo. Nesse livro, menciona-se a autora, o ano e o local na folha de rosto, diferenciando da obra anterior.

Segundo categorizações de Carvalho (2008) e Santa’Anna (2000), o livro “Caticipa, O Galo Viajante – Contos e Recontos para Meyer Filho” se encaixaria como “livros de atividades”, na subcategoria: diferentes formatos e com atividades de intervenção no livro. Durante toda a leitura, a criança pode desenhar, pintar e criar rumos para a história, ou seja, realmente intervir na narrativa. Diferente do livro anterior, esse possui informações de datas e de técnicas das obras de Filho. Pode ser compreendido como didático e apresenta várias informações sobre o artista – como é possível ver nas últimas páginas, com um espaço reservado especialmente para falar da vida de Meyer Filho.

O terceiro livro encontrado, também analisado por analisado Carvalho, Corrêa e Leoni (2021), é “Arte Catarinense: Para Crianças e Adolescentes”, escrito por Izabela Liz Schlindwein – escritora graduada em jornalismo pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali) – e ilustrado por Cesar Otacílio Gomes – artista catarinense autodidata. O livro foi publicado em 2005, pela editora Nova Letra, de Blumenau.

> traz uma menina que precisa fazer um trabalho de aula e, para isso, conhece diversos artistas catarinenses. O livro é ilustrado com fotografias dos artistas, pequenos textos informativos e imagens de suas obras-de-arte. Ao final o livro propõe algumas atividades didáticas que partem dos textos ali apresentados. (Carvalho, Corrêa e Leoni, 2021, p.5-6).

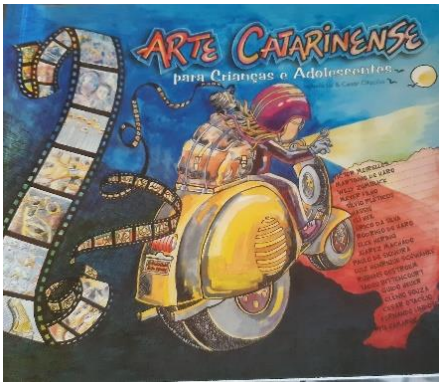


Figura 5 – Capa do livro “Arte Catarinense: para Crianças e Adolescentes”

Diferente dos livros anteriores, que focam em apenas um artista, esse livro traz em seu conteúdo informações sobre 20 artistas catarinenses de diversas cidades do estado. Os artistas são apresentados na capa do livro, bem como no sumário, e são: Victor Meirelles, Martinho de Haro, Willy Zumblick, Meyer Filho, Sílvio Pléticos, Hassis, Eli Heil, Érico da Silva, Rodrigo de Haro, Elke Hering, Juarez Machado, Paulo de Siqueira, Luiz Henrique Schwanke, Rubens Oestroem, Tadeu Bittencourt, Guido Heuer, Clênio Souza, Cesar Otacílio, Fernando Lindote e Pitta Camargo.

No início do livro, percebe-se o público-alvo destinado. Além de crianças e adolescentes, o livro também possui um olhar para os arte-educadores, professores e pais, que podem apresentar o livro ao público infantil e desenvolvê-lo com os pequenos leitores. Esse ponto é observado nas diversas propostas didáticas presentes na obra, além de oferecer uma gama de informações sobre vários artistas catarinenses.

O livro desenvolve diferentes propostas, primeiro com uma história em quadrinhos, depois com textos sobre informações dos artistas e finaliza com jogos e um grande glossário, explicando termos que possam ser difíceis de compreender. Na história em quadrinhos, introduz-se Belinha, uma criança curiosa que precisa realizar uma pesquisa sobre alguns artistas catarinenses. Nesse trecho, é possível perceber a inserção de onomatopeias. Segundo Linden (2011, p. 94), “os ilustradores trabalham o aspecto figurativo de seus caracteres quando integram

onomatopeias em seus desenhos", isso é possível perceber nos quadrinhos da história.

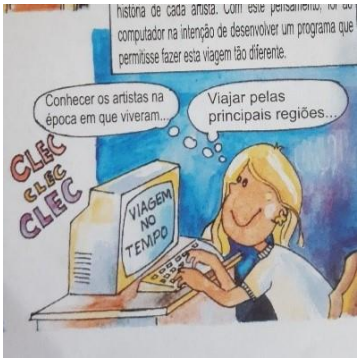


Figura 6 – Onomatopeias do livro "Arte Catarinense: para Crianças e Adolescentes"

No final do livro, é possível realizar jogos de concentração, como caça-palavras, perguntas e revisão sobre o que aprendeu dos artistas. Além disso, o livro possui referências bibliográficas e informações sobre a escritora, como mencionado por Carvalho, Corrêa e Leoni (2021), segundo as categorizações de Carvalho (2008) e Santa'Anna (2000), o livro se encaixaria na categoria "livro de história da arte regional".

O próximo livro analisado foi "Vamos conhecer o MASC?", produzido pelo Núcleo de Arte-Educação do Museu de Arte de Santa Catarina (MASC), escrito por Márcia Lisboa Carlsson e ilustrado por Eliane Prudência da Costa, em 2005. MASC é um museu de renome de Santa Catarina. Foi fundado em 1949, com o nome de Museu de Arte Moderna de Florianópolis (MAMF). Apenas em 1970 que se tornou o conhecido MASC.



Figura 7 – Capa do livro “Vamos conhecer o MASC?”

De acordo com Carvalho, Corrêa e Leoni (2021, p.08), é identificado como “livro Guia de Museu, voltado ao público infantil que tem como foco informações acerca do que encontramos num museu de arte, de como ele é organizado e sua relevância para a comunidade”. No início da história, apresenta-se o menino Masquinho, que realiza um tour pelo museu, explicando todos os setores e cargos do MASC.

Por ser um Guia de Museu e por ter recebido suporte de diversos setores do museu, o livro não possui uma folha de rosto e informações sobre a biografia da escritora ou da ilustradora. Porém, ao final do livro, encontram-se os nomes dos funcionários e dos colaboradores do MASC, tais como o Núcleo de Arte-Educação e a Diretoria da AAMASC (Associação de Amigos do Museu de Arte de Santa Catarina).

Os dois seguintes livros analisados foram escritos pela autora Regina Ballmann e publicados por meio das Leis de Incentivo à Cultura do Estado de Santa Catarina. O primeiro livro é intitulado “Pedro Dantas” e foi publicado em 2007 pela editora HB e ilustrado por Silvio R. de Braga. O segundo livro, “Beatriz Bona”, foi publicado em 2010 pelo Instituto Sócio Cultural Beatriz Bona e foi ilustrado por Alex Leonardo Guenther.

Regina Ballmann é natural de Brusque e possui diversos livros destinados ao público infantil. A autora é pós-graduada em Arte e Educação, é Mestre em Desenvolvimento Regional e atualmente atua como professora.

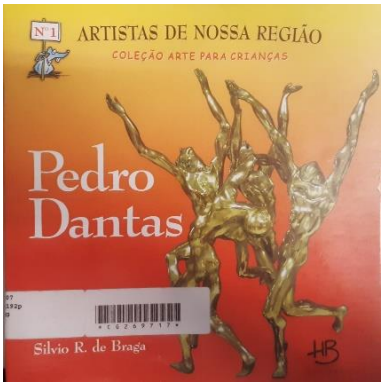


Figura 8 – Capa do livro “Pedro Dantas”

Os títulos dos livros “Pedro Dantas” e “Beatriz Bona” fazem referência aos artistas abordados em cada um. Na capa do livro sobre o artista Pedro Dantas avista-se um pequeno rato segurando uma placa escrito “Nº 1”, referindo-se ao início da coleção de livros de artistas regionais de Santa Catarina. Em relação à estética do livro, as cores de fundo vermelho e laranja se fundem com as esculturas do artista. Não existe um contraste na paleta de cores, como percebido no subtítulo “coleção arte para crianças” que está em vermelho, fazendo com que o olhar do leitor se perca nas cores.

> Primeiros olhares, primeiros contatos com o livro. Lugar de todas as preocupações de marketing, a capa constitui antes de mais nada um dos espaços determinantes em que se estabelece o pacto da leitura. Ela transmite informações que permitem apreender o tipo de discurso, o estilo de ilustração, o gênero… situando assim o leitor numa certa expectativa. Tais indicações podem tanto introduzir o leitor ao conteúdo como levá-lo para uma pista falsa. (LINDEN, 2011, p.57).



Figura 9 – Capa do livro “Pedro Dantas” – Coleção Artistas de nossa região

Diferente das guardas de livros que costumam apresentar apenas a estrutura padrão mencionada anteriormente, nesse livro, as informações dos escritores,

endereço e classificação são adicionados à estrutura. Outra escolha da produção foi a de não colocar folha de rosto no início das páginas.

Na história, introduz-se o personagem Pedro Dantas, que conta sua história de vida e suas produções. Ele é apresentado como um personagem sem cor ou vestimentas, possivelmente com o propósito de permitir que a criança faça intervenções com pinturas e desenhos.



Figura 10 – Personagem Pedro Dantas do livro “Pedro Dantas”

A capa do segundo livro da autora traz um contraste maior entre o fundo azul e a obra da artista Beatriz Bona em tons quentes. Contudo, o subtítulo permanece em harmonia com o fundo, em um tom de azul mais claro.



Figura 11 – Capa do livro “Beatriz Bona”

No livro, a personagem Beobina é apresentada. Uma moça de cabelos cacheados e ruivos, que lembra muitas pinturas da artista. Beobina apresenta a história de Beatriz Bona, algumas curiosidades e suas produções artísticas.

Durante as análises desse e dos outros livros catarinenses, pode-se constatar o quão importante é manter um livro com uma estética agradável ao olhar, mantendo boa relação entre o texto e a imagem. Linden (2011, p. 48) escreve que “No ato da escrita, o autor não pode ignorar as imagens (mesmo que ainda não tenham sido produzidas) que irão na mesma página. Seu trabalho precisará levar em conta o aporte da imagem no que diz respeito ao sentido”. Com isso, é possível notar que o livro sobre a artista Beatriz Bona possui certos conflitos, há páginas que são carregadas de informações visuais que podem atrapalhar a leitura do texto.



Figura 12 – Interior do Livro “Beatriz Bona”

Apesar desse aspecto, frisa-se a importância dos livros de Regina Ballmann. A escritora escreveu dois livros sobre artistas catarinenses que podem ser rica contribuição para a educação na infância. Dessa forma, seu trabalho deve ser reconhecido. Outro ponto relevante a ser mencionado é o do vocabulário das obras. Dentre os livros mencionados, sua coleção é a mais acessível à leitura de crianças (com algumas palavras em exceção).

O próximo livro analisado é intitulado “Mistério da página 19”. Foi publicado em 2003 pela editora Agir e ilustrado pelo artista Juarez Machado. Este já produziu diversas obras utilizando as mais diversas materialidades e técnicas, tais como pintura, escultura, fotografia etc. Machado nasceu em Joinville, em 16 de março de

1941. Seu livro diferencia-se por não possuir texto, o que permite múltiplas interpretações e possibilidades educativas.

> Aprender a educar o olhar é estar aberto para as múltiplas possibilidades, é estimular no aluno o desejo de aprender, de perceber, de sentir, de compreender e comunicar-se. Isso pode ajudá-lo a compreender melhor o seu espaço no cotidiano, facilitar a sua integração social e a conectar-se com novas experiências. Isto também vai ajudá-lo a desenvolver seu intelecto, o emocional e o racional, aumentando sua capacidade de aprender. (HEIMANN, 2015, p.84)



Figura 13 – Capa do livro “Mistério da página 19”

Assim como o livro de Pedro Dantas, esse livro utilizou a guarda para inserir as informações sobre a publicação. Também utilizou o lado direito para apresentar partes da ilustração do artista, que inicia a história com uma “cena de crime”. O enredo da história, assim como o próprio título se refere, consiste no desaparecimento da página 19. A narrativa, dessa forma, desenvolve-se em torno da descoberta de pistas sobre o paradeiro da dita página. O artista, em suas ilustrações, retrata detalhadamente cada digital, cada mancha, cada sinal que um leitor atento possa perceber, desvendando pistas, abrindo cofres e rasgando envelopes.

> As imagens, cujo alcance é sem dúvida universal, não exigem menos do ato de leitura. Nisso talvez resida um mal-entendido crucial. Considerada adequada aos não alfabetizados - a quem esses livros são destinados em particular -, é raro que a leitura de imagens resulte de um aprendizado, uma vez que ela irá paulatinamente desaparecer da nossa trajetória de leitores. Ora, assim como o texto, a imagem requer atenção, conhecimento de seus respectivos códigos e uma verdadeira interpretação. (LINDEN, 2011, p.08)

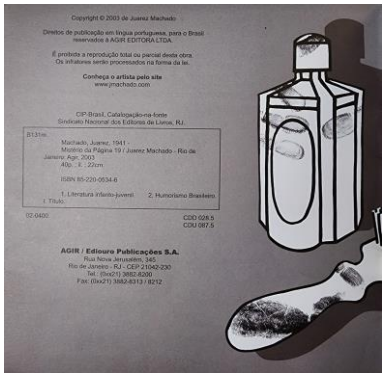


Figura 14 – Guarda do livro “Mistério da página 19”

Justamente por ser tão pessoal a interpretação desse livro, é possível que tanto crianças quanto jovens possam se interessar pela história. A última página revela onde está o número desaparecido e aproveita a guarda de trás do livro para ilustrar. Informações sobre o ilustrador e suas obras não foram colocadas, portanto, interessados no artista precisarão pesquisar para conhecê-lo. O livro, de acordo com as especificações de Carvalho (2008) e Santa’Anna (2000), classifica-se como livro de imagens, ou seja, não possui um texto e a narrativa é contada pelas imagens.

A seguir, gráfico com as classificações dos 7 livros analisados:



Figura 15 – Gráfico de classificações

3 ELABORAÇÃO DE UM LIVRO DE ARTE PARA CRIANÇAS SOBRE FRANKLIN CASCAES

As análises anteriores foram realizadas para, assim, poder subsidiar um livro sobre Franklin Cascaes. Dos livros analisados, o livro "Caticipa, O Galo Viajante" de Rocha é o que apresenta mais recursos interativos e, nesse percurso, mais chamou atenção. Essa obra tem alguns aspectos que compreende-se terem relevância em uma obra literária para crianças: um texto imagético, possibilidades de intervenção na obra, imagens da obra de arte completa e de boa qualidade, boa diagramação, informações sobre o artista e sua obra de maneira leve e interessante.

O livro criado, segundo categorizações de Carvalho (2008) e Santa'Anna (2000), é um livro de atividade, com obra-de-arte como referência das ilustrações e de um artista regional. Dessa forma, buscou-se para o trabalho elementos desse contexto. Para a produção, foi utilizado o *software* "Adobe Illustrator" para fazer as ilustrações e a escrita do livro. Além das análises, a pesquisa de Linden (2011) sobre o livro ilustrado foi importante para compreender o que é necessário ao desenvolver e publicar um livro.

A escolha do artista Cascaes foi pessoal, suas obras foram apresentadas na graduação, no componente curricular "Arte Catarinense". Franklin Joaquim Cascaes, mais conhecido como Franklin Cascaes, nasceu em Florianópolis, na praia de Itaguaçu, em 16 de outubro de 1908 e faleceu em 15 de março de 1983. Segundo a Divisão de Museologia (2011, p.13), "foi uma criança atenta a tudo que o cercava, registrou em sua memória aquilo que muitas vezes ouvia da boca das pessoas simples". Esse seu fascínio pela história contada, pela memória e pela cultura da comunidade local despertou em Cascaes o artista que existia nele. Dessa forma, tornou-se um artista que lutou para manter viva a cultura de seu povo, a cultura açoriana, do povo que morava na região do antigo Desterro, agora conhecida como Florianópolis.

Para o livro, decidiu-se escrever uma narrativa romanceada, visto que poucos escritores optaram por esse estilo ao apresentar os artistas catarinenses. Contudo, cabe-se pontuar, assim como diz Petit (2008, p.28), “que, a esse respeito, não se deve opor a leitura considerada instrutiva àquela que estimula a imaginação. Uma e outra, uma aliada à outra, podem contribuir para o pensamento, que necessita lazer, desvios, passos fora do caminho”.

Antes da criação do livro, foi proposto na disciplina de “Arte e Tecnologia II” pela professora Lindamir Junge, que fosse criado um *briefing*, que seria uma espécie de mapa de ideias sobre o assunto e temática do que iria abordar no livro. Quem seria o personagem principal da história? Qual a paleta de cores? Quais intervenções seriam introduzidas no livro? A produção do livro seria o trabalho final da disciplina e a ideia era criar páginas com *pop-up*. Segundo Linden (2011), livros assim apresentam sistemas como abas, esconderijos, encaixes etc.; até mesmo um desdobramento de três dimensões.

O primeiro passo para se produzir um livro é criar uma espécie de minilivro, conhecido como boneco, para estudar e decidir qual diagramação e qual *layout* seria usado. Era necessário compreender como relacionar o texto e a imagem em conjunto, como deixar certas ilustrações em *pop-up* e como o livro ficaria depois de impresso.

Assim, optou-se por textos que possuíssem balões de diálogos entre os personagens, pois não foram encontrados muitos livros assim nas análises. Após decidir que rumo ele teria, iniciou-se a criação dos personagens.

Como personagem principal, foi criado um estudante chamado Bruno, uma criança imaginativa, curiosa e, às vezes, um pouco preguiçosa. Foi decidido que o personagem principal seria negro, a fim de não corroborar com a manutenção de estereótipos, como os descritos por Abramovich (2004, p. 36) “O preto? Ora, somente ocupa funções de serviçal (setor doméstico ou industrial, e aí pode ter um uniforme profissional que o defina enquanto tal e que o limite nessa atividade, seja mordomo ou operário…)”.



Figura 16 – Personagem Bruno

Para retratar o artista Cascaes, foi criada a versão criança do artista, que possui o apelido de Frank. O rapaz é aventureiro e mora em uma ilha repleta de criaturas folclóricas e místicas, em referência à ilha de Florianópolis, antiga Nossa Senhora do Desterro.



Figura 17 – Personagem Frank

Com a primeira versão impressa e finalizada, chegou-se à conclusão que alguns aspectos do livro precisavam de melhorias e de adaptações. Um deles era a alteração da fonte para facilitar a leitura para disléxicos, pois a fonte antiga, Segoe Print, por ser muito unida, dificultava a legibilidade. Sendo assim, após ler o livro produzido por Joanna Leoni, “Entre o Sagrado e o Profano”, optou-se por utilizar a mesma fonte: Open Dyslexic Alta, tamanho 14.

Segoe Print
OpenDyslexicAlta

Figura 18 – Fontes

Por fim, ficou decidido que seria um livro atividade em que foram selecionadas obras para criar jogos dos 7 erros, inspiração perante o livro “Caticipa, O Galo Viajante – Contos e Recontos para Meyer Filho”, escrito por Silvana Maria da Rocha. Segue capa do livro para conhecimento:



Figura 19 – Capa do livro

4 CONCLUSÃO

A partir da análise, conclui-se que, dos 7 livros: Um se categoriza como “livro que apresenta um artista” na subcategoria “texto linear da história do artista e com enfoque na obra e na relevância do artista”; outro como “livro de atividades” na subcategoria “diferentes formatos e com atividades de intervenção no livro”; o terceiro como “livro de história da arte regional”; o quarto como “livro Guia de Museu”; o quinto e o sexto são “livros que apresentam um artista” e o último como “livro de imagens”. Percebe-se nesse percurso que: a imagem, a ilustração e a obra de arte em si são de extrema importância para o livro. Imagens pequenas demais ou

obras com a impressão de baixa qualidade podem diminuir a qualidade do livro e afetar a imersão do leitor nas páginas. Outra característica observada foi a compreensão da relação entre imagem e texto, bem como o entendimento de que ambos, para coexistirem, precisam entrar em harmonia para evitar confusões ao longo da leitura. Nos livros analisados, percebe-se a importância de conter uma pequena biografia do artista no início ou no final da leitura. Alguns dos livros analisados não continham essas informações e foi notável a sua falta.

Diante da pesquisa, das análises realizadas e da produção de um livro para crianças sobre arte catarinense, pode-se afirmar a grande riqueza que se constitui um livro de arte para crianças.

Mesmo com a grande diversidade de artistas catarinenses, existe um número limitado de livros a esse respeito. Esses artistas são ainda pouco mencionados nas escolas. Qual seria o motivo? Questões assim nos fazem compreender que o Brasil ainda está em processo de reconhecer e valorizar a produção nacional. Como um país de exploração, nossa cultura ainda idealiza o que vem de fora e esquece que o que tem dentro é precioso, faz parte da sua cultura e deveria ser valorizado.

A pesquisa foi de extrema importância para a compreensão desses fatos e para entender o livro de arte catarinense como um material valioso que necessita ser mais evidenciado. Afinal, a arte que está aqui não será encontrada no exterior, mas sim em cada sujeito e em cada região desse estado diverso.

Referências:

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil:* Gostosuras e bobices. São Paulo: Editora Scipione. 2004.

BALLMANN, Regina*. Beatriz Bona.* Blumenau: Edição da Autora, 2010.

BALLMAN, Regina. *Pedro Dantas.* Blumenau: Editora HB, 2007.

BARBOSA, Ana Mae*. A Imagem no Ensino da Arte.* São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

BUORO, A. B. *O olhar em construção:* uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 1996.

BUORO, A. B. *Olhos que pintam:* a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: EDUC/ FAPESP/ CORTEZ, 2002.

CARVALHO, Carla. A Relação das Professoras e Professores com a Arte por meio do Livro de Arte para Criança na Rede Municipal de Ensino de Blumenau SC. 2008. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CORRÊA, Gabriela; LÊONI, Joanna; CARVALHO, Carla. *O livro de arte para crianças:* arte catarinense no museu e na escola. Blumenau, SC, 2021. (Relatório de Pesquisa).

HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HERNÁNDEZ, F. *Catadores da cultura visual:* transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JUNIOR, Hermes José Graipel (org). *Franklin Cascaes:* outros olhares. Florianópolis: Fundação Franklin Cascaes, 2011.

LEITE, Maria Isabel. Livros de arte para crianças: um desafio na apropriação de imagens e ampliação de olhares. *Teias,* Rio de Janeiro, v. 6, n. 11/12, p. 1-11, jan./dez. 2005. Disponível em: https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23991 /. Acesso em: 4 jun. 2022.

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado.* Tradução: Dorothée de Bruchard. Editora Cosac Naify. 2011.

LIZ, Izabela; OTACÍLIO, Cesar. *Arte Catarinense:* para Crianças e Adolescentes. Blumenau: Editora Nova Letra, 2005.

MACHADO, Juarez. *Mistério da página 19.* Rio de Janeiro: Editora Agir, 2003.

MELO, Rafaela Catherine Bruch de. *Livros de Arte para Crianças:* Análise de Obras Literárias Catarinenses e a Criação de um Livro sobre Franklin Cascaes. Orientador: Carla Carvalho. 2022. Graduação (Licenciatura em Artes Visuais) –Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2022.



PETIT, Michéle. *Os jovens e a leitura:* uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

PILLAR, A. D. (org). *A educação do olhar:* no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 1999.

RADÜNZ, Dennis; KLAMT, Valdemir. *O céu deveria ser Azul*. Florianópolis: Editora SESC/SC, 2005.

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

ROCHA, Silvana Maria da. *Caticipa, o galo viajante:* contos e recontos para Meyer Filho. Itajaí: Edição da Autora, 2019.

ROSSI, M. H. W. *Imagens que falam:* leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SANT'ANNA E SILVA, Renata Teixeira Nascimento. *Páginas de história:* a criança, o livro e a arte. 2000. Dissertação (Mestrado em Comunicações e Artes) – Escola de comunicação e artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
DEZEMBRO
NÚMERO 52
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

SOBRE HISTÓRIAS CORPORAIS: DO CORPO NARRADO AO CORPO REALIZADO, MAS DE QUE CORPO SE ESTÁ FALANDO?

ON BODY STORIES: FROM THE NARRATED BODY TO THE REALIZED BODY, BUT WHICH BODY IS TALKING ABOUT?

Alice Maria Corrêa Medina

Resumo: O artigo apresenta reflexões e discussões acerca do corpo e, para isso, convida alguns autores a dialogarem com o tema. Apresenta como objetivo promover uma compreensão sobre as implicações do corpo narrado e sua dimensão histórica, em movimento, em direção ao corpo realizado no presente. Visa, concomitantemente, fomentar a emersão de questões que são recorrentemente tratadas e discutidas no âmbito das diversas áreas do conhecimento, destacando os contextos relacionais como dispositivos potencializadores para o conhecimento corporal a partir das experiências historicamente produzidas. Ao final se declara: Meu corpo, meu texto, meu tempo, minha história e o mundo, meu lugar!

Palavras-chave: Corpo. Narrativas. Histórias.

Abstract: The article presents reflections and discussions about the body and, for that, invites some authors to dialogue with the theme. Its objective is to promote an understanding of the implications of the narrated body and its historical dimension, in movement, towards the body realized in the present. It aims, at the same time, to encourage the emergence of issues that are recurrently treated and discussed in the context of different areas of knowledge, highlighting relational contexts as potentiating devices for body knowledge from historically produced experiences. At the end it is declared: My body, my text, my time, my history and the world, my place!

Keywords: Body. Narratives. Stories.

Introdução

O artigo se propõe a discutir sobre o corpo em contextos diferenciados e, para isso, convida alguns autores a dialogarem a fim de subsidiar reflexões e discussões, visando uma compreensão sobre as interferências e implicações no presente, das histórias corporais. De forma concomitante apresenta como objetivo fomentar a emersão de questões que são recorrentemente tratadas e discutidas no âmbito das várias áreas do conhecimento, baseado em reflexões sobre o corpo passado e presente. Discute sobre a produção do conhecimento, quando se considera os discursos corporais como elementos vivos e suas

implicações na criação de sentidos relacionados às experiências historicamente constituídas na produção dos cotidianos.

Não foi objetivo do artigo transitar e discutir, de forma mais aprofundada, questões relacionadas às etnias, raças ou sobre o sentido geopolítico, dos tipos de relações pactuadas sobre os corpos, assim como apresentar e discutir sobre os tipos de narrativas. O texto também não intenciona apresentar uma discussão adensada sobre o conjunto de práticas históricas, culturais e institucionais de classificação, baseada no corpo biológico e na divisão dos grupos étnicos. Sem dúvida, as disparidades entre os grupos, subsidiada pelo uso da cor da pele a partir da paleta de cores é algo que remete a discussões importantes, entretanto, o artigo se propõe a incidir algumas luzes sobre pontos mais gerais, a fim de iluminar a percepção sobre o corpo como, por exemplo, a classificação institucionalizada. Um corpo que não pode ser representado, em todas as suas potencialidades e dimensões, somente pela homogeneidade retratada pela coletividade sociocultural por meio da língua, religião e comportamento, nem pelas características biológicas, hereditárias e a cor da pele.

Localizadas e pactuadas, as bases nas quais o artigo é estruturado assentadas nas considerações anteriores, faz-se necessário acrescentar que o trabalho não se propõe, a apresentar e discutir de maneira mais específica as temáticas abordadas pelos autores convidados.

Como elemento de fala e expressão, o corpo, produz e discursa sobre seus textos de diversas formas, entretanto, a apropriação sobre o discurso histórico corporal e sua interação, de maneira efetiva na presencialidade e nos diferentes contextos é tida como um desafio.

O lugar de movimento, ocupado pelo corpo, confere-lhe toda a gama de possibilidades como um “território” de poder sobre a criação e transformação, produzindo realidades e interferindo sempre, de alguma forma.

Breves contribuições do corpo merlopontiano

A etimologia do termo aponta que a representação é derivada da forma latina *repraesentare*, cujo significado pode ser entendido, no contexto do presente trabalho como - apresentar de novo e/ou transpor alguma coisa ausente para o presente por meio de um objeto. Tais considerações permitem supor que, no contexto corporal, a história de antes também é uma história do depois, em função das características do "objeto" de representação. Dessa forma, é ao mesmo tempo passado e presente que se encontram em um mesmo lugar de expressão e experiência do sensível, sobre aquilo que é vivido no tempo e espaço.

Em Merleau-Ponty, o corpo é reconhecido como uma representação da existência humana (MERLEAU-PONTY, 1999), onde o ser humano é, concomitantemente, o "eu" corporal e o sujeito pensante e afetado, visto que o sujeito no mundo é o corpo no mundo.

O presente artigo, requisita os estudos de Merleau-Ponty para tratar de questões e noções sobre o corpo com o propósito de contextualizar de que lugar o corpo é visto e compreendido.

Merleau-Ponty afirma que cada sujeito é o seu próprio corpo. Destaca que "sou meu corpo" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 208), considerando que é por meio do corpo que cada ser humano percebe que está no mundo e, a partir dele, se relaciona com tudo que o cerca como, por exemplo, os objetos e as pessoas etc.

Na condição de ser vivo que está no mundo, o corpo opera como mediador e como representação humana, produzido pelas experiências a partir de um sistema aberto, operado pelas dimensões perceptivas e afetivas, intermediadas pelas relações estabelecidas. Essa dinâmica o inscreve à frente de um protagonismo histórico, sempre e de alguma forma, para a escrita sobre a vida.

Se, como assevera Merleau-Ponty, o conhecimento começa no próprio corpo, indicá-lo como um exemplo das primeiras formas de apropriação e produção do conhecimento, revestido pelo poder da linguagem é algo procedente principalmente ao identificá-lo como a "casa viva" da espécie humana. O autor, ressalta que aquilo que é percebido pela pessoa, ou seja, o fenômeno, realiza a experiência perceptiva do sujeito sobre o mundo e as coisas, onde o conhecimento tem início no próprio corpo.

Refletir sobre essa última questão, direcionada para reflexões sobre um corpo que atua de maneira efetiva na produção do conhecimento, a partir de seus movimentos e entrelaçamentos durante os processos de produção daquilo que entrega e produz a realidade, confere uma compreensão sobre o poder de intervenção e criação corporal.

Em alguns relatos, baseados em visões menos ampliadas sobre o corpo, visando compreender os fenômenos relativos as influências e interferências entre os sujeitos e os objetos, considerou-se que havia uma ação de causa e efeito de forma direta dos objetos sobre os sujeitos. Entretanto, essa questão foi esclarecida ao se reconhecer que a percepção e criação dos contextos e realidades não são produzidas e determinadas pelos objetos sobre os sujeitos, mas baseada na relação entre ambos. Nesse sentido, a relação, acaba de alguma forma produzindo as cenas que irão se seguir a partir dos significados, das cores, das formas, dos movimentos, das representações e subjetividades durante o exercício relacional.

Considerar que "toda educação é educação do corpo" (STRAZZACAPPA, 2001, p.78) permite uma compreensão sobre as dinâmicas corporais, baseadas nas relações, que envolvem os processos do desenvolvimento humano. Seguindo a mesma rota, Hackney, aponta que:

> [...] no processo do desenvolvimento, a mudança é *relacional*. Conforme nos movemos, nós estamos sempre fazendo conexões, criando relacionamentos, tanto com nós mesmos como entre nós e o mundo. (HACKNEY, 2003, p.14, grifo nosso).



Destarte, o corpo e o outro, enquanto aquele externo as dimensões corporais do primeiro corpo a se apresentar, passam a ser entendidos como corpos relacionais que doravante se implicarão mutuamente, seja pela utilização, desconstrução, reconstrução etc., diante das possibilidades relacionais, durante o fenômeno.

Lugar de experiências

Enquanto processo em ser e como ser inacabado, o corpo segundo Freire, instala-se como projeto em aberto conferindo, aos contextos, uma dinâmica cotidiana realizada pelas trajetórias de passagem de um lugar a outro, sem que permaneça estacionado completamente, já que mesmo que forma imperceptível diante das limitações humanas mudanças e alterações corporais estão ocorrendo continuamente. Portanto, o sujeito do corpo, assim como a vida sempre estarão envolvidos no movimento em ser. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital [...]” (FREIRE, 2000, p. 55).

Considerar, no pulso que envolve o “ser” como um processo contínuo, no qual o corpo sempre será anatômica e fisiologicamente sempre outro a cada tempo e espaço é atribuir uma dinâmica que envolve os processos corporais fundamentada na consciência do seu inacabamento. Nesse contexto, retira-se das instituições a incumbência equivocada de formação total, enquanto ser acabado e finalizado e a transporta para um contexto de corpo interferido, diante de sua característica relacional e da sua condição permanente na “esteira dos processos”.

Em relação as histórias corporais, pode ser observado por meio dos argumentos do corpo mediante os pensamentos, as atitudes e as ações que circulam interna e externamente nos cotidianos, que a intervenção humana, de alguma forma, modifica e altera os cenários corporais simbólica e objetivamente, visto que a cada avanço do tempo se é outro.

Dessa forma compreende-se que o corpo é um elemento de processos, independentemente da capacidade de percepção, observação e registros que se possa fazer, a fim de comprovar seu estado permanente de mutabilidade.

Especificamente no que se refere a instituição escolar, como espaço de educação formal, o corpo deve ser entendido e reconhecido, sobretudo, antes e para além dos diálogos institucionais estabelecidos com o corpo. Isso quer dizer que, por mais eficientes que possam ser considerados os instrumentos e recursos de aprendizagens e avaliativos, esses não serão suficientemente capazes de traduzir ou representar de forma eficiente, a dimensão do conhecimento apreendido e da capacidade de produção do corpo.

A história corporal também é produzida pelas implicações e interferências cotidianas, nas quais a vida acontece, mediada pelos objetos, cenários e situações que emergem das tramas temporariamente estabelecidas, promovendo consequências simbólicas e objetivas na produção de uma escrita em tempos e espaços específicos. Portanto, pensar a história em movimento e sobre o seu papel na produção das realidades e cotidianos, junto àquilo que é considerado como algo tangível é assentir sobre o poder da escrita corporal no mundo.

Ao localizar o corpo na escola é possível imaginar que o corpo-histórico traz em si toda a diversidade que pode ser manifestada pela representação das experiências e saberes e que, de alguma forma, poderão participar da produção de um conhecimento pessoal e coletivo, em função das sensibilidades e relações estabelecidas antes e durante o processo. Neste lugar, o resultado será apenas consequência ao longo dos caminhos realizados.

A história contada por um corpo inconcluso ou inacabado, em Freire, confere uma dinâmica especial aos “relatos” corporais, ou seja, na produção de um discurso corporal vivo em movimentos que seguem e retrocedem, no tempo



e no espaço, em formulações e reformulações constantes, durante a escrita humana sobre a pauta cotidiana da vida.

É imprescindível reconhecer, de forma literal, que o ser humano não será formado, dada a sua incompletude e, que a função da escola ou de qualquer outra instituição não é formar, mas fomentar diálogos entre as experiências corporais e os conceitos, crenças e "verdades" institucionais, em um vai e vem de construções e reconstruções, ajustes e desajustes. É importante ressaltar que as implicações dos textos históricos do corpo na realidade, não estão somente na modificação dos fatos, embora possam ser produzidos novos sentidos pela apropriação desses, mas sim na reflexão sobre em que lugares e contextos são apropriados e inseridos, baseados nos argumentos e finalidades, visando a criação de novas lógicas relacionais.

Nesse cenário, um exercício mental pode ser apresentado para uma compreensão sobre os processos de "recortes", "colas" e "emendas" do corpo e a produção da trama corporal como processo contínuo:

- Ao adentrar no espaço escolar, o corpo traz suas histórias e experiencias incorporadas. Durante os espaços/tempos escolares há os discursos sobre outras/novas crenças e realidades que possuem um significado e legitimidade institucional, mas que muitas vezes não apresentam sentido aos estudantes. A decisão ou não de incorporar as informações/conteúdos, pelo estudante, passa, necessariamente, pelo sentido produzido ou não, a partir desses elementos.

Avançando um pouco mais, sobre a importância das produções coletivas, se as linhas e as agulhas, dos agentes são entrecruzadas de forma que cada um compartilhe com suas cores e texturas, coletivamente, produzir a trama conjuntamente poderá significar uma compreensão, considerando a necessidade da criação de trajetórias que se encontrem em determinados lugares. Nesse sentido, uma nova rota na criação coletiva pode ser criada,

objetivando novos lugares e pontos onde caibam todos, sustentados por um caminho criado coletivamente, realizado e assentado em outros movimentos.

Em alguma medida, ouvir uma narrativa, durante a contação de uma história é se apropriar do mundo do outro, onde o último viveu a experiência real e o primeiro, do contexto narrativo, a história narrada. Viver as experiências narrativas do outro, também, é uma forma de experiência, contribuindo para o conhecimento sobre o fenômeno narrado, entretanto, se pode dizer que não produz o mesmo efeito de quando se vive uma experiência plena.

Contar histórias é contar a vida entre memórias e experiências que marcam e resistem no corpo de cada narrador.

Passado e presente: movimento de um mesmo lugar

O artigo tem como propósito refletir sobre o valor da história contada pelo corpo e as representações sobre um passado histórico e suas implicações na produção de um sujeito futuro, assim como discutir sobre a importância das narrativas corporais, como forma de linguagem e expressão durante um contexto corporal de apropriação de si, em um movimento histórico-corporal vivo.

Matricular o corpo histórico nos processos é, concomitantemente, favorecer que o afeto, a motricidade, a cultura, a política e a cognição possam de forma efetiva assumirem, cada um, a sua especificidade como elemento de experiência do corpo em diversidade e complexidade. Nesse sentido, o corpo, como linguagem conta as memórias de um passado que se move ativado e imbricado em cada situação de presencialidade de um corpo vivo e pulsado. Durante essa passagem por processos contínuos, a “casa” é desarrumada para que os “objetos”, até então estabelecidos e acomodados, sejam reorganizados, adquiridos, descartados ou ressignificados temporariamente ou

até que seja estabelecido um novo contexto de criação para a geração de uma nova identidade corporal.

Nessa mesma esteira, o desenvolvimento e a apropriação de novas formas de conhecimento, produzidas pela humanidade por meio da apropriação do corpo sobre si mesmo, pode ser considerado como imprescindíveis para uma compreensão sobre as experiências corporais no mundo, supondo que o corpo assume seu protagonismo à frente de um discurso chancelado nas experiencias.

O corpo considerado como linguagem, pode ser representado como uma palavra de vários sentidos que se estrutura por escritos sobre as pautas culturais, sociais, políticas, afetivas e, sobretudo, subjetivas. É nesse lugar, do corpo-linguagem, que todos os seres se encontram. Pensar sobre as questões para além da lógica cartesiana, exige uma hermenêutica diferenciada propulsionando para concepções mais ampliadas sobre os elementos que integram e constituem toda a rede de subjetividades e possibilidades, envolvidas nos processos de produção do conhecimento.

Stephens (1992), certifica que a narrativa abrange três componentes: a história, o discurso e a significação. De acordo com o autor, a história está relacionada as personagens e as situações ou acontecimentos ocorridos em um determinado tempo e espaço, o discurso é alusivo ao texto que é apresentado e a significação é a interpretação do ouvinte ou observador, baseado na relação entre a história e o discurso.

Epistemologicamente, considera-se que a história é constituída pelos fenômenos e que, para ser investigada, utiliza-se a narrativa como método. Nesse sentido, as narrativas são consideradas como métodos utilizados pelos pesquisadores por meio dos quais, os sujeitos contam sobre como experenciaram o mundo, onde o pesquisador as descreve e apresenta, segundo um modelo interpretativo (CARTER, 1993).

Os sentidos produzidos pelo corpo amalgamado pelas dimensões emocionais, cognitivas, políticas, sociais e físicas, nascem da relação entre os valores, crenças e experiências e as extensões perceptivas, de cada ser humano, relativas às situações e aos contextos diferenciados.

Durante a ação do corpo em constituir-se, as representações da realidade permitem a interpretação humana sobre os cotidianos sendo a linguagem, assim como a cultura, consideradas como elementos mediadores das representações sobre as realidades (VYGOTSKY, 1979). A linguagem, em especial a corporal, é o veículo que transmite e comunica os pensamentos e discursos do corpo, durante a relação de encontros e desencontros com o mundo.

A ferro e fogo: na pele e na alma

Um dos temas mais importantes a serem discutidos, em relação ao corpo como um discurso histórico, refere-se aos contextos historicamente marcados pelas ações coercitivas sobre os corpos, seja de forma direta ou indireta.

A fim de exemplificar o contexto de um corpo marcado/selado e a incorporação forçada o livro “A letra escarlate” de Hawthorne (1993), é uma produção que serve como exemplo. O livro aborda a história de uma jovem, Hester Prynne, que após se envolver em uma relação considerada como um adultério deu à luz a um bebê e recebeu a punição de carregar no peito a letra A, em referência a palavra “adúltera”, na cor escarlate, além de um isolamento eterno. O corpo nesse contexto é marcado e identificado, apresentando a marca da punição do “pecado”, considerado pelos agentes judicativos.

No Brasil, a saga vivida e impressa na pele dos escravos é um exemplo das marcas de imputadas sobre o corpo escravizado, julgado e condenado. A punição ao corpo negro e escravizado caracteriza-se de diversas formas, comportamento observado no contexto escravista durante o período de comércio de escravos. A propósito, os escravos considerados fugitivos eram

marcados com as letras FUG (*fugitivus*), pelos antigos romanos. Em vários contextos, os corpos foram marcados por serem julgados como um corpo "menor" como, por exemplo, os dos trabalhadores de minas, escravos etc. Abaixo uma figura que retrata o corpo escravizado e marcado:

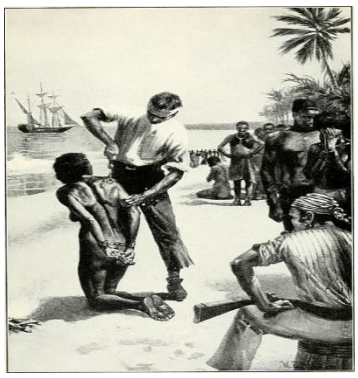


Figura 1. Marca de uma mulher escravizada nua na África

Fonte: Disponível em: https://stringfixer.com/pt/Human_branding Acesso em: 19/09/22.

A pele que envolve, protege e emoldura os corpos é a mesma pele que serve de referência para a lógica de organização e classificação de tudo "aquilo" que é definido como ser humano. O corpo do brasileiro, na classificação institucional, pode ser branco, preto, pardo, amarelo ou indígena. Esses são os tipos de corpos, apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), a partir da percepção de cor ou raça do informante, por meio da autodeclaração. Nesse sentido, a cor da pele e os traços físicos da pessoa determina o "grupo" de gente o qual cada ser humano pertence. Como espécie, da natureza, os seres humanos se encontram, mas é na cultura que se separam.

Todos os corpos

A pele, o cabelo, os braços, o abdômen e as pernas não são molduras corporais, mas o próprio corpo existindo e, o que se depreender é que ao existir, o corpo, assume legados corporais em continuidade ao livro da

humanidade, por meio da impressão de seus textos na história das existências e assim por adiante. As coisas do corpo precisavam caber dentro de algum lugar e nem sempre cabem somente no corpo, indo para além desse lugar. Assim sendo é indicada uma reflexão constante sobre as causas e consequências sobre a vida, onde o desafio da vida é viver!

A história corporal, corrobora com a realidade quando o autor da expressão corporal é capaz de tomá-la para dialogar, recriar e produzir algo novo. A inserção da história corporal, como representação e como linguagem em um movimento de transição entre um passado que é processado permanentemente no presente, confere e legitima a ipseidade do sujeito no processo de construção de si mesmo.

Imbricadas na textura corporal, as tramas sociais e culturais estruturam o tecido físico, simbólico e subjetivo do corpo sendo considerado, por vezes, apenas como um objeto de investimento coletivo e receptor de ações e significados socioculturais.

Em relação aos aspectos situados no contexto das pesquisas, no que se refere a hermenêutica, o artigo não teve como objetivo indicar e discutir sobre a interpretação e análise das narrativas e sim discutir e compreender um corpo que é capaz de contar muito mais sobre si, como um documento histórico, vivo, subjetivo e complexo. De forma mais clara, o “contar muito mais sobre si” refere-se que, o corpo como personagem e narrador, não relata apenas as suas memórias, mas o que há para além disso possibilitando o acesso aos sentidos que o produziu. A pesquisa pelos sentidos das coisas, produzidas pelo corpo avança, amplia e localiza o corpo, ou seja, pode indicar que tipo de corpo está sendo lido, refletido e compreendido.

Algumas questões podem ser aventadas com a finalidade de compreender como o corpo passado tem implicações no corpo presente, de forma contínua, desse modo é próprio considerar que o corpo sempre observa,

seleciona e interfere, a partir das referências e das sensibilidades mobilizadas e incorporadas historicamente.

Independentemente de uma consciência ou não de um passado/presente, haverá um entrecruzamento entre o passado e presente no/do corpo, diante de uma história que se movimenta sempre em direção ao presente. Durante esse movimento, sempre a frente, a história carrega traços que conferem uma digital de existência única e que dialoga e avalia sobre o valor das aquisições e cessões do corpo, dinamizadas pelas forças e consequências que o atingem.

Observa-se que, na contemporaneidade, há um mercado corporal que orienta e conduz uma lógica alicerçada na precificação de corpos, onde as imagens corporais são negociadas no balcão das redes. Nesse lugar, o corpo passa a ser a imagem disseminada que adquire um valor agregado no mercado virtual. Esse também é um tipo de corpo e, algumas questões podem ser aventadas como, por exemplo: Quanto vale a imagem de um corpo? O preço será estipulado pelo "vendedor" ou aquele que o mercado estiver disposto a pagar?

Discute-se, atualmente, sobre um apagamento dos corpos sob a égide do consumo no contexto da primazia do capital. No que tange a essa questão Salib Deffaci et al. (2021) afirma que:

> [...] a norma é o apagamento dos nossos corpos em detrimento de uma lógica de consumo. Não apenas do que é concreto, palpável, mas de uma ideia de produtividade e modos de ser e estar no mundo. Consumimos e propagamos falas que dizem pouco sobre a humanidade que habita em nós. (SALIB DEFFACI et al., 2021, p.9).

Buscar novas formas de organização para as coisas no mundo, onde os corpos possam contar histórias pelas experiências que os atravessaram, independentemente da percepção limitada do observador ou pesquisador é credenciar e legitimar a vivência de todo e qualquer corpo que experimentou e experimenta o mundo. O mundo é produzido pelo movimento humano, em

processos de afetação e experiências, quando o corpo é capaz de se realizar a cada momento de aproximação, em sua plenitude, como um corpo realizado.

Durante o seu trajeto no tempo, o corpo, conta histórias sobre seus caminhos de experiências e por onde andou indicando, por meio da apropriação e o uso da linguagem expressiva, as trajetórias passadas e futuras durante a escrita de suas memórias sobre uma pauta que só o tempo pode trazer.

Meu corpo, meu texto, meu tempo, minha história e o mundo, meu lugar!

Referências:

BRASIL, IBGE. *Acesso à informação - Características de cor ou raça da população Brasileira*, 2017. Disponível em: http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Item/displayifs.aspx?List=0c839f31%2D47d7%2D4485%2Dab65%2Dab0cee9cf8fe&ID=1436321&Web=88cc5f44%2D8cfe%2D4964%2D8ff4%2D376b5ebb3bef Acesso em 21 set, 2022.

CARTER, Kathy. *The place of story in the study of teaching and teacher education.* Researcher, Washington, v. 22, n. 1, p. 5-12, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia.* São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HACKNEY, Peggy. *Making connections:* Total body integration through Bartenieff fundamentals. Routledge, 2003.

HAWTHORNE, Nathaniel. *A letra escarlate.* Tradução de Christian Schwartz. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção.* Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DEFFACI, Kátia Salib; SASTRE, Cibele; PINTO, Aline da Silva; LOPES, Sílvia da Silva. Corpos COM(part)ilhados. *Revista da FUNDARTE*, *[S. l.]*, v. 44, n. 44, p. 1–12, 2021. DOI: 10.19179/2319-0868/898. Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/898. Acesso em: 21 set. 2022.

STEPHENS, John. *Language and ideology in children's literature.* New York: Longman Publishing, 1992.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos CEDES*, Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, n. 53, 1ª ed., 2001.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem***.** Lisboa: Antídoto, 1979.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
DEZEMBRO
NÚMERO 52
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

VOZ E IMAGEM: INSTRUMENTO DE AFIRMAÇÃO E PODER

VOICE AND IMAGE: INSTRUMENT OF AFFIRMATION AND POWER

Maria Célia Azevedo Lopes
Ernani Mügge
Juracy Assmann Saraiva

Resumo: O artigo procede a uma análise semiótica dos signos apresentados no painel *Cantos de Esquina* (2019), de Maxwell Alexandre, em que o artista plástico contemporâneo aborda temáticas representativas da população negra. No presente artigo, o painel é entendido como um texto não verbal, para ser apreendido pelo observador, cuja leitura pode se realizar em três níveis: compreensão, análise e interpretação. Durante o processo de recepção, o observador deixa-se envolver pelas imagens do painel, de forma a estabelecer uma compreensão primeira; após, detém-se na análise dos signos visuais que compõem a materialidade do painel e, por último, constrói significações influenciadas pelas representações mentais, próprias de sua cultura, instituindo o ato interpretativo. Por meio desse processo, o artigo conclui que o artista rompe com o padrão estético que instala a concepção da arte da classe dominante, narrando a história de resistência e de emancipação dos negros.

Palavras-chave: Artes plásticas. Linguagem. Texto. Semótica. Teoria da Recepção.

VOICE AND IMAGE: INSTRUMENT OF AFFIRMATION AND POWER

Abstract: The article proceeds to a semiotic analysis of the signs presented in the panel *Cantos de Esquina* (2019), by Maxwell Alexandre, in which the contemporary visual artist approaches themes representative of the black population. In the present article, the panel is understood as a non-verbal text, to be apprehended by the observer, whose reading can be done on three levels: comprehension, analysis and interpretation. During the reception process, the observer gets involved by the images of the panel, in order to establish a first understanding; after, he focus on the analysis of the visual signs that make up the materiality of the panel and, finally, he constructs meanings influenced by mental representations, proper of his culture, instituting the interpretative act. Through this process, the article concludes that the artist breaks with the aesthetic pattern that generates the conception of dominant class art, narrating the history of resistance and emancipation of black people.

Keywords: Visual arts. Language. Text. Semotics. Reception Theory.

1 INTRODUÇÃO

A arte possui grande potencial comunicativo, e alguns artistas utilizam-na não apenas para propor uma experiência estética, sensorial, mas também para articular uma linguagem que projeta ideias, perspectivas e visões de mundo. Essa é a

proposta do painel *Cantos de Esquina*[1] (2019), de Maxwell Alexandre, cuja temática circula em torno da representação do negro no Brasil atual. Trata-se de uma arte engajada, pois, ao apresentar questões sociais, delineia-se como uma intervenção no campo social. Isso equivale a dizer que ela foge do padrão de expressão artística que se esgota em si mesma. O artista, nesses termos, busca alcançar um objetivo, qual seja, impregnar sua obra de elementos contextuais, particularmente problemas de seu tempo, para provocar, de alguma maneira, uma reação e uma consciência crítica diante deles.

No painel supracitado, Alexandre confere visibilidade aos movimentos negros, que reivindicam ocupar espaços dos quais foram historicamente privados. Apresenta, assim, uma materialidade textual que se caracteriza como narrativa, pintada com tintas e pincéis, provocando o leitor e convidando-o a depreender, pela leitura, seus signos e a interpretar as representações que eles instituem.

Esses manifestar-se-ão para além do momento de visualização do painel, ao instigar reflexões sobre as imagens e, a partir delas, estabelecer conexões com o contexto social que ela apresenta. Portanto, os efeitos de presentificação e de veridicção, experimentados pelo espectador, suscitam sua consciência crítica e instalam um novo olhar sobre a sociedade.

O presente artigo, em que *Cantos de Esquina* é objeto de análise, inicialmente, situa o painel como um texto não verbal, passível de ser lido pelo observador. Contrário ao senso comum, um texto é uma sequência de frases com início, meio e fim, com coesão e coerência. Entretanto, considera-se que ele pode ser construído por diferentes linguagens, que desafiam o leitor ao propor elementos implícitos (INDURSKY, 2006).

O painel é composto por signos visuais, que expressam significações e ideias. Por essa razão, a Semiótica oferece subsídios teóricos para a compreensão dos elementos que compõem a narrativa. Santaella, valendo-se da teoria de Peirce, menciona a natureza triádica do signo, entendendo que ele tem poder para

[1] *Cantos de Esquina*, da série, *Pardo é papel*, 2019. Látex, graxa, henê, betume, corante, acrílica, grafite, carvão e bastão oleoso sobre o papel pardo. 320x980 cm (Coleção do artista).

significar, para representar e para promover interpretações por parte dos receptores. (SANTAELLA, 2005).

Como se constata, associado ao signo, que representa o objeto, integra-se o conceito de representação. Essa, por sua vez, decorre da cultura, que, segundo Stuart Hall, é expressa pela linguagem por meio da instalação de sentidos. (HALL, 2016). Além disso, a análise também contempla outro agente implícito, o interpretante, pois o painel é exposto para ser observado, analisado e interpretado. Entra-se, então, no campo da recepção, fenômeno estudado por Wolfgang Iser. No ensaio *O jogo do texto*, o teórico apresenta o conceito de representação como um ato performativo e não mimético, isto é, como um processo que requer a atuação do receptor, que constrói significados, uma vez que os signos não só remetem a algo pré-existente, mas possibilitam, também, por meio deles, instituir uma nova representação.

Sob esse ângulo, Iser (2002) questiona a ideia de mimese de Aristóteles, segundo a qual o produto artístico é resultante da recriação de uma realidade prévia, e apresenta o conceito de performance. Segundo essa perspectiva, o leitor (observador), ao ler a narrativa (observar o painel), deve se posicionar como agente da materialidade sobre a qual age, em um ato construtivo. Dessa forma, atua para que a representação se concretize. Essa relação, que interconecta autor, texto e leitor, é apresentada por Iser como um jogo (2002). “Autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo”. (ISER, 2002, p. 107).

Ainda, no campo da recepção, o artigo utiliza a metodologia de leitura de Saraiva (2006)[2]. A autora propõe três etapas de percepção de um texto literário: a compreensiva, a analítica e a interpretativa. Tais etapas são aplicadas na análise do painel.

Em suma, o objetivo deste artigo é perceber o processo de recepção dos interpretantes de *Cantos de esquina,* por meio de diferentes níveis de leitura. Dessa

[2] A metodologia proposta por Saraiva (2006) fundamenta-se na Estética da Recepção, referenciada pelos estudos de Hans Robert Jauss.

forma, situa-se o painel em seu contexto de produção, identificam-se signos e representações e busca-se, no papel de receptor, interpretar a tela.

2 A OBRA E A TEORIA

Maxwell Alexandre nasceu no Rio de Janeiro, na Rocinha, onde mora e trabalha. Destaca-se, no cenário da arte contemporânea, não só pela estética de sua produção, como também pela temática que aborda em seu trabalho. Nele despontam inúmeras figurativizações da população negra que vive em áreas periféricas, bem como elementos simbólicos do cotidiano de um menino negro, morador da maior favela do país. Por meio da arte, ele dialoga com a periferia e problematiza questões urgentes e necessárias que se encontram em pauta na sociedade contemporânea. Assim, através de sua produção artística, torna-se historiador do presente.

Dentre os trabalhos, estão uma série de produções, pintadas em papel pardo. Neles, figuram como personagens pessoas negras, compondo diferentes cenas, das vielas da Rocinha ao universo *pop.* Constata-se, também, a presença de outros elementos simbólicos que propõem reflexões importantes acerca da negritude. Os painéis formam a exposição itinerante denominada *Pardo é papel*, já apresentada em Lyon (França), Rio de Janeiro, Porto Alegre e São Paulo.

Dentre eles, sob a perspectiva dos pesquisadores, um se destaca: *Cantos de Esquina*. Trata-se de um imponente díptico, uma expressão da linguagem pictórica que materializa a narrativa do artista. Dessa forma, Alexandre, como enunciador de um discurso, utiliza a linguagem visual, cujos signos se comunicam com o espectador, induzindo-o a conceber uma nova visão da realidade.

Nesse contexto, os signos funcionam como mediadores entre o objeto e o interpretante (SANTAELLA, 2005). No caso do painel, os referentes são as diferentes situações que as personagens vivenciam. E a forma como o objeto é representado produz diferentes efeitos em quem interpreta a obra. Isso mostra que há uma clara intencionalidade na escolha e apresentação dos signos, desde a

disposição dimensional do painel, as cores e texturas utilizadas, até as personagens negras com cabelo alourado, cheias de atitude. Assim, os signos compõem representações.

Consoante Hall, "representação significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo e representá-lo a outras pessoas" (2016, p. 31). É, portanto, pela linguagem que os indivíduos dão sentido às coisas, que os significados são construídos e intercambiados.

O interpretante, por sua vez, ao visitar a exposição e observar o quadro, vivencia o processo de recepção, utilizando seus paradigmas de interpretação, para produzir significações e instituir sentidos. Hall clarifica esse processo ao indicar que a significação não está no objeto, ou seja, no painel, pronto e disponível para ser apreendido, mas no receptor: "Somos nós que fixamos o sentido [...] O sentido é construído pelo sistema de representação, é construído e fixado pelo código que estabelece a correlação entre nosso sistema conceitual e nossa linguagem" (2016, p. 42).

3 O AQUECIMENTO DO JOGO: A LEITURA COMPREENSIVA

Cantos de Esquina, exposto na Figura 1*,* apresenta diferentes possibilidades de leitura. No "jogo" proposto por Maxwell, o observador é provocado a agir, a completar as lacunas deixadas pelo artista, pois os "espaços vazios do texto, põem o jogo em movimento" (ISER, 2002, p. 110), ou seja, o leitor, com sua performance, constrói a significação.



Figura 1 – Cantos de Esquina. Fonte: Fundação Iberê Camargo (2020)

A primeira, ou seu primeiro estágio, é chamada de compreensiva. O painel, ao ser observado na totalidade, oferece as pistas para sua apreensão. Inicialmente, é possível identificar os signos visuais. Saraiva alerta que "dependendo da dificuldade que oferece, a leitura compreensiva pode tornar-se perceptível apenas após vários exercícios, efetivando-se no momento em que o leitor se sente apto a responder a pergunta *O que o texto diz*?" (2006, p. 49)

É, também, nesse primeiro contato, que a dimensão estética do painel se sobressai aos olhos do observador. Para Santaella, esse efeito estético que o signo produz se refere à dimensão psicológico-emocional, ou seja, a sentimentos singulares e particulares que são provocados no interpretante quando este percebe, sente e aprecia a obra. (SANTAELLA, 2005).

Ao observar *Cantos de Esquina,* o leitor identifica uma variedade de cenas que apresentam corpos de pessoas negras sem fisionomia, em diferentes posturas e ações. Destaca-se que as personagens possuem o cabelo descolorido, e a cor amarela se sobressai ao fundo vermelho, com texturas onduladas. Há, também, nos cantos superiores, duas meninas com uniforme escolar em ato de fala, em que se destacam signos linguísticos, a saber, a palavra "presente", inscrita duas vezes. Por fim, observam-se outros elementos: alguns músicos, capas de discos, placa de rua, pessoas discursando e, outras, sentadas em tronos.

No entanto, essa primeira compreensão é superficial e limitada, pois há uma "constelação das possibilidades de significação do texto" (SARAIVA, 2006, p. 49). É nesse momento que se inicia o segundo estágio de leitura: a analítica. Esta corresponde a um trabalho de análise dos elementos expostos e equivale à pergunta "*Como o texto diz, aquilo que diz*?" (SARAIVA, 2006, p. 50) Ela se refere às escolhas feitas pelo artista para narrar a história que conta: a estrutura e dimensionalidade da obra, as cores e texturas, o posicionamento e a caracterização das personagens.

Entre as escolhas, sobressai o título da exposição que, ao mesmo tempo em que declara, contesta uma afirmação precedente: o papel é pardo, mas as figuras são negras, sugerindo que o negro não é pardo, tampouco o são seus

descendentes. Outro aspecto a ser decomposto é o nome do díptico, *Cantos de esquina*, o qual insinua o imponderável de haver cantos ou esconderijos nos ângulos formados pelo encontro das ruas, o que se desfaz porque, ainda que sejam invisibilizados, em todas as esquinas ou em todos os lugares, circulam pessoas negras atuando como músicos, cantores, dançarinos e traduzindo a herança cultural que legaram à nação brasileira. As cores com que as figuras e suas vestimentas são figurativizadas, amarelo, verde, ocre e azul, contrastam com o fundo vermelho e dele sobressaem, em um claro gesto de autoafirmação que ganha um tom subversivo nas cabeleiras em amarelo. Essa circunstância é referendada pela palavra "presente", cujo som é amplificado pelo uso do megafone e cuja polissemia invoca a participação do leitor: presente denota estar em algum lugar, ser parte de ou comprometer-se a algo, significações que se conjugam no painel, incidindo sobre a atitude plural dos agentes nele figurativizados.

Como se percebe, o receptor é convidado a atuar sobre o texto e dar continuidade ao jogo, aceitando as provocações do artista e depreendendo os elementos não enunciados. Ele joga, elimina as diferenças, apaga o que não lhe é familiar em termos de compreensão (ISER, 2002). Vale ressaltar, contudo, que o jogo pode ser encerrado no primeiro estágio, pois, para avançar na leitura e acessar outras "camadas de significados", é necessário que o leitor traduza o código cultural representado na obra e que conheça o seu contexto de produção. Em muitos casos, essa tradução é realizada por mediadores, cuja ação educativa aproxima o observador da obra e do artista, auxiliando no processo de recepção ou de tradução do objeto.

Visto que o contexto de produção determina representações que são utilizados pelo autor, uma vez que ele está inserido em um grupo social no qual há um "intercâmbio de sentidos" (HALL, 2016, p. 20), a tradução ou a interpretação dos signos faz-se necessária. Esses são constituídos por um conjunto de ideias, compartilhadas pelos indivíduos que possuem a mesma cultura, percebem o mundo de maneira semelhante e expressam pensamentos e sentimentos de forma a

entender-se mutuamente. Em outras palavras, são sujeitos que compartilham o mesmo código cultural, cuja apreensão conduz à interpretação.

Portanto, esse procedimento exige nova performance do leitor que dialoga com as representações inscritas na obra, valendo-se do "mapa conceitual" que circula em seu universo para reafirmar o posicionamento do texto ou para contestá-lo (HALL, 2016, p. 36). Nas palavras de Saraiva:

> Entretanto, ao interpretar o texto, o leitor correlaciona-o a sua situação pessoal, de modo que a significação textual passa a impregnar-se de sentido, isto é, da experiência humana, cultural e historicamente situada, possibilitando que o texto se interponha como uma ponte entre o leitor e o mundo. (SARAIVA, 2006, p. 50).

Nesse estágio, o leitor faz a relação entre o texto e o contexto, respondendo à questão "*Qual é o sentido do texto?"* A leitura interpretativa é uma possibilidade de reflexão e recriação, uma vez que o leitor produz um novo sentido e cria o seu próprio texto (SARAIVA, 2006) ou um novo produto (ISER, 2002).

Sobre esse processo, Iser ressalta que, ao compor o texto, o autor cria um mundo cujos elementos incitam a imaginação e a reflexão. O observador, com sua performance, recria esse mundo que foi referenciado. "Pois não importa que novas formas o leitor traz à vida: todas elas transgridem – e, daí, modificam o mundo referenciado contido no texto." (ISER, 2002, p. 107). O resultado desse processo são as apropriações e a produção de sentido do interpretante.

4 DESDOBRAMENTOs DO JOGO: INTERPRETAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES

A interpretação das representações evidenciada a seguir é uma das possibilidades de leitura do painel. É importante ressaltar que não existe um sentido único, acabado (HALL, 2016), mas, ao conhecer o contexto de produção no qual artista e obra se inserem, o interpretante se aproxima das representações ali expostas e apresenta uma melhor performance no jogo do texto do qual é convidado a participar.

Cabe assinalar que, apesar de o estudo tomar como objeto de análise *Cantos de esquina*, a exposição completa engendra uma constelação de significados a serem desvendados. Como se constatou, o próprio título, *Pardo é papel*, já convoca o leitor a entrar no jogo.

Alexandre utiliza papel pardo como suporte para a pintura; por meio dessa estratégia, provoca o receptor a pensar sobre o conceito do adjetivo que consta na expressão. Trata-se, pois, de uma referência ao significado do termo como cor de pele. Décadas atrás, esse conceito foi utilizado para velar a negritude, por isso, em forma de crítica, o artista enfatiza: *Pardo é papel*. A exposição é considerada uma celebração, uma vez que Alexandre emancipa a figura do negro ao representá-lo em situações de empoderamento, tão diferentes das tradicionais representações desses indivíduos, relacionadas a condições de trabalho e escravidão.

Em *Cantos de esquina,* está presente um grande desafio ao leitor, uma "chave para sua abertura" (SARAIVA, 2006, p. 49): a identificação das pessoas representadas no painel. É ponto de partida da interpretação reconhecer que são personalidades negras populares, sobretudo entre a comunidade da periferia. Alexandre, em entrevista concedida quando da abertura da exposição "Pardo é papel", no Museu de Arte do Rio (MAR), declara "Quando seria possível reunir todas essas pessoas?"[3]

Entretanto, a identificação dessas figuras notáveis – algumas conhecidas na esfera local, outras na esfera global – depende de conhecimentos prévios do interpretante, ou seja, de seu repertório, de seu "mapa conceitual". (HALL, 2006).

Na Figura 2, aponta-se para Karol com K (1), Cartola (2) e Milton Nascimento (3). Já na Figura 3, estão presentes Elza Soares (4), Jojo Todinho (5), Marielle Franco (6), Jimi Hendrix (7), Michel Jackson (8), Basquiat (9), Pantera Negra (10) e o próprio Maxwell Alexandre (11), na infância. Ressalta-se que outras personalidades, não nominadas, estão presentes, cuja identificação depende da tradução do código. Dessa forma, permanecem anônimas aos olhos dos autores deste trabalho. Tal

[3] MUNIZ, Erica. Maxwell Alexandre: um olhar sobre o Rio de Janeiro. **Revista Continente**. Disponível em: https://revistacontinente.com.br/edicoes/219/maxwell-alexandre. Acesso em: 20 jun.2021.

fenômeno ocorre porque os indivíduos que não compartilham da mesma cultura em que o contexto de produção da obra e do artista estão inseridos não apreendem o sentido ali exposto. Isso significa que observadores que pertencem a outros contextos culturais podem não dominar o código em questão: “A medida em que a relação entre o signo e seu referente se torna menos clara, o sentido começa a deslizar e escapar de nós, caminhando para a incerteza”. (HALL, 2016, p. 39). Afinal, o sentido não está no objeto. Por isso, reafirma-se a importância da mediação, para sensibilizar o receptor e auxiliar na produção de sentido.



Figura 2- Personalidades em Cantos de Esquina – parte 1. Fonte: Catálogo da exposição Iberê Camargo (2020) (modificado pelos autores)



Figura 3- Personalidades em Cantos de Esquina – parte 2. Fonte: Catálogo da exposição Iberê Camargo (2020) (modificado pelos autores)

Avançando na proposta, após identificar as personalidades (ainda que não em sua totalidade), pode-se observar que todos estão em uma condição de superioridade, seja no púlpito ou no trono, seja nas posições em que se encontram, seja na realização de atividade relacionada à sua arte (músicos, artistas plásticos, celebridades). Há, inclusive, a presença de um super-herói, negro, o já nominado Pantera Negra (10).

Aparecem, ainda, no painel, quatro capas de discos de vinil, os quais também constituem signos. Trata-se de obras musicais representativas de ativistas negros. A primeira, da direita para a esquerda, é o álbum *Heresia* (2017), do *rapper* brasileiro Djonga; a segunda capa é do álbum *A Mulher do fim do mundo* (2015), da cantora brasileira Elza Soares; a terceira é do álbum *The essential of Nina Simone* (1994), da cantora norte-americana Nina Simone e, por fim, aparece a capa do álbum *Castelos e ruínas* (2016), do *rapper* brasileiro BK.

Observa-se que todos os álbuns são de autoria de negros, que problematizam, nos discursos contidos nas canções, a temática da representatividade da população negra. Verifica-se a presença de *rappers* contemporâneos, como BK e Djonga, que influenciam a produção artística de Alexandre, além de duas cantoras, Elza Soares e Nina Simone, ambas mulheres negras, cujos trabalhos combatem o preconceito e defendem o empoderamento feminino. Cabe destacar, também, que Nina Simone, além de cantora, foi ativista na luta pelos direitos civis dos negros norte-americanos.

Apesar de o objeto de estudo ser um painel composto, majoritariamente, por signos visuais, o artista utiliza a palavra “Presente”, nas extremidades superiores da obra. Duas meninas, vestidas com o icônico uniforme das escolas públicas do Rio de Janeiro, encontram-se em um ato de fala, no qual enunciam, por meio de um megafone, a palavra “presente”. O termo, como sabido, é utilizado, pelos estudantes, para confirmar a assistência à aula, durante a chamada. Entretanto, no trabalho de Alexandre, infere-se que o termo é usado como uma reivindicação por reconhecimento, por visibilidade, por “voz e vez”, por cidadania. “Estou aqui, existo, não sou invisível”, talvez seja uma das possibilidades de interpretação provocadas pelo autor.

Seguindo o jogo proposto por Iser, há outro signo a ser depreendido: o cabelo amarelo das personagens. Trata-se de uma referência que o autor faz ao ato de descolorir o cabelo, bastante usual entre a população em geral. Entretanto, na lógica cultural das comunidades periféricas, é comum a descoloração antes de datas festivas, como o Ano Novo e o Carnaval. Fora desses contextos, criou-se o estereótipo que associa o negro, morador da favela e com cabelo descolorido, à marginalização e ao tráfico de drogas.

Alexandre, em entrevista, declara que no painel, o cabelo amarelo das personagens simboliza a liberdade do corpo negro, um ato de rebeldia e, também, de empoderamento, a exemplo das personagens do anime *Dragon Ball Z*, popularizado na infância do artista, que, ao atingirem superpoderes, ficavam com o cabelo loiro.

Por fim, ao observar com atenção o painel, o observador percebe uma textura no fundo, formada por pequenas ondasx recorrente em praticamente todos os outros produtos da exposição. É uma referência à estampa das piscinas de plástico Capri, que Maxwell vê nos quintais e nas lajes da comunidade onde cresceu e onde, até hoje, mora. Para ele são um símbolo da cultura local, denotam o “deleite” da população de baixo poder aquisitivo.

A partir de todos os elementos mencionados, o pintor subverte a ordem da população negra, historicamente representada em condição subalterna, para figuras notáveis, reconhecidas e bem-sucedidas. Em suma, o texto é uma celebração do negro ocupando espaços de poder. Por meio de signos, Maxwell fala sobre identidade e representatividade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal qual um orador que utiliza a retórica para enunciar seu discurso, o autor compôs seu painel com signos visuais e verbais. No lugar das palavras, que seriam ditas por um orador, estão os elementos pintados.

Por meio de *Cantos de esquina*, o artista apresenta, ao público, um texto que rompe com os padrões da arte, ao narrar uma história de resistência e emancipação dos negros. Ele faz um “uso social” (BOSI, 1986, p. 7) da arte e convoca o público a entrar no jogo, a construir sentidos, e, sobretudo, a refletir sobre o mundo referenciado e ressignificado por meio do código artístico.

Ressalta-se que a interpretação aqui apresentada condiz com as apropriações dos autores do artigo, os quais se apresentam, também, como sujeitos interpretantes do painel, que vivenciaram o processo de recepção em três momentos diferentes. A primeira leitura, realizada por uma das autoras, ocorreu em 2019, na exposição do MAR, no Rio de Janeiro. Já o segundo contato com a obra, ocorreu em 2020, na exposição do espaço Iberê Camargo, em Porto Alegre. Entretanto, na segunda oportunidade, a leitura foi acompanhada por uma mediação conduzida por estudantes do curso de História da Arte da Universidade Federal do

Rio Grande do Sul. Por meio dessa, ocorreu a tradução do código, que possibilitou chegar a outras "camadas de interpretação", ao depreender signos que não haviam sido percebidos na ocorrência da primeira leitura.

A terceira leitura, por sua vez, ocorreu ao longo do processo deste estudo. Para tanto, foi extremamente relevante, além da teoria, a realização de pesquisas sobre o artista e o contexto no qual a temática se insere. Por isso, ressalta-se que, quanto maior é a aproximação com o contexto de produção, melhor será a performance interpretativa vivenciada no processo de recepção. Afinal, o indivíduo lê com base no que conhece, no seu mundo referenciado, no que lhe é familiar. Assim, a tela *Cantos de esquina* foi depreendida tanto como um ato de protesto contra a prática da exploração humana, quanto um libelo a favor da autoafirmação e da livre, expressão dos atores sociais nela representados.

Por fim, a obra segue e seguirá exposta, provocando múltiplas possibilidades de leitura e dialogando com cada sujeito que a visualiza, desde a apreensão de significados contidos no plano da compreensão até interpretações mais complexas. O artista declarou, em entrevista, que seu propósito é que a obra sirva de espelho para as crianças da periferia, uma vez que as convida a pensar: "se eles estão ali, eu também posso estar". Dessa forma, na percepção de Alexandre, a arte é um caminho para o futuro que revela o presente sob uma nova luz e que, portanto, promove sua compreensão e situa o espectador diante de si mesmo e de seu contexto.

Referências:

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1986.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/Apicuri, 2016.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni P. LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs.) *Introdução às ciências da linguagem*: discurso e textualidade. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 10-15.

ISER, W. O jogo do texto. In: JAUSS, H. R. et. al. *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.



SANTAELLA, Lúcia. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

SARAIVA, Juracy A. A indissociabilidade entre língua e literatura no ensino fundamental: uma metodologia integradora. In: SARAIVA, Juracy A.; MÜGGE, Ernani [et al.]. *Literatura na escola*: propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre, Artmed, 2006.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
DEZEMBRO
NÚMERO 52
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE



CONTRAVISUALIDADES NA ARTE CONTEMPORÂNEA: *DADOSFERA* EM TEMPOS DE PANDEMIA

COUNTERVISUALITIES IN CONTEMPORARY ART: DATASPHERE IN TIMES OF PANDEMICS

Maristani Polidori Zamperetti
Fabiana Lopes de Souza

Resumo: Visualidades são formas de relação e produção de identidades individuais e pertencimento coletivo, onde escolhas e/ou determinação – maior ou menor autonomia – são motivadas, entre outros fatores, pelo excesso de telas e processos de ubiquidade digital, especialmente em tempos de pandemia, necropolítica (MBEMBE, 2018) e *fake news* presentes na *dadosfera*. No texto, destacam-se os trabalhos da artista contemporânea Ana Teixeira, que reivindica o "direito de olhar" e não apenas "ver a realidade" (MIRZOEFF, 2011; 2016), visto que por meio das contravisualidades emergem práticas de resistência que se opõem ao poder e ao controle imposto pelas necropolíticas, permitindo-nos um novo olhar sobre a história recente do Brasil.

Palavras-chave: Arte Contemporânea. Contravisualidades. Cultura Visual.

Abstract: Visualities are ways of relating and producing individual identities and collective belonging, where choices and/or determination – greater or lesser autonomy – are motivated, among other factors, by the excess of screens and digital ubiquity processes, especially in times of pandemic, necropolitics (MBEMBE, 2018) and fake news present in the "dadosphere". In the text, the works of contemporary artist Ana Teixeira stand out, claiming the "right to look" and not just "see reality" (MIRZOEFF, 2011; 2016), as resistance practices emerge through counter-visualities. they oppose the power and control imposed by necropolitics, allowing us a new look at Brazil's recent history.

Keywords: Contemporary Art. Countervisualities. Visual Culture.

Visualidades e contravisualidades em circulação

Imagens circulam ao nosso redor, algumas convidadas, a maioria não. Esses artefatos criam um ambiente visual onde todos os elementos que vemos – cores, edifícios, animais, anúncios, a lua, sinais de trânsito, panfletos políticos, logotipos – tornam-se legíveis, naturalizados e tornado óbvios, permitindo maior ou menor acessibilidade. Como vivemos e nos movimentamos em meio aos ambientes e artefatos visuais? Como confrontamos "novos" objetos e como fazemos integrá-los no léxico de imagens que já "conhecemos"? (BOYLAN, 2020, tradução nossa). Todos estes questionamentos fazem parte dos estudos da Cultura Visual, que operando com a noção de visualidade, abrange desde os estudos e práticas tradicionalmente denominados como "Belas-Artes", "Artes Visuais" e "Artes



Plásticas", até as recentes virtualidades digitais e artefatos dispostos em diversos suportes e locais.

> Ao abranger todos os tipos de representações visuais, sejam elas consideradas "arte" ou não, a Cultura Visual como campo de estudos se presta para análises muito mais relacionadas à relação entre as pessoas e as imagens do que as imagens entre si. (DIAS, 2011, p. 168-169).

Podemos ver a cultura visual como uma forma de produção de identidades individuais e pertencimento coletivo, onde podemos ser livres fazendo escolhas ou determinados pela força imagética, sermos levados ao consumo, à superficialidade e exaustão, causada pelo excesso de telas e processos de ubiquidade digital.

> Como não sermos oprimidos e arrastados por essa cultura? Como podemos evitar a paranoia e o medo da tecnologia e da mudança ao mesmo tempo em que [...] vivenciamos o confronto com o clima, o colapso [das reservas], a desigualdade estrutural e as injustiças crescentes de nosso histórico momento? Como resistimos às manipulações do estado, corporações globais, interesses [mesquinhos realizados por] atores poderosos que procuram dominar nosso campo visual? Conseguimos fazemos a curadoria da nossa própria [cultura visual] enquanto permitimos que outros façam a curadoria das suas? Qual é a nossa obrigação moral de testemunhar, e quando é ético desviar o olhar e rejeitar vendo? (BOYLAN, 2020, p. 14, tradução nossa).

Coletivamente podemos pensar que somos uma equipe visual colaborativa, repassando imagens de um para o outro, rejeitando e aceitando, e, portanto, realizando a curadoria de nossas próprias vidas. Assim, as relações que temos com as imagens e as determinações discursivas sobre o modo como somos levados a ver, compõem, o que chamamos de visualidade. Porém, "os observadores não são simplesmente um par de olhos; têm mentes, corpos, gêneros, personalidades e histórias" (WALKER; CHAPLIN, 2002, p. 41, tradução nossa).

A Cultura Visual busca em seus referenciais aportes da Antropologia, da Arte, dos Estudos Culturais, dos Estudos de Gênero, da Psicanálise e da História, dentre outros, e se encontra em constante abertura ao diálogo com emergentes campos de conhecimento. A "virada cultural" enfatizou a relação entre conhecimento e poder, gerando uma das concepções basilares da Cultura Visual – a diferença entre visão e visualidade – a visão, como operação física, e a visualidade, como um

fato social, aquele que produz o modo de olhar socializado. Sem contraste entre os pressupostos, podemos pensar que a visão também é social e histórica, e a visualidade envolve corpo e psique, porém esses termos assinalam uma diferença nos enfoques estudados. Enquanto alguns dão atenção à visão e seus dispositivos e técnicas históricas, outros focalizam a visualidade como determinações discursivas, ou seja, os condicionamentos relativos aos modos de olhar por meio dos mecanismos da visão, como também pelos mecanismos que nos fazem e/ou induzem ver. Portanto, pensar em visualidade implica o questionamento sobre de que modo vemos e como somos capazes, autorizados ou levados a ver (JAY, 2003; DIKOVITSKAYA, 2005).

O termo visualidade foi configurado em 1840 na língua inglesa, quando Thomas Carlyle, utilizou a palavra no texto *On Heroes, Hero-workship, and the Heroic in History*, para se referir à visão colonialista que tinha sobre a liderança heroica e a história (MIRZOEFF, 2011; 2016). Mirzoeff apresenta uma modalidade de visualidade a partir do que Foucault (1970) conceituou como a "nominação do visível", um processo que nomeia, categoriza e define. Assim, ao tratar sobre a visualização da história e a legitimação da hegemonia ocidental, o autor reivindica o "direito de olhar" e não apenas "ver a realidade". O "direito de olhar" envolve uma questão de autonomia do/a sujeito/a, é um direito de contrapor-se as visualidades que são conectadas às relações de poder (MIRZOEFF, 2011; 2016).

Portanto, o "direito de olhar" – *to look* – no idioma inglês, também sugere "direito de parecer" – *to look like* – como também "direito de procurar/buscar" – *to look for* – ou seja, o direito à existência, às liberdades ou representatividades, uma questão de visualidade e dos *modos de ver* determinada existência (BECCARI, 2020). De outra forma, o direito ao olhar se contrapõe à naturalização de certas ideias e valores, portanto é necessário compreender que nossa

> história/trajetória cultural vai configurando, gradativamente, nosso modo de ver o mundo, ou seja, predispondo-nos a vê-lo de determinadas maneiras. Mas o ato de ver não acontece num vazio cultural; ao contrário, sempre acontece em contexto, e o contexto orienta, influencia e/ou transforma o que vemos. (MARTINS; TOURINHO, 2011, p.54).

A partir da ideia do olhar da autoridade, uma visão hegemônica de detenção de direitos sobre os seus subalternos, dentro de um contexto de sistematização social, Mirzoeff (2016) desenvolve a proposição dos “complexos de visualidade” – a produção de uma organização social, a partir da classificação, da separação e da estética. Assim, o que Mirzoeff (2016) denomina complexo, é um *corpus* de relações e significações que acontecem dentro de um contexto, influenciado e transformado por formas de ver o mundo. De outro modo, significa a produção de um conjunto de organizações sociais e processos que formam um todo mais ou menos coerente, cujos componentes funcionam entre si em numerosas relações de interdependência ou de subordinação, difíceis, por vezes de serem detectadas, em função de características peculiares. A visualidade que parte da violência com a qual se olha e anula o retorno do olhar alheio omitindo-lhe o “direito de olhar”, os sistemas desclassificatórios que retiram o direito de ser-viver de outrem, a presença hegemônica de padrões estéticos provenientes de países considerados “desenvolvidos”, os múltiplos estereótipos que produzem condicionamentos estéticos ampliando poderes biopolíticos, são algumas ações/intenções que remetem à falta do “direito de olhar” nas relações humanas (MIRZOEFF, 2016).

Segundo o autor, a estreita relação entre ideário e organização produz uma disposição estratégica de corpos e um treinamento das mentes, conduzidas a sustentar processos segregacionistas entre governantes e governados e o consentimento mental a tais situações. O complexo que deriva destas condições tem volume e substância, formando um mundo autônomo que pode ser visualizado, sustentado e habitado, onde os sujeitos não têm o “direito de olhar”. Desta forma, este direito precisa ser cada vez mais re[visto].

> A contravisualidade, em sua essência, é a reivindicação do direito de olhar. É o dissenso com a visualidade, significando uma disputa sobre o que é visível enquanto elemento de uma situação, sobre quais elementos visíveis pertencem ao comum e sobre a capacidade dos indivíduos para identificar este comum e reivindicá-lo. (MIRZOEFF, 2011, p. 24, tradução nossa).

Ao traçar uma genealogia descolonial da visualidade, Mirzoeff (2016) identificou três complexos primários de visualidade e de contravisualidade, caracterizados como: Complexo *plantation*, Complexo imperial e o Complexo militar-industrial. No *plantation*, que sustentou o comércio transatlântico de escravos, a visualidade servia para "cegar" os oprimidos e mantendo a autoridade, impedir as fugas, a partir do controle visual do capataz sobre os trabalhadores. Assim, essa classificação segregadora é vista como a ideal e faz parte de "uma estética do adequado, do dever, do que é sentido para ser correto, e portanto agradável e, em última instância, até mesmo belo" (MIRZOEFF, 2016, p. 748). O antigo sistema *plantation* para Mbembe (2018), foi uma primeira experimentação da necropolítica. Por sua vez, o Complexo imperial se constitui num modelo centralizado para o controle de populações remotas, no qual ocorria o controle discriminador e esteticizado de mentes e corpos dos subalternos, delegando poderes de autoridade à alguns escolhidos, monitorando e classificando os demais, destituindo direitos e desumanizando os considerados "primitivos" e de outras culturas. Quanto ao Complexo militar-industrial, ainda em voga nos dias de hoje, Mirzoeff comunica em uma entrevista que:

> A guerra é travada em diferentes "teatros", de modos formais e informais, por vezes entre exércitos regulares e amiúde de forma "assimétrica" entre um exército e os resistentes, sejam povos colonizados, seres humanos escravizados ou revolucionários. A visualidade também produz uma simplificação ao comprimir toda a guerra assimétrica naquilo que apelida de "contrainsurgência"[1], num esforço para deslegitimar o conflito e acabar com o apoio popular que aquele recebe. Assim, ao discutir estratégia militar, torna-se logo necessário pensar em formas mentais. Por isso, o complexo

[1] A contrainsurgência é a guerra baseada na informação-visualizada que produz regimes necropolíticos de separação controlada do espaço aéreo ao terrestre (MIRZOEFF, 2016). Neste movimento de resistência a um movimento de insurgência, além da lógica de drones e pilotos não remotos, a contrainsurgência pode ser compreendida como uma metáfora do presente conflito de informações. A contrainsurgência é um traço fundamental dos conflitos assimétricos, frequentemente marcados por ameaças generalizadas e por limites nem sempre claros entre quem são os combatentes e os não-combatentes. "Assim, a contrainsurgência classifica e separa à força, para produzir uma governança imperial que se auto-justifica por ser tida como [correta] e, portanto, estética" (MIRZOEFF, 2016, p. 758). Merece destaque a atual situação vivenciada pelo Afeganistão: com a retirada dos Estados Unidos do Afeganistão, o mundo assistiu à rápida retomada do controle do país pelo Talibã, que tomou em Cabul no dia 15 de agosto, enquanto o então presidente afegão, Ashraf Ghani, fugia do país e os Estados Unidos evacuavam sua embaixada usando helicópteros (ANDONE, 2021).

> também é um conjunto de formas de ver o mundo, com o intuito de compreendê-lo. (BARREIROS, 2018).

Para Mirzoeff (2016), a competição entre a visualidade e contravisualidade é o risco da modernidade, pois a manutenção de determinadas visualidades conduz a certas resistências e insurgências que abrem brechas para o surgimento de contravisualidades, e para combatê-las, as autoridades criam contrainsurgências, propagando o complexo industrial militar. “É o espaço entre intenção e execução que permite a possibilidade de uma contravisualidade que seja mais do que simplesmente a oposição determinada pela visualidade como preço necessário a ser pago por seu devir” (MIRZOEFF, 2016, p. 754).

> O “realismo” da contravisualidade é o meio pelo qual se tenta dar sentido à irrealidade criada pela autoridade da visualidade enquanto, ao mesmo tempo, propõe uma alternativa real. Não se trata de modo algum de uma representação simples ou mimética da experiência vivida, mas de retratar realidades existentes e as contrapõe com um realismo diferente .(MIRZOEFF, 2016, p. 756-757).

Ainda que Mirzoeff não apresente uma visão entusiasmada da contravisualidade enquanto oposição à visualidade hegemônica e autoritária, pois considera as diferenças presentes nos contextos populacionais e suas problemáticas, entende a necessidade à reinvindicação ao direito de olhar, à “contravisualidade”. Nesta, o realismo é o meio pelo qual se procura dar sentido a irrealidade criada pela autoridade da visualidade, que é uma possibilidade a ser pensada no processo de conquista da autonomia e cidadania.

No momento atual em que nos encontramos assolados/as tanto pela pandemia do COVID-19, quanto pelas ameaças e os ataques constantes à democracia brasileira, assistimos fatos que têm nos afetado consideravelmente, representados por atos físicos ou psíquicos. Visualidades apresentadas pelas mídias, como um desfile militar em meio à um processo de votação sobre a legitimidade das eleições eletrônicas ou a frenética enxurrada de *fake news*

patrocinadas, muitas vezes, por representantes políticos[2], são exemplos de provocações imagéticas de grande circulação midiática, que nos trazem a necessidade de contraposição, contradiscurso e questionamentos sobre a pós-verdade[3].

A conexão intensa dissemina a produção e a circulação das informações na internet em nível exponencial, destacando-se a proliferação de *fake news* como um dos ciclos componentes dos pós-verdades, instalados pela desinformação e por vezes, pela alimentação dos dispositivos de controle do conhecimento. Para Santaella (2018, p. 33), "quando a confusão e a falta de confiança nas fontes se instalam, as portas ficam abertas para que a desinformação tome o comando", fato visto com o que é disponibilizado sobre a COVID-19 e as vacinas, por exemplo.

Além disso, a explosão de imagens a que somos expostos diariamente, em formas rizomáticas ou constelares, nas dimensões macro e microcósmicas, proliferam-se pandemicamente, em formato exponencial gritante no ambiente dos dados internéticos, ao que Beiguelman (2021) chama de "*dadosfera*". A contaminação das imagens na *dadosfera* – comparativamente à pandemia da COVID – ocasiona ansiedades, depressões e diversas somatizações no intercurso da subjetividade, em que todos são submetidos dinamicamente.

Junta-se desinformação com a vivência cotidiana do necropoder (MBEMBE, 2018) – o direito de matar, de *expor* parte da população à morte – por diferentes meios: policiamento ostensivo e indiscriminado, segregação urbana, campos de refugiados e escravidão. Mbembe aponta para as diversas formas de necropolítica que reduzem populações inteiras a condições precárias e desumanas, sujeitas à

[2] Disponível em: https://racismoambiental.net.br/2021/08/02/em-noite-historica-tse-finalmente-reage-contra-ataques-a-democracia-por-kennedy-alencar/ e https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/08/18/prdf-oferece-denuncia-contra-blogueiro-bolsonarista-por-ameaca-a-barroso.ghtml Acesso em: 21 ago. 2021.

[3] Pós-verdade é o fenômeno através do qual a opinião pública reage mais a apelos emocionais do que a fatos objetivos, no qual, a verdade dos fatos é colocada em segundo plano quando uma informação recorre às crenças e emoções das massas, resultando em opiniões públicas manipuláveis (SANTAELLA, 2018).

morte e abandono. O silenciamento também é uma forma de violência, a falta do "direito à fala".

> Quando fazemos falar o silêncio que sustenta a ideologia, produzimos um outro discurso, o contradiscurso da ideologia, pois o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava. Não é, pois, a ampliação ou a plena explicitação das representações ideológicas que constituem uma crítica da ideologia transformada em ciência, mas a destruição das representações e das normas pela destruição de seus andaimes, isto é, as lacunas. (CHAUI, 2016, p. 247).

Paralelo às contravisualidades ocorrem contradiscursos que contribuem para a explicitação de ideias que ficavam submersas no mar da desinformação. As contravisualidades cumprem sua itinerância, respaldadas por discursos que contradizem as lógicas da desinformação e do direito de matar. O "direito de olhar", no sentido do direito de se posicionar para ter o direito de ver, pois a "visão é sempre uma questão do poder de ver – e também da violência implícita em nossas práticas de visualização. Com o sangue de quem foram moldados os meus olhos?" (HARAWAY, 1988, p. 585).

Entendemos que tal dimensão política da visualidade vem ao encontro da perspectiva crítica das práticas artísticas contemporâneas, as quais não se subjugam às convenções e à instituição da arte, mas conseguem se ramificar aos modos de ser e existir, às formas de torná-los visíveis, explicitando o confronto das visualidades discursivas e de poder.

Contravisualidades na arte contemporânea

No texto "Contravisualidades: práticas de resistência em tempos de pandemia e fake news", Abreu (2020) discute sobre a manipulação e a difusão de *fake news*, e como essa ação pode vir a desencadear outros processos de subjetivação. Assim, a partir da produção de contravisualidades, tem-se a possibilidade de desnaturalização das narrativas hegemônicas.

> Em tempos de pandemia, insegurança e desesperança, a internet se tornou um território amplo de demonstrações de condutas submissas ao poder, mas, também, de contracondutas reativas, práticas de resistência e liberdade que buscam caminhos para a criação de novos processos de

> subjetivação, valorização da vida e das diferenças. São contrarreações ao neoliberalismo, seus robôs informáticos e seu poder econômico que sustenta uma malha invisível, porém bastante materializada, de mentiras e violações nos canais digitais. As práticas de resistência divulgadas e difundidas nas redes sociais expressam a necessidade de se opor ao controle imposto pelas psicopolíticas e as necropolíticas, e resistir a elas. (ABREU, 2020, p.95).

A arte contemporânea brasileira tem se ocupado de desnaturalizar algumas narrativas perpretadas nos discursos cotidianos e políticos. Convivência (2020) da artista Ana Teixeira, sugere uma prática de resistência que se opõe ao poder e ao controle imposto "pelas psicopolíticas e pelas necropolíticas". O trabalho se traduz em projeções de frases e palavras realizadas em prédios vizinhos (Figuras 1 e 2) que apresentam discussões pertinentes à contemporaneidade. As projeções referem-se às discussões sobre a vida, o cotidiano e as percepções acerca do período pandêmico e por que não mencionar, do pandemônio gerado pelas situações surgidas neste período, como também o agravamento da polarização política que marcou o Brasil, a partir das últimas eleições presidenciais de 2018. Frases de autores "convidados" como Paulo Leminski e Eliane Brum tangenciam os extremos da "pandemia" e do "pandemônio" (termos sugeridos pelo neurocientista brasileiro Miguel Nicolelis) – as duas crises geradas a partir de 2020 – onde saúde, educação e política se chocam no debate das emergências brasileiras diante do caos.

Por entre frestas de respiro, algumas janelas apontam novos horizontes e durante a pandemia da COVID-19 e seu consequente isolamento, as janelas têm sido um dos nossos meios de contato com o exterior, com o outro, o desconhecido que também está em sua janela buscando contato. "Vou ao encontro de alguém que não vejo e que não me vê". Estamos em contato e esta é uma das formas possíveis de se conviver em tempos de isolamento (TEIXEIRA, 2020a). Constituem-se em contradiscursos em forma de contravisualidades, o "direito ao olhar" – através de janelas ou pela larga projeção de frases em prédios – exerce-se o direito de posicionar-se para ver e refletir sobre as condições que vivemos.



Figura 1: Convivência (Projeções em prédios vizinhos-Ação para tempos de isolamento), 2020. Com Eliane Brum (16/04/2020). Fonte: TEIXEIRA, 2020a.



Figura 2: Convivência (Projeções em prédios vizinhos-Ação para tempos de isolamento), 2020. Com Leminski (18/04/2020). Fonte: TEIXEIRA, 2020a.

Trata-se de um trabalho que defende a reinvindicação do “direito de olhar”, ou seja, uma contravisualidade que possibilita o descondicionamento do olhar, motivando à construção de um contradiscurso que clama: “Nossa principal desobediência civil é sobreviver”, pois imersos em sistemas necropolíticos,

permanecer vivo é resistir, visto que: “O mundo acabando podem ficar tranquilos. Acaba voltando tudo aquilo”, no qual “aquilo” pode ser alegria ou tormento, dependendo do “lugar” em que cada um se encontra. Abreu (2020) considera que as imagens projetadas em edifícios

> [...] têm caráter ativista e surgem como contravisualidades criativas que reinventam as estratégias de resistência em tempos de isolamento social. Cumprem a função de desestabilizar as mentiras e distorções que são difundidas pelo Estado, levando informações seguras à população. Mas, não se restringem somente ao aspecto político, disseminam, também, solidariedade, empatia, afeto e mensagens de esperança, por conseguinte, oferecem uma nova ênfase para pensar posicionalidades em um sentido amplo. (ABREU, 2020, p.105).

Outro trabalho de Ana Teixeira que nos possibilita refletir sobre o isolamento social, através de uma “estratégia de resistência” e sem perder “o afeto e a esperança” é “Tudo que cabe (2020)”[4]. “Tudo que cabe” é uma intervenção urbana (Figuras 3 e 4), realizada em duas partes. Uma delas é uma intervenção nas ruas, feita com um cartaz onde se pode ler a palavra distanciamento e a outra é uma peça sonora. De longe a palavra aponta uma das medidas sociais atuais necessárias para evitar a propagação da doença que parou o mundo. De perto, é possível ler 351 palavras anagramadas livremente. Nesse jogo de distância e proximidade, o passante, na rua, lê com seu próprio corpo o fora e o dentro da palavra. A peça sonora é construída com a gravação das palavras por 351 pessoas da rede de contatos das artistas (Ana Teixeira e colaboradoras). As vozes das pessoas, em seu espaço doméstico de diferentes lugares do Brasil e do mundo, ressoam também a distância e a proximidade. “Tudo que cabe opera no movimento de lonjura e avizinhamento ao qual estamos, todos sujeitos durante esta pandemia” (TEIXEIRA, 2020b). Assim, o jogo de sons, palavras e imagens criam uma verdadeira biblioteca

[4] Intervenção urbana e peça sonora/Em parceria com Lívia Aquino, 2020. Cartaz aplicado como lambe-lambe, 84 x 119 cm. Colaboração de Joana Amador e Claudio Teixeira. Fotos de Ana Teixeira, Lívia Aquino e Paula Morgado. Peça sonora MP3,12:07min (TEIXEIRA, 2021).

de dados que são capturados [ou não] pelos transeuntes, produzindo conteúdos e orientações aos pensamentos, sensibilizando ou anestesiando sentidos frente ao enunciado pela artista.

Portanto, é importante refletir que as imagens e os dados constituem-se em elementos dinâmicos que residem na infinitude, constância e repetibilidade da *dadosfera*, em coesão com os processos políticos e sociais, no qual, toda pessoa é um usuário a ser bombardeado pelas imagens-vírus (BEIGUELMAN, 2021).

Na estratégia artística utilizada por Ana Teixeira, ocorre o entendimento de que as imagens atuam como constructos sociais diante de um trabalho coletivo realizado pelos olhares dos transeuntes, e que só pode ser concretizado a partir deles. Com esta abordagem, as imagens criadas por Ana libertam-se do peso da representação e voltam-se para a interpretação, que cabe a todos que participarem do momento de ocorrência da obra, renunciando a qualquer elocubração sobre a imagem como ilustração de fatos ocorridos ou representação de informações prévias.



Figura 3: Tudo que cabe: Intervenção urbana e peça sonora. Cartaz aplicado como lambe-lambe, 84 x 119 cm. Peça sonora MP3,12:07min, 2020. Fonte: Fotos de Ana Teixeira, Lívia Aquino e Paula Morgado (TEIXEIRA, 2020b).



Figura 4:Tudo que cabe: Intervenção urbana e peça sonora. Cartaz aplicado como lambe-lambe, 84 x 119 cm. Peça sonora MP3, 12:07min, 2020.Fonte: Fotos de Ana Teixeira, Lívia Aquino e Paula Morgado (TEIXEIRA, 2020b).

A intervenção urbana e sonora “Tudo que cabe”, em um primeiro momento sugere conter “uma mensagem” no visual (a palavra distanciamento) sobre a necessidade do distanciamento social, algo que desde o início da pandemia estava em permanente lembrança, e que para alguns parece ser/estar esquecido, mas para outros/as poderia ser até mesmo uma maneira de resistência. No segundo momento, na parte sonora do trabalho, percebe-se o distanciamento físico com as outras pessoas, que estão em suas casas, em seus espaços, ao mesmo tempo existe uma certa proximidade humana, ao ouvir as vozes e os sons cotidianos que são tão conhecidos por todos nós e nos produzem sentidos. Desta forma, imagens e sons expandem-se, tornando-se fragmentadas e pulverizadas, pois não se compreende ao certo sua capacidade de retenção e influência nos passantes. Integram-se à *dadosfera*, que de acordo com Beiguelman (2021) proliferam-se imageticamente (e pandemicamente) a nível exponencial, promovendo outras contaminações, ao modo de imagens-vírus.

Assim, podemos pensar na intervenção (Tudo que cabe) e nas projeções nos prédios (Convivência) como “práticas artísticas colaborativas”, que de acordo com Abreu (2020, p. 105), “[...] funcionam como propagadoras de experiências. Podem gerar reflexões críticas importantes sobre as realidades locais, a depender dos sentidos e dos afetos que são experenciados e das identificações que podem ocorrer”.

Considerações finais

Imagens circulam ao nosso redor [re]criando ambientes visuais, onde o que vemos ou o que nos é permitido olhar – "o direito ou não ao olhar" tornam-se naturalizados e possíveis de serem compreendidos, ou por outro lado, perpetuando-se inacessíveis.

Nestes meios produzem-se identidades individuais e supostamente, pertencimento coletivo, onde podemos ser mais ou menos autônomos, visto que o excesso de janelas digitais e ubiquidades nos conduzem à processos de alienação e "cegueira", compatíveis com os processos complexos detalhados por Mirzoeff (2011), relacionados à necropolítica (MBEMBE, 2018), às nominações do visível (FOUCAULT, 1970) e à modelação do olhar às custas de "sangue" alheio (HARAWAY, 1988).

Na contramão da produção e a circulação das informações na internet em nível exponencial, ocorrem as *fake news* na criação das pós-verdades, alimentando os dispositivos de controle do conhecimento, abrindo as portas "para que a desinformação tome o comando". Tal processo é possível acontecer por meio do acesso à *dadosfera*, espaço virtual de acúmulo de dados de diversos tipos e fontes, que em movimento, se disponibilizam aos seus usuários. A contaminação das imagens na *dadosfera*, de forma pandêmica, mobiliza doenças e diversas somatizações no intercurso da subjetividade, visto que a vida em rede promove essa disseminação. Por outro lado, esta possibilidade de veiculação imagética, se empregada como um contra-ataque aos avanços antidemocráticos, pode ser utilizada para fins de conscientização maior, como a que buscam as contravisualidades presentes na arte contemporânea.

Assim, no presente artigo procuramos pensar as contravisualidades a partir de dois trabalhos, da artista contemporânea Ana Teixeira, os quais explicitam as questões do distanciamento social devido à pandemia do COVID-19. Nestes, o "direito de olhar" promove a autonomia do/a sujeito/a, como um direito de contrapor-se as visualidades que são conectadas às relações de poder. São "práticas

colaborativas" de resistência que trazem formas de contradiscursos em palavras, imagens e sons, que evidenciando o necessário afastamento humano contribuem, em contraponto, à produção de sentidos por meio do afeto e da esperança, levando a uma possível aproximação.

Referências:

ABREU, Carla Luzia de. Contravisualidades: práticas de resistência em tempos de pandemia e fake News. *Concinnitas* | v.21 | n.38 | Rio de Janeiro, maio de 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/50142 Acesso em: 29 jul. 2021.

ANDONE, Dakin. Veteranos dos EUA estão decepcionados com a atual situação no Afeganistão. Disponível em:https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/2021/08/16/veteranos-dos-eua-estao-decepcionados-com-a-atual-situacao-no-afeganistao Acesso em: 17 ago. 2021.

BARREIROS, Inês B. "A 'teoria' não são só palavras numa página, mas também coisas que se fazem", entrevista com Nick Mirzoeff. *Cara a cara* - 11 Junho 2018. Disponível em: https://www.buala.org/pt/cara-a-cara/a-teoria-nao-sao-so-palavras-numa-pagina-mas-tambem-coisas-que-se-fazem-entrevista-com-n
Acesso em: 14 ago. 2021.

BEIGUELMAN, Giselle. *Políticas da imagem:* Vigilância e resistência na *dadosfera*. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

BOYLAN, Alexis. *Visual Culture*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 2020. Disponível em: https://lccn.loc.gov/2019058448 Acesso em: 17 ago. 2021.

BECCARI, Marcos Namba. "O Direito De Olhar a Partir De Foucault, Spivak e Mbembe". *ARS* (São Paulo) 18, no. 40 (dezembro 31, 2020): 344-388. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ars/article/view/169553 Acesso em: 14 ago. 2021.

CHAUI, Marilena S. Ideologia e Educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400 Acesso em: 14 ago. 2021.

DIAS, Belidson. *O i/mundo da educação da cultura visual*. Brasília: Pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011. 210 p.

DIKOVITSKAYA, Margaret. *Visual Culture*: the Study of the visual after the Cultural

Turn. Cambridge (MA): The MIT Press, 2005.

HARAWAY, Donna. Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies,* 14(3), outono 1988, p. 575-599.

JAY, Martin. Relativismo Cultural e a Virada Visual. Aletria: *Revista de Estudos de Literatura,* v. 10/11, p. 14 - 28, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17974/14764 Acesso em: 19 out. 2021.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 51-68.

MIRZOEFF, Nicholas. *The right to look: A Counterhistory of Visuality.* Durham: Duke University Press, 2011, p. 24.

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. *ETD - Educação Temática Digital,* v. 18, n. 4, p. 745-768, 17 nov. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.20396/etd.v18i4.8646472. Acesso em: 30 jun. 2021.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica.* São Paulo: N-1 edições, 2018.

SANTAELLA, L. *A pós-verdade é verdadeira ou falsa?* São Paulo: Editora Estação das letras e cores, 2018.

TEIXEIRA, Ana. Convivência, 2020a. Disponível em: https://www.anateixeira.com/trabalhos/convivencia/ Acesso em: 29 jul. 2021.

TEIXEIRA, Ana. Tudo que cabe, 2020b. Disponível em: https://www.anateixeira.com/trabalhos/tudo-que-cabe/ Acesso em: 29 jul. 2021.

WALKER, John; CHAPLIN, Sarah. Una introducción a la cultura visual.1ª ed. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2002.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
DEZEMBRO
NÚMERO 52
FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

CHÃO DE MEMÓRIAS
RACHADURAS PARA UM ENSINO DE ARTE DESOBEDIENTE

CHÃO DE MEMÓRIAS
DISRUPTION FOR A DISOBEDIENT ART TEACHING

Andre Luís Rosa
Gabriel Fajonni Marcelino

Resumo: Este artigo entrelaçou diferentes perspectivas pedagógicas do ensino da Arte, nas linguagens do Teatro e da Dança, e os seus desdobramentos como agentes desobedientes do currículo escolar. A partir das histórias e vivências que atravessam e constituem as duas artistas-educadoras-pesquisadoras - Eleni Souza Nobre e Iracy Vaz da Costa -, compartilhadas na ação extensionista *Chão de Memórias*: *o ofício do(a) artista-educador(a) e a criação de mundos possíveis*, refletiu-se sobre como a disciplina de Arte e a formação docente influenciam nas experiências do/a estudante no espaço escolar. Os discursos e as ações apresentadas nos convocam para posicionamentos que valorizam e estimulam produção de conhecimentos e metodologias em arte como um espaço de rupturas e resistências contra as normatividades e as colonialidades, criando zonas interseccionais entre aprendizagem, metodologias, planejamentos e ensino.

Palavras-chave: *Chão de Memórias*. Ensino de arte. Currículo escolar. Metodologias desobedientes.

Abstract: This article intertwined different pedagogical perspectives of teaching Art, in the languages of Theater and Dance, and their consequences as disobedient agents of the school curriculum. From the stories and experiences that cross and constitute the two artist-educators-researchers - Eleni Souza Nobre and Iracy Vaz da Costa -, shared in the extensionist action *Chão de Memórias: the craft of the artist-educator and the creation of possible worlds*, there was a reflection on how the discipline of Art and teacher training influence the student's experiences in the school environment. The speeches and actions presented call us to positions that value and stimulate the production of knowledge and methodologies in art as a space of ruptures and resistance against normativities and colonialities, creating intersectional zones between learning, methodologies, planning and teaching..

Keywords: *Chão de Memórias*. Art education. School curriculum. Disobedient methodologies.

Essa escrita parte das análises sobre o evento de extensão *Chão de Memórias: o ofício do(a) artista-educador(a) e a criação de mundos possíveis*, uma ação remota criada em tempos de pandemia do COVID-19, por meio do Projeto de Extensão Artes do Corpo e do Movimento da Universidade da Universidade Estadual de Maringá (UEM), onde são apresentadas algumas reflexões e caminhos possíveis para os processos de ensino-aprendizagem em arte nos espaços escolares.

A busca por um ensino de arte na escola contemporânea como espaço de rupturas e resistências contra as normatividades e as colonialidades[1] nos levou para o acesso às proposições artístico-pedagógicas de algumas pessoas educadoras-docentes-pesquisadoras brasileiras neste campo de investigação e práxis.

Ao colocarmos em evidência a ação extensionista, *Chão de Memórias*, sinalizamos que a arte e a educação se mantêm resistindo e se reinventando mesmo diante de novos contextos e desafios. Nosso intuito não é discutir e nem defender a implementação e supremacia do ensino digital ou remoto sobre o presencial ou vice-versa, mas analisar como a arte e a educação, sob efeitos do COVID-19, revelou a fragilidade dos nossos sistemas de ensino alicerçados, ainda, numa pedagogia tradicional, conservadora e conteudista.

Chão de Memórias tornou-se uma forma de experimentar a ocupação de novos espaços para continuarmos resistindo e (re)existindo enquanto pessoas artistas-docentes. A situação pandêmica exigiu maneiras de reinventarmos os chãos da educação e da arte na criação de mundos possíveis. Neles levantamos alternativas entre ações, pensamentos e práticas insurgentes e desobedientes que podem se constituir em um "antídoto para a educação adestradora, que segue sendo a prioridade do poder hegemônico: uma educação "desobediente" e menos comportada" (BAZZO, 2016, p. 88). Desse modo, tentamos rabiscar algumas pistas pelos chãos da escola por onde dançamos, imaginamos, trilhamos, nos encontramos e nos afastamos diariamente, acionando memórias culturais e coletivas na produção de saberes entre a arte e a educação (ROSA, 2021).

[1] De acordo com André Rosa, "a colonialidade se refere a um sistema de classificação e subjugação, que se deu, *a priori*, pela racialização e o capital. Apesar dos países da América Latina estarem politicamente independentes dos poderes coloniais modernos, as instituições públicas, as hierarquias sociais, raciais, sexuais, epistêmicas, espirituais e linguísticas mantêm os sistemas binários e essencialistas intactos. A colonialidade nos permite compreender e intervir na continuidade das formas coloniais de dominação - erigidas pelo colonialismo - mesmo depois de encerradas as administrações coloniais, em decorrência dos processos de independência e criação dos Estados-Nação nas zonas colonizadas e periféricas". (ROSA, 2017, p. 56 e 57)



O componente curricular Arte e a formação da pessoa artista-docente influencia na experiência da pessoa estudante no espaço escolar? De que modo as pessoas artistas-docentes podem ser mediadoras de transformações por onde trafegam e atuam? A partir dessas perguntas geradoras e provocadoras, defendemos o posicionamento do ensino da arte na escola contemporânea como um espaço de rupturas com as diversas normatividades constituídas pelas dinâmicas do próprio universo escolar.

Duas diferentes perspectivas artístico-pedagógicas compartilhadas no *Chão de Memórias* serão costuradas, cruzadas e entrelaçadas com alguns referenciais teóricos que nos ajudam a pensar e propor um ensino de arte "como um tempo e espaço intervencionista" (ANDRÉ, 2007)

Até o momento dessa escrita, o evento de extensão possui duas temporadas completas disponíveis no canal do *YouTube* Chão de Memórias: *https://www.youtube.com/channel/UC6aLaZweoi2G2uTlplEkbnQ*. Considerou-se que as duas temporadas em si são um imenso material a ser analisado e que dialogam entre si, mas, para essa reflexão, selecionamos apenas 2 episódios da primeira temporada:

- Eleni Souza Nobre (episódio 1 - temporada 1): professora de arte na Rede de Ensino Estadual de São Paulo, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), e *performer* que discute as culturas populares afro-indígenas, tecnologias e corpos;
- Iracy Vaz da Costa (episódio 3 - temporada 1): encenadora, atriz, escritora, doutora em Estudos Artísticos pela Universidade de Coimbra/Portugal, e professora de teatro na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA);

Por diversas vezes, o ensino da arte também é mantenedor das estruturas hegemônicas. Por isso, entre o diálogo de teorias e práticas, refletiremos sobre os posicionamentos dessas artistas-docentes-pesquisadoras frente às demandas do componente curricular Arte, e os seus desdobramentos como agentes desobedientes que subvertem o currículo escolar repleto de disputas e narrativas de poder, propondo um ensino desobediente como forma de operar possíveis desmontagens das

ideologias e práticas hegemônicas impregnadas nos currículos escolares (BAZZO, 2016).

A metodologia deste trabalho consiste em uma escrita que analisa e relaciona diferentes vivências artístico-pedagógicas e propõe uma narrativa conectiva entre elas, por meio da análise de discurso, numa abordagem qualitativa e crítica dos referenciais teóricos e imagéticos. Nosso propósito é identificar perspectivas onde tais narrativas de vida entre a arte e a educação se imbricam e se afastam, e o que podemos apreender delas para a experimentação e prática das nossas próprias proposições pedagógicas, onde devemos questionar as metodologias unívocas, propiciando zonas de intersecção entre aprendizagem, metodologias, planejamentos e ensino.

Ensino de arte desobediente: Eleni Souza Nobre e as culturas populares, corpos e tecnologias

Eleni Souza Nobre atua desobediente aos diversos marcadores sociais binários que a imputam, seja o de raça, sexo, gênero, classe e espiritualidade, não se limitando os estereótipos sociais impregnados no ofício de professora de arte. No episódio de estreia do *Chão de Memórias*, comenta que nossos corpos já vem etiquetados pelo olhar do outro.

Eleni é docente na Escola Estadual Darcy Vieira, localizada em Itapetininga, interior de São Paulo. Nesse espaço reconheceu que apenas 5% das pessoas docentes são negras, o que a fez se questionar sobre o espaço da pessoa negra na escola e um olhar sobre si mesma como professora, artista e mulher preta. Essas questões levaram-na a considerar que a docência não é imparcial, mas que trafegamos em interseccionalidades que perpassam nossos conteúdos, nossas salas de aula, nossas pesquisas. Dessas reflexões foi surgindo um interesse pela cultura afro-brasileira que, segundo a professora, havia sido negada e escondida do seu cotidiano durante sua infância.

Seus apontamentos não são percepções isoladas do mundo, mas reflexos das consequências da posição submissa que a cultura brasileira (enquanto país latino e sul-americano) encontra-se diante de normas e valores eurocêntricos. Geopoliticamente, o maior dos problemas quanto a isso é a reprodução de um modelo de ensino que não nos pertence. A estrutura do nosso ensino, da escola e seu conjunto de rituais estão ainda alicerçados numa ideia de educação que, justamente, auxiliou no apagamento de muitas culturas, sobretudo, dos povos originários no processo da invasão colonial. A nossa estrutura escolar ainda se baseia nas normas da escolarização e catequização jesuítica.

Os processos de invasão colonial implantaram uma estrutura de sistema de ensino que influencia, até hoje, o estudo da arte no espaço escolar. Fernando Cocchiarale, em *Quem tem medo da arte contemporânea?* (2006), problematiza o atraso dos currículos escolares que ainda estão preocupados com a definição eurocêntrica do que seria considerado belo:

> A maioria diz não entendê-la [arte contemporânea], por achá-la estranha àquilo que consideram arte. Outros, ainda que com conhecimento da causa, seja por conservadorismo, seja por preferirem a arte clássica ou por sua fidelidade teórica (paixão, na verdade) à arte moderna. (COCCHIARALE, 2006, p. 11).

Ao ser perguntada sobre suas metodologias pedagógicas, a educadora comenta que o que move suas investigações é a encruzilhada entre as culturas populares, o corpo e as tecnologias. Ela exemplifica as problemáticas em torno do *ballet* ser tomado como matriz norteadora da área da dança e a sujeição de outras expressões artísticas na dicotomia imposta pelo currículo escolar entre erudito e popular. Nesta perspectiva, busca propor outros modos de trabalhar o corpo-reflexivo-político com as pessoas estudantes, geralmente, subjugadas nesse modelo de escola eurocêntrica que não foi estruturada para legitimar as nossas manifestações culturais e suas pluralidades. Eleni ainda explica que se a escola fosse pensada para nós, pessoas desse espaço que passou a se chamar Brasil, seria uma escola cantada, dançada, sentada no chão.

Em consonância com André Rosa em *Será que eu chego?! Performance e Pedagogia: transgredindo os limites entre arte e educação* (2008), no "espaço escolar [se estabelece] um local propício de conservação das estruturas de poder, que legitima as desigualdades sociais, naturaliza nossas heranças culturais e neutraliza as diferenças" (ROSA, 2008, p. 26-27). Em virtude disso, destaco o movimento decolonial[2] que, nas últimas décadas, tem atuado no campo teórico e prático pedagógico e artístico. Algumas pesquisas mais recentes evidenciam um intenso processo de reconhecimento das culturas locais, suas tradições e potencialidades como sinal de mudanças no sistema educacional.

Com posicionamento concordante, Eleni enxerga as culturas populares como criadoras de possibilidades de diálogos em sala de aula, pois os seus ritmos, batuques, energia, etc. instigam a curiosidade, participação e envolvimento dos corpos das pessoas estudantes que a escola tradicional tende a neutralizar e deslegitimar suas cargas políticas e poéticas. Essas experimentações transformam o espaço-tempo imposto pela sala de aula tradicional e buscam um sentido comunitário e aprofundamento identitário, desmontando o corpo estático da escola.

As consequências da invasão colonial portuguesa deixaram, até aos dias atuais, grandes marcas na nossa sociedade pela exploração e aniquilamento dos povos e das suas culturas. Num viés de ensino contrário a essas marcas colonizadoras, a educadora alerta para os riscos das generalizações, de acepções fetichistas e exóticas, na medida em que as culturas populares são múltiplas e diversas, constituindo-se como cosmopercepções[3], com formas e recursos próprios de organizar o pensamento, a vida e as práticas corporais. Eleni reforça que, para

[2] O movimento decolonial surge, nos anos 2000, para visibilizar "linguagens diferenciadas e portadoras de memórias ancestrais" (TUPINAMBÁ, 2020, p. 39). Um processo de desaprender, inventar, intervir e acionar corpos [..] posturas, ações, forças, organizações e projetos que nos levam a problematizar, resistir, criar com outras formas de conhecimentos não-hegemônicos (ROSA, 2017, p. 49). O grupo *Modernidade e Colonialidade*, em 2004, configurou-se como um coletivo de pensamento crítico formado por acadêmicos/as e ativistas latino-americanos/as, que passam a problematizar as especificidades do processo colonizatório nas Américas e suas marcas reiteradas pelas colonialidades do poder, saber e ser.

[3] Cosmopercepção é uma forma de nomear, utilizadas pelos povos iorubás, privilegiando os diversos sentidos que não seja apenas o visual preponderante na epistemologia ocidental, no sentido de explicação e decifração de mundo, sendo uma maneira mais inclusiva e abrangente de descrever as diversas concepções de mundo.



evitar quaisquer generalizações, é imprescindível que a pessoa educadora amplie seus modos de aproximação dessas realidades, pesquisando diretamente em fontes e canais de comunicação dos próprios terreiros e das comunidades, ainda mais na proliferação de informações e conteúdos digitais devido à pandemia, dialogando diretamente com as especificidades de cada grupo social, preocupando-se em não reduzir os contextos sociais e culturais em que estão inseridos, durante as intersecções de conhecimentos em sala de aula.

Essa discussão nos leva para outro ponto, a legitimação e isonomia entre os conhecimentos apresentados em sala de aula. Isto é, as culturas populares não devem “servir” apenas como matéria-prima para o ensino de arte, muito pelo contrário, ao serem reconhecidas como conhecimentos, sem o respaldo de teorias hegemônicas ocidentais que as validem, essas ações demandam esforços e convocam atitudes de ampliação dos saberes da pessoa artista-docente no enfrentamento dos vícios eurocêntricos impregnados, primeiramente, na sua própria formação.

Para a proposição de um ensino de arte desobediente, as pessoas docentes precisam se mostrar abertas para a valorização das diferentes matrizes de produção de conhecimentos. Propor tais práticas anticoloniais na sala de aula solicita da pessoa docente uma constante atualização e revisão dos seus planejamentos pedagógicos, numa auto-avaliação constante, a fim de perceber qual e como tem sido as escolhas e a mediação dos conteúdos em seus componentes curriculares.

Cocchiarale, sob a perspectiva histórica das Artes Visuais, comenta que os vícios eurocêntricos estão ligados ao período renascentista - momento de grande efervescência política e ideológica no continente europeu - determinando o que passaríamos a considerar como Arte. Por conta disso, é comum que pinturas como *Mona Lisa* de Leonardo da Vinci e *A criação de Adão* de Michelangelo sejam as primeiras obras que aparecem como exemplos e referenciais do que seria Arte, derivadas do acúmulo de posses e bens e de capital cultural pelas elites dominantes da época. Dessa reflexão reitera-se a importância de pessoas artistas-docentes se conscientizarem da existência de uma hierarquia entre as linguagens artísticas e, se

não exercitarmos o processo de problematizá-las, não haverá espaços para a visibilidade de práticas artísticas e educacionais não-hegemônicas.

Quando refletimos as propostas pedagógicas de Eleni, nos parecem caminhos para o enfrentamento desses vícios eurocêntricos. Porém, quando falamos sobre dança na escola, corpo na escola, há o entrave do não-querer. A pessoa estudante tem todo o direito da não experimentação, mas esse não-querer vem precedido de preconceitos arraigados que precisam ser discutidos como pautas nas escolas. A artista-docente defende um trabalho pela curiosidade, na qual leva seus instrumentos de batuque para dentro da sala, onde toca, canta e joga com os mesmos: "A facilidade que eu tenho é porque estou envolvida, eu não faço papel de espectadora, mas de brincante[4]", comentou a docente *performer*. Portanto, distante da utopia, ela afirma que é um processo árduo de transgressão do que a escola pretende que façamos, enquanto docentes, e de como historicamente tem sido tratado os corpos-discentes.

Esse processo enfrenta vários obstáculos. Primeiro, as próprias pessoas estudantes. O que não conhecemos nos deixa inseguros, e o corpo nunca vai executar nada bem, se for imposto. Por isso, há o tempo de percepção do que as culturas populares solicitam dos corpos, do querer estar junto, do querer brincar, o que às vezes torna esse processo mais demorado. Outro enfrentamento são suas famílias, geralmente compostas por responsáveis evangélicos, cuja religião desempenha um papel fundamental na formação da pessoa estudante, "por propiciar-lhe uma visão ampla do que é certo e errado" (SILVA, 2018, p. 01). Nesses casos é preciso respeitar as pessoas que não participam por medo da retaliação dos pais ou responsáveis em casa.

Não apenas isso, mas também as recorrentes reclamações de outras pessoas docentes sobre o trabalho desenvolvido no componente curricular Arte: "Como ela se atreve a tocar tambor em horário de aula?" Em meio a essas dificuldades, Eleni comenta que o maior enfrentamento é a própria escola, que se mantém muito fechada

[4] "Os brincantes da cultura popular convocam o público para brincar junto, e não para assisti-los. Logo, percebemos que a fronteira entre brincantes e público se esvai nesse contexto, e a própria distinção entre quem é e quem não é brincante torna-se extremamente frágil, pois, de certo modo, na brincadeira todos/as viram brincantes" (MOREIRA, 2015, p. 60)

e avessa às diversidades, pois é um espaço - ainda - de formatação e homogeneização das ideias e da construção de uma autonomia seletiva.

Não é por acaso que a crise da educação, se pensarmos acerca da estrutura escolar, sempre foi um projeto, como defendia Darcy Ribeiro, antropólogo, historiador, sociólogo e escritor brasileiro. Neste projeto, a pedagogia tradicional permanece adotada intencionalmente, pois ela nivela pessoas e não dá possibilidades da construção das autonomias. A autonomia é uma responsabilidade política e ética. É pensar como a minha ação mobiliza e repercute em várias consequências para com as pessoas. Neste projeto, o processo dialético é engolido por uma escola legitimadora da marginalização social e desinteressada na formação de pessoas criativas, críticas e transformadoras. A autonomia não é exercida, porque não convém a esse tipo de ensino praticá-la.

Com as proposições anteriores ligadas às culturas populares e à exposição das dificuldades das experimentações com o corpo pela visão das famílias, estudantes e escola, entramos na questão das tecnologias presentes nas metodologias pedagógicas de Eleni. Como utilizá-las com criticidade? Em seus trabalhos, a artista-docente fala sobre as experimentações com vídeo-dança, no intuito de ampliar e democratizar o acesso às produções feitas dentro da sala de aula. Assim, utiliza as redes sociais em favor da arte e da educação, bem como a realização de *podcasts,* visto que houve um aumento da demanda de estudantes por *Whatsapp,* durante o período pandêmico e de isolamento social.

Com diálogos simples e direcionados, os *podcasts* discutem os conteúdos que estão estudando como, por exemplo, pensar a música da maneira que você a percebe; refletir a música que emana do seu corpo com percussões corporais; as problematizações do distinguir arte erudita e arte popular; quais músicas eu gosto e por que as escuto?; por que me impeço de ouvir e experimentar outras coisas?

Essas estratégias estão alinhadas ao intuito da pessoa estudante perceber sua relação com a produção de conhecimento, isto é, começar dos laços que constituem suas subjetividades no mundo, ao contrário do que a escola, numa visão conteudista e universal, lança sobre o corpo discente nos processos de aprendizagem. Logo, a

tecnologia é compreendida como espaço crítico e político, como possível reinvenção dos espaços de criação. Se criar teorias e práticas evidencia o local de fala, as pessoas educadoras em arte reinventam processos de ensino-aprendizagem e recriam constantemente o conceito de aula, ao assumir o ofício da educação como mediação. A pessoa artista-docente se defronta com o desafio de perceber e elaborar estratégias de ensino adequadas para cada determinado grupo, pois suas singularidades e subjetividades ativam diferentes necessidades, urgências e modos de operar com a vida e com os saberes.

Ensino de arte desobediente: Iracy Vaz da Costa e o enfrentamento dos discursos hegemônicos e dos olhares estigmatizados sobre o Teatro Estudantil

Em *Adote o artista, não deixe ele virar professor* (2013), Denise Pereira Rachel diz que a "procura por definições, a necessidade de ordenar, classificar, padronizar, ler, escrever, falar, significar, orientar, são parte de um ideário que costuma ser vinculado ao ofício do professor" (RACHEL, 2013, p. 19). A tríade: pedagogia tradicional, o que representa ser professor, e a supremacia da razão não são construtos dissociados, pelo contrário, funcionam intrinsecamente para a manutenção do poder. A escola como violência simbólica, conforme Dermeval Saviani aponta, não atua como um fator de superação da marginalidade, pois nela "se produz e reproduz o conhecimento dos grupos dominantes". (SAVIANI, 2012, p. 21)

Operando por meio de contranarrativas e propondo uma educação de cunho anticolonial (antimachista-anticapitalista-antissexista-antirracista) que Iracy Vaz da Costa desenvolve seu ofício no chão da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde atua em Belém, no Estado do Pará. Diferentemente de Eleni que mora no Estado paulista, Iracy está distante do eixo político-econômico-hegemônico São Paulo-Rio de Janeiro e, por isso, alerta-nos sobre as distorções generalizadas de como o espaço amazônico é vendido nas mídias e como é colonizado nos nossos imaginários. De acordo com a artista-docente, na maioria das

vezes, a Amazônia deixa de ser um espaço complexo de povos originários, para ser narrada apenas como um grande espaço de floresta. (COSTA, 2020).

Essas distorções impactam a autoestima das pessoas estudantes e influenciam na (falta de) visão que elas têm sobre si mesmas. O que move suas investigações pedagógicas e artísticas é a reversão da autopercepção estigmatizada das pessoas estudantes e docentes em contexto escolar. Segundo a LDB 9394/96, a experiência artística passa a ser uma área do conhecimento obrigatória no currículo escolar. Confundida, em diversas ocasiões, como área balizada apenas pelos pressupostos da Ciência, incorre sobre a disciplina de Arte uma visão reducionista do potencial de instauração de mundos possíveis e produção de subjetividades que essa área de conhecimento solicita.

Percebi essa realidade nas escolas onde estudei, fiz estágio e me envolvi com oficinas artísticas, e enquanto escrevo essas reflexões, me faz recordar de quando algumas pessoas me perguntaram por qual motivo decidi ser professor no Brasil. E antes mesmo de dar minha resposta, era interrompido por uma segunda pergunta: por que logo professor de teatro? Nas primeiras situações, eu não sabia responder e muito menos pensar porque tomei essa decisão. Afinal, ser um artista-docente no Brasil implica em ser resistente e resiliente, levando em consideração que são duas áreas constantemente deslegitimadas e desacreditadas.

Hoje, de alguma forma, compreendo um pouco mais o motivo de ter me tornado professor de teatro: assumir um posicionamento que, muitas vezes, sentia falta no contexto escolar. Uma pessoa docente que ouça, compreenda e cujas ações estejam implicadas no desmonte das normatividades e do convencionalismo/conservadorismo ainda presentes na organização do ensino de arte na escola. Afinal, para mim, ir à escola era monótono, pois antes mesmo de chegar, eu já sabia como seria mais um dia de aula.

Compartilho essa narrativa pessoal para explicar a trajetória da minha decisão de me tornar um professor de teatro, pois isso de alguma forma se aproxima das motivações de Iracy. Em suas pedagogias, a artista-docente propõe estratégias e referências para que as pessoas estudantes possam se identificar, evitando assim, os

processos de morte simbólica - a qual historicamente são condicionadas - ocorridos pela ausência de representação da memória nacional-regional que o currículo escolar brasileiro ignorou, silenciou e apagou.

É neste ponto que percebemos algumas intersecções entre os trabalhos de Eleni e Iracy. Pensar a reversão de mortes simbólicas perpassa os planejamentos de ambas as artistas-docentes-pesquisadoras. Independentemente de onde estejam atuando, seus pensamentos e metodologias de ensino se encontram alinhadas num viés anticolonial, propondo a desmontagem dos nossos vícios reprodutivistas ao se falar da história do teatro/arte por uma história única.

É perceptível e recorrente as ementas dos componentes curriculares indicarem a história do teatro a partir do eixo europeu-estadunindense, ou quando se fala de teatro brasileiro, as referências se localizam apenas no eixo Rio de Janeiro-São Paulo. Isto ocorre na medida em que as nossas narrativas históricas têm por base os documentos oficiais do olhar do colonizador. (COSTA, 2020). Caímos, assim, na reprodução desses olhares colonizados, pois existe também um colonialismo interno[5]. Conforme Aníbal Quijano, o colonialismo histórico teve seu fim, mas a colonialidade e suas práticas se propagaram (QUIJANO, 2009). O colonialismo interno é feito de várias camadas de opressão: através da raça, gênero, sexualidade, geopolítica, religiosidade etc., e o corpo confronta e/ou conforma essas diversas opressões. A estrutura escolar não apenas opera por essas vias de opressão, mas também se apresenta pela dicotomia: é professor/a de teatro ou artista? Um espaço cindido que, segundo Rachel (2013):

> Buscar incertezas, promover ações que deslocam, almejam discutir e desconstruir padrões, provocam, aparecem e logo desaparecem e muitas vezes parecem não fazer sentido, são parte de um ideário que costuma ser vinculado ao trabalho do artista da performance. Por este viés, educar e

[5] O colonialismo interno está originalmente ligado a fenômenos de conquista, em que as populações de nativos não são exterminadas e formam parte, primeiro do Estado colonizador [...] habitando "em um território sem governo próprio; e, depois, encontram-se em situação de desigualdade frente às elites locais dominantes e das classes que as integram" (CASANOVA, 2017, p. 432)

> performar se apresentam como atividades quase que diametralmente opostas. (RACHEL, 2013, p. 19).

Se do contraste entre significar e buscar incertezas; se do contraste dos ofícios da pessoa docente e artista nasce – de alguma forma – o híbrido (a intersecção) entre a educação e a arte, seria, portanto, a pessoa artista-docente uma agente múltipla inserida na estrutura e na comunidade escolar?

Dentro de sua atuação como artista-docente, Iracy se dedica a provocar fissuras e insurgências nos currículos de arte e filosofia, buscando também experimentar formas de contestação de um currículo homogêneo. Esse processo consiste em desaprender para reaprender, abrindo espaços para outras possibilidades de ensinar, tanto para ela mesma quanto para as pessoas estudantes.

Em sua concepção, aproximar as pessoas estudantes de práticas teatrais como a realização de produções cênicas é uma forma de abrir outros caminhos para o ato de ensinar. As experimentações artístico-pedagógicas abrem campo de discussão para as suas escritas. Como pesquisadora, retrata os preconceitos ligados às criações cênicas realizadas nos espaços de ensino que são consideradas, muitas vezes, como uma produção menor. Esses olhares repletos de preconceitos contradizem, inclusive, a nossa própria história de modernização do teatro nacional, visto que o teatro estudantil foi fundamental para a expansão de uma dimensão mais experimental das práticas teatrais, a partir das propostas de Paschoal Carlos Magno, na década de 1940, com o intuito de mostrar o teatro fora das fórmulas prontas e acabadas, trazendo uma dimensão investigativa e experimental (FONTANA, 2010).

Por também possuir formação em Filosofia, Iracy se interessa em discutir etimologias a fim de combater estereótipos que recaem sobre o teatro amador, associado às práticas teatrais estudantis A etimologia da palavra ‘amador’ significa pessoas que amam o ofício que fazem sem aguardar retorno lucrativo pelo mesmo. Entretanto, com o passar do tempo e da criação de um mercado de arte no país, o termo foi realocado para subalternizar artistas e práticas, revelando uma relação de poder entre a pessoa artista ‘profissional’ e a ‘amadora’, pelas condições monetárias implicadas no reconhecimento e valoração da sua arte. Isto se agrava quando a produção artística de outras regiões do Brasil passa a ser considerada ‘amadora’ por

estar geopoliticamente fora do eixo Rio de Janeiro-São Paulo. A artista-docente comenta que as delícias dessas discussões em sala de aula são as reflexões de conceitos importantes, por exemplo: arte como valor de culto na Idade Média; valor de exibição no Renascimento; como linguagem no Modernismo. Por outro lado, as dores são que esses conceitos do referencial branco-eurocêntrico ainda determinam muitos apagamentos e subalternização na legitimação da produção em arte, aos quais estamos em caminho de desconstrução (COSTA, 2020).

Quando o foco do conteúdo é a história do teatro, a artista-docente reorganiza os pontos de partida e sugere outras perspectivas que não sejam apenas a Antiguidade Clássica Grega. Comprometida com ideias de descolonização, os seus planejamentos pedagógicos propõem a visibilidade de outras formas de produções artísticas que geralmente são subalternizadas e desconsideradas nas narrativas oficiais. Essas fissuras no currículo escolar trazem à tona outras práticas artísticas e culturais que já existiam - e ainda existem - em muitos outros territórios. É ir em busca de outras vozes, de outros olhares. Com essas estratégias há, também, uma preocupação com a receptividade dos corpos das pessoas estudantes às práticas propostas, visto que circunscritos e demarcados como corpos nortistas, é fulcral protagonizarem suas vivências e experiências nas criações artísticas.

Considerações Finais

O ato de escrever possíveis conclusões nos dá a sensação de fechamento. Isto é, após essa leitura, certamente, você irá para um novo texto, rumo a conhecer outras tantas metodologias pedagógicas. Desejo que as reflexões aqui contidas continuem a reverberar. Nós, pessoas artistas-docentes, precisamos nos mostrar abertas para contribuir na desmontagem das normatividades e formas de opressão ainda operantes no espaço escolar. O nosso ofício não tem um fim, pois novos conhecimentos e posicionamentos surgem, e não podemos ficar arraigados aos vícios hegemônicos impregnados nas forma(ta)ções que tivemos.

Além disso, é uma proposta de se manter sempre consciente e atuante sobre o modo como preparamos nossos planejamentos pedagógicos, levando em consideração que nossa presença em sala de aula não é imparcial/neutra, mas repleta de cargas políticas e poéticas da forma(ta)ção que vivenciamos ao longo da vida, e algumas delas devem passar por uma autocrítica antes de serem reproduzidas, visto que negligenciam e sufocam a produção e legitimação de corpos e conhecimentos não-hegemônicos. Se não exercitarmos o processo de confrontar a naturalização dos pensamentos dominantes que invadem a escola, não haverá espaços para a visibilidade de práticas artísticas subalternizadas.

Sabemos que a arte como prática/ação pode ser transgressora e vanguardista, porém, como disciplina escolar corre riscos de ser mantenedora de discursos binários sobre a vida e o aprendizado. Ao naturalizarmos essas relações de poder, as nossas práticas educacionais e artísticas continuarão a deslegitimar outras expressões artísticas e manifestações culturais que, infelizmente, não são contempladas, em muitas ocasiões, pelos Projetos Pedagógicos das Escolas. Diante disto, precisamos reconhecer a existência de uma hierarquia entre as linguagens artísticas e as demais áreas de conhecimento, criada num contexto de séculos atrás e que reproduzimos até hoje.

Os currículos que promovem a formação inicial para o campo da arte ainda são mantenedores de muitos vícios eurocêntricos. As histórias tidas como “oficiais” pelo olhar hegemônico são assim escolhidas como única narrativa possível para explicar as dinâmicas da vida, que, por sua vez, é a história de quem tem mais poder e capital. Essa reflexão não sugere banir tudo que aprendemos com as formas tradicionais de ensino de arte, mas acolher outras vozes e perspectivas que não simplifiquem a complexidade da vida e das produções artísticas. À primeira vista pode parecer complicado e difícil assumirmos que, em muitas ocasiões, enquanto profissionais da educação e da arte não estamos preparados para tratar de assuntos que se constituem nas intersecções dos conteúdos programáticos solicitados no componente curricular Arte. Essa escrita é uma tentativa de convite para desafiar a si mesma, e instigar as pessoas estudantes a se moverem pela curiosidade crítica. É um exercício

das convivialidades como caminhos possíveis de leituras de mundo, organizando e reposicionando pensamentos, corpos e vidas.

Compartilhamos, brevemente, a ideia da pessoa artista-docente brincante, para elucidar uma das proposições pedagógicas apresentadas. A pessoa brincante subverte o corpo estático imposto pela escola, e instiga os corpos a serem curiosos, participativos e envolvidos nas ações. A curiosidade das pessoas estudantes pode transformar e alterar a noção de tempo-espaço escolar, a estrutura monótona pode se transformar em atrativa, encantadora e cativante. Os corpos-discentes inertes e inseguros desprendem-se aos poucos das normas e abrem espaços para expressões espontâneas, conscientes e atuantes.

Essa escrita incentiva o encontro com outras vivências e perspectivas de se constituir artista-docente, através das narrativas e proposições de duas artistas-docentes-pesquisadoras, com demandas tão similares e díspares, ao mesmo tempo. Talvez, encontrar parcerias nos contextos em que atuamos, e agir desobedientes aos marcadores sociais e normativos sejam pequenos passos que provocam rachaduras nesse sistema opressivo e conservador das estruturas de poder do espaço escolar, e que legitimam ainda o apagamento de corpos, culturas e narrativas, promovendo tamanhas desigualdades sociais.

Referências:

ANDRE, Carminda Mendes. *O teatro pós-dramático na escola,* 2007. Acesso em: 18 de Mai de 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-092024/publico/TeseCarmindamMendesAndre.pdf>

BAZZO, Walter Antônio. Ponto de Ruptura Civilizatória: a Pertinência de uma Educação "Desobediente". *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnologia y Sociedad – CTS,* 2016. Acesso em 16 de Abr de 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/924/92447592005.pdf>.

CASANOVA, Pablo González. *Colonialismo interno (uma redefinição).* 2007. Acesso em: 20 de Set de 2021. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715084802/cap19.pdf.

COCCHIARALE, Fernando. *Quem tem medo da arte contemporânea?* Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana: Recife. 2006.

COSTA, Iracy Rubia Vaz da. 2020. 1 vídeo (76 minutos). Publicado pelo canal Chão de Memórias. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bUddFHoDIv4&t=4036s> Acesso: 19 de Abr. de 2021.

FONTANA, Fabiana Siqueira. *O Acervo Paschoal Carlos Magno e novas perspectivas para a análise do teatro brasileiro moderno.* 2010. Acesso em: 19 de Abr de 2021. Disponível em: <http://portalabrace.org/vicongresso/teatrobrasileiro/Fabiana%20Siqueria%20Fontana%20-%20O%20Acervo%20Paschoal%20Carlos%20Magno%20e%20o%20teatro%20brasileiro%20moderno.pdf>.

NOBRE, Eleni Souza. *Chão de Memórias:* 1° temporada (1° episódio) - provocações com Eleni Souza Nobre. Acesso em: 15 de Mai de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k1MUvV4TgeI&t=4090s>.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do Poder e Classificação Social*. 2009. Acesso em: 19 de Abr de 2021. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/09/quijano-anibal-colonialidade-do-poder-e-classificac3a7c3a3o-social.pdf>.

RACHEL, Denise Pereira. *Adote o artista não deixe ele virar professor:* reflexões em torno do híbrido professor performer. 2013. 166 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2013.

ROSA, André. Corpxs sem pregas: performance, pedagogia e dissidências sexuais anticoloniais. *Tese* (Doutorado em Estudos Artísticos, Especialização em Estudos Teatrais e Performativos) - Universidade de Coimbra., p. 347, 2017.

ROSA, André. *Será que eu chego?* Performance e Pedagogia: transgredindo os limites entre arte e educação. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 174, 2008.

ROSA, André. Licenciatura em Teatro. Acesso em: 11 de Ago de 2021. Disponível em:<https://sites.google.com/uem.br/artescenicas/principal/projetos-de-extens%C3%A3o/artes-do-corpo-e-do-movimento/eventos-de-extens%C3%A3o/ch%C3%A3o-de-mem%C3%B3rias?authuser=0>.

SAVIANI, Dermival. *Escola e democracia. Campinas*: Autores Associados, 2008.
SILVA, José Marcos da. A influência religiosa da família na formação do aluno. 2018. Acesso em 26 de Mar de 2021. Disponível em: < https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA11_ID2715_10092018203746.pdf>.

TUPINAMBÁ, Casé Angatu Xukuru. *Decolonizar o conhecimento e o ensino para enfrentar os desafios na aplicação da lei 11.645/2008*: por uma história e cultura indigena decolonial, 2020: São Paulo. Acesso em: 16 de Abr de 2021. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/83765445/a-lei-11-645-08-nas-artes-e-na-educacao-perspectivas-indigenas-e-afro-brasileira>.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
DEZEMBRO
NÚMERO 52
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

LIVRO DIDÁTICO DE ARTE DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA BNCC

ART TEXTBOOK FOR THE 6th YEAR OF ELEMENTARY EDUCATION: AN ANALYSIS FROM THE BNCC

Wagner Vianna Nascimento

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo analisar o livro didático de Arte para os Anos Finais do Ensino Fundamental, considerando a estrutura didática e metodológica da obra, bem como suas relações com o ensino de Arte como componente da Área de Linguagens, de acordo com a organização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador dos currículos escolares. Para tanto, a análise volta-se ao livro do 6º ano, pertencente a uma coleção de livros de Arte do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, intitulada “Por toda pArte”, da Editora FTD (2018), aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático como sugestão a ser adotada pelas escolas, em vigência até o ano de 2022. Para a análise nos apoiamos em duas competências específicas da área de Linguagens, a qual componente se insere e uma específica de Arte para os Anos Finais do Ensino Fundamental. A metodologia adotada é do tipo qualitativa, e como procedimento técnico a análise documental e para referencial teórico a revisão bibliográfica, por meio de teses e dissertações defendidas em programas de Pós-Graduação que se relacionam com a temática. O estudo revelou que o livro analisado está de acordo com as competências da BNCC analisadas, onde os capítulos da obra podem ser trabalhados de acordo com o contexto do professor na ordem apresentada ou de forma aleatória. Ainda com relação as competências analisadas, a obra contempla em sua totalidade, sendo a apresentação teórica dos temas e a abordagem na perspectica da História da Arte se apresentam de modo contínuo nas propostas de atividades, contemplando ainda as múltiplas linguagens artísticas, como por exemplo a música, dança e atividades de produção artística individual ou coletiva pelos estudantes. Sugere-se a continuidade do estudo, de modo que análise seja ampliada para toda a coleção ou outra coleção de Arte, tendo em vista a pouca produção acdêmica sobre o tema bem como pesquisas correlatas.

Palavras-chave: Livro didático. BNCC. Ensino de Arte.

Abstract: The present work aims to analyze the textbook of Art for the Final Years of Elementary School, considering the didactic and methodological structure of the work, as well as its relationship with the teaching of Art as a component of the Language Area, according to the organization of the Common National Curriculum Base (BNCC), a guiding document for school curricula. For this purpose, the analysis turns to the 6th grade book, belonging to a collection of Art books from the 6th to 9th grade of Elementary School of the referred component, entitled "For All Part", by Editora FTD (2018), approved by National Textbook Plan, constituting in such guide as a suggestion to be adopted by schools, in force until the year 2022. For the referred analysis, we supported ourselves in two specific competences of the Languages area, to which the referred component is inserted. and a specific one on Art for the Final Years of Elementary School. The adopted methodology is of the qualitative type, and as a technical procedure the documental analysis. As a theoretical framework, we used the bibliographic review, through theses and dissertations defended in Graduate programs that relate to the investigated theme. The study revealed that the book analyzed is in accordance with the competences of the analyzed BNCC, so that the chapters of the work can be worked according to the context of the teacher in the presented order or randomly. Also with regard to the skills analyzed, the work contemplates in its entirety, the theoretical presentation of the themes and the approach in the

perspective of the History of Art are presented continuously in the proposed activities, also contemplating multiple artistic languages, such as music , dance and individual or collective artistic production activities by students. It is suggested to continue the study, so that the analysis is extended to the entire collection or other art collection, in view of the little academic production on the subject as well as related research.

Keywords: Textbook. BNCC. Teaching of Art.

1 Primeiras palavras: justificativa

O livro didático é um importante instrumento de trabalho do educador em sala de aula e, com o passar dos anos, tem se destacado nas escolas, seja pela organização didática dos conteúdos ou propostas pedagógicas que abordam temas ou técnicas de ensino articuladas com a realidade do aluno e de cada contexto educacional. Neste sentido, pode ser considerado como um produto educativo e, também como veículo transmissor de culturas, contextos e realidades que são muitas vezes inacessíveis no aspecto prático como, por exemplo, frequentar um museu ou exposição de arte. Se utilizado de forma coerente ao trabalho pedagógico, auxilia sobremaneira o trabalho docente.

Ainda sobre o livro didático, cabe destacar sua importância com relação aos avanços e mudanças curriculares, bem como programas governamentais que regularizam o acesso a este às escolas, como o Plano Nacional do Livro do Material Didático (PNLD)[11], normatizado pelo Ministério da Educação (MEC), órgão regulador da Educação Básica. Para a escolha do livro didático pelas instituições escolares, é importante o conhecimento do Guia Nacional do Livro Didático, de

[1] O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), por meio do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, e destina-se a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Ainda, nesta perspectiva, o PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. (Ministério da Educação, 2021).

forma que a obra escolhida seja adequada à realidade sociocultural da escola, ao projeto político e pedagógico da escola e aos objetivos didáticos dos professores, promovendo aprendizagem aos alunos. Aqui se apresenta uma característica importante do livro didático no contexto escolar, de modo que sua problematização como instrumento educativo seja considerado. Corroboram neste sentido Cardoso, Toledo e Xavier (2020) quando trazem que os livros didáticos:

> [...] se configuram não apenas como instrumento de justiça social para o estudante, mas também para subsidiar o professor na prática pedagógica em sala de aula, ao oferecer uma variedade de conteúdos, atividades pedagógicas, estudo de variados textos, das diversas áreas do conhecimento, dentre outros itens. (TOLEDO, CARDOSO & XAVIER, 2020, p.190).

Ao escolher o livro a ser utilizado, o professor traz suas visões, conhecimentos e saberes sobre o processo de ensino e aprendizagem e, sobretudo, como esta escolha pode impactar em sua prática cotidiana com base numa organização curricular previamente implantada. Aqui, cabe destaque a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [2]que organizou os conteúdos e disciplinas por áreas de conhecimento a partir de 2018. Assim, currículo também é instrumento de práticas, culturas e saberes, pois:

> Quando uma proposta curricular adentra os muros da escola, não encontra ali um ambiente que aguarda ideias exteriores se apresentarem para dar um ordenamento a suas ações. Ao chegar, uma proposta curricular se depara com propostas anteriores e com a prática educativa já em movimento, sendo recontextualizada com base em experiências e vivências dos sujeitos que fazem parte do ambiente escolar. (SANTOS & OLIVEIRA, 2021, p.5).

Baseado nas concepções apresentadas, este estudo pretende trazer alguma contribuição, de forma a destacar a estrutura e importância do livro didático de Arte como recurso de aprendizagem com base no entendimento curricular que

[2] A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no país por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base, acesso em 04 jul. 2021

esteja alinhado às orientações da BNCC e como o professor pode trabalhar os conteúdos do componente Arte articulado a área das Linguagens de acordo com a base em destaque. Neste sentido este trabalho se propõe a analisar o livro didático de Arte do 6º Ano do Ensino Fundamental de uma coleção escolhida para adoção pelos professores por meio do PNLD de 2018, baseado em duas competências da área de Linguagens para o Ensino Fundamental quando associada a uma competência do componente Arte para esta mesma etapa. Para tanto devemos considerar:

(a) Sua estrutura pedagógica: contextualização dos conteúdos, propostas de atividades (inter ou transdisciplinares), aproximações com outros campos da ciência, recursos audiovisuais (imagens, sugestões de leitura, recursos audiovisuais) utilizados na mediação das atividades, etc.

(b) Articular duas competências da Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e uma competência específica de Arte para o Ensino Fundamental com relação a estrutura didática e pedagógica do livro de Arte escolhido.

2 Pesquisas sobre ensino de Arte

O ensino de Arte insere-se no campo artístico, mas com relação às abordagens relacionadas ao ambiente escolar e seus sujeitos. Desta forma,, analisar um livro didático é refletir sobre como este elemento, utilizado para o trabalho com Arte por meio do professor artista desenvolve sua práxis. Definido o objeto de estudo (o livro de Arte) nosso problema de pesquisa gira em torno do ensino deste componente na escola. Pesquisamos partindo do olhar das investigações já realizadas sobre este objeto, fundamentando-o durante todo o processo de realização do estudo inicial que será apresentado, de modo que nos permitam análises coerentes e fundamentadas, destacando contribuições positivas no campo em que se insere o estudo ou não.

Considerando as questões científicas e metodológicas, a pesquisa

considerará o que outros estudos já investigaram sobre nossa temática e articulará em que sentido estas contribuições agregam ao nosso trabalho. Para tanto, as pesquisas em nível de dissertações e teses relacionadas a pesquisa nos fornecerão indícios do que já foi investigado ou como poderemos desenvolver ou sugerir estudos posteriores, revelando possíveis lacunas teóricas que sejam importantes em aprofundamentos e discussões. Cabe destacar aqui que ainda não temos uma escolha de autores de base teórica para embasar nosso estudo, somente pesquisas que trazem concepções sobre o livro didático de Arte e seus impactos quando utilizado na escola e no trabalho docente: as pesquisas de Netto (2012), Cucco (2015), Gonçalves e Thomas (2018) e Quattrer (2019). Tais estudos refletem pesquisas desenvolvidas com análises que abordam o livro didático de Arte, algum conteúdo ou tema sobre o ensino deste componente na escola básica.

No Ensino Fundamental, a pesquisa de Cucco (2015) verificou como o Livro Didático de História da Arte do segundo segmento do Ensino Fundamental opera no sentido de reafirmar a presença de um referencial europeu nas aulas de artes, ou seja, de que maneira a arte e a cultura africana e afro-brasileira estão localizadas na História da Arte que se ensina nas escolas brasileiras. Ainda, sua pesquisa analisou como as estruturas de poder do sistema-mundo moderno capitalista vêm impondo um pensamento eurocêntrico no ensino da Arte no Brasil, como a educação brasileira vem privilegiando o pensamento científico em detrimento de outras formas de conhecimento, e como são apresentadas a arte e a cultura negra no livro didático de História da Arte do Ensino Fundamental.

Como resultados, o livro em questão apresenta a História da Arte no livro didático por meio da manipulação da lógica simbólica através da universalização de uma narrativa, promovendo a manutenção do eurocentrismo, de modo que a cultura escolar e a sociedade cristalizam essa lógica, reafirmando a desigualdade entre brancos e negros. De acordo com este autor, a arte afro-brasileira não aparece alinhada com as suas especificidades, mas associada às produções simbólicas dominantes, onde o referencial cultural do negro permanece numa espécie de subsolo, abordada com extrema superficialidade, o que caracteriza a face mais

nefasta da colonialidade do saber. Ainda, a arte negra, produzida com vistas às questões políticas que envolvem os tensionamentos decorrentes do racismo, simplesmente não existe no livro, e quiçá na escola. O mesmo ocorre com a arte produzida nas comunidades de terreiros, considerada primitiva. A abordagem conferida a ela é abstrata e não esclarece de que forma se dá a produção simbólica desses grupos.

A tese de Quattrer (2018) buscou compreender o ensino e estudo da cor nos livros didáticos de Arte destinados ao Ensino Fundamental, onde analisou a apresentação, organização e hierarquização dos conteúdos de teoria da cor propostos pelos livros didáticos e propôs parâmetros básicos para o ensino da cor, voltados para o aprimoramento dos livros de Arte do Ensino Fundamental. O autor elaborou e aplicou um questionário semiaberto destinado a docentes do componente curricular Arte, atuantes nas redes pública e privada da educação básica brasileira, com acesso a internet para verificar se o docente utiliza o livro em suas aulas, realizou o levantamento e análise de livros didáticos de Arte, destinados ao Ensino Fundamental e publicados no Brasil entre os anos 1970 e 2016, bem como entrevistou uma autora de livros didáticos de Arte, que foi aprovado e distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

A partir dos dados coletados, houve a seleção e proposição de conceitos de teoria da cor, a proposição de nomenclatura básica, estratégias de ensino e sequência didática, que apresentou-se sob a denominação de Parâmetros Básicos para o Ensino da Cor (PBEC). Por fim, apresentou a proposta para a organização e aplicação de PBEC no Ensino Fundamental, a fim de subsidiar autores de livros didáticos de Arte bem como a promoção do ensino da cor em consonância com as circunstâncias e necessidades da sociedade contemporânea.

Os resultados apontaram que os livros didáticos de Arte que, quando apresentam conceitos de teoria da cor, o fazem de modo muito superficial, desatualizado ou com abordagem conceitual equivocada, tampouco apresentam ou propõem uma sequência didática clara.

A pesquisa evidenciou que também que é preciso proporcionar ao docente

de Arte, desde a sua formação inicial até a formação continuada e aperfeiçoamento, conhecimentos teóricos básicos que o possibilitem compreender a cor enquanto resultante sensível do processo perceptivo, bem como capacitá-lo na didática desses conceitos para crianças e adolescentes. Assim, os PBEC podem ser um importante recurso na elaboração da matriz pedagógica de cursos e/ou disciplinas teórico- práticos destinados à formação inicial ou continuada de docentes do componente curricular Arte.

A dissertação de Gonçalves (2018) discute a linguagem e a História dos Quadrinhos como Nona Arte, analisando como a Arte Sequencial e as Histórias em Quadrinhos (HQs) são trabalhadas em livros didáticos de Arte tendo em vista a proposta do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) em livros de Ensino Médio da coleção Por toda parte, tanto a edição aprovada pelo PNLD de 2015 quanto pelo de 2018. Os resultados da sua pesquisa afirma que as HQs são consideradas positivamente como Nona Arte nos livros didáticos analisados, que sugerem atividades com os quadrinhos ao invés de propor um trabalho obrigatório, além de estarem baseados em apenas uma fonte de pesquisa, embora exista um grande conjunto bibliográfico e de pesquisas acadêmicas voltadas para esse assunto.

O trabalho ainda destacou a possibilidade de unir várias linguagens artísticas, nesse caso o cinema e as HQs, de modo didático para o estudante e demonstrar o quanto são dialogáveis. Outro dado que contribuiu no estudo é o fato de se trabalhar a autonomia do docente em escolher a linguagem que se aprofundar, apesar de não apresentar profundamente a materialidade dessas linguagens, e, por conseguinte, o contexto das mesmas. Há a necessidade de novas pesquisas baseadas em novos termos e fundamentações teóricas, tais como “os quadrinhos enquanto intermídia”.

No Ensino Médio, o estudo de Netto (2012) articulou o livro didático de Arte com as Diretrizes Curriculares de Artes e Arte para a Educação Básica e os materiais produzidos e publicados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná na perspectiva étnicorracial, buscando verificar se há silenciamento da estética e cultura

africana e afro-brasileira em tais publicações, por meio da análise de textos e imagens.

O autor observou que são mínimas e superficiais as referências à população negra, africana e brasileira, onde as poucas imagens encontradas em sua análise operam para ratificar visões estereotipadas e racistas, onde há em nosso sistema educacional um pensamento racializado que hierarquiza a arte e a cultura, sendo as de origem européia as mais valorizadas.

Já o estudo de Thomas (2018) verificou como as expressões artísticas dos povos indígenas são apresentadas, construídas e posicionadas em dois livros didáticos de Arte para o Ensino Médio, selecionados no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático, edital do ano de 2015, para distribuição em escolas públicas, por meio de exame de textos e imagens constantes nestas obras didáticas. A análise se desenvolve em torno de dois eixos principais: o da representação e o da regulação e, em termos representacionais, a pesquisa mostrou que se reiteram, nas duas obras, certos discursos multiculturalistas, implicados com a valorização e o reconhecimento da diversidade.

Os estudos desenvolvidos acima propõem algumas abordagens para a análise de livros didáticos de Arte tanto no Ensino Fundamental ou Médio, bem como diferentes perspectivas de análise, tanto de viés pedagógico, quanto de estratégias, apresentação ou abordagens de conteúdo. Outro aspecto apontado é a pouca produção de pesquisas no campo do ensino de Arte, visto que no recorte realizado pesquisamos produções acadêmicas da última década (2010-2020) sobre o tema com os descritores “livro didático de Arte” e “livro didático de Arte no Ensino Médio ou Fundamental”.

Apesar da pouca expressividade acadêmica, os trabalhos aqui apresentados destacam a multiplicidade de enfoques de estudo bem como abrem novas perspectivas para estudos posteriores, reforçando nosso estudo como possibilidade de pesquisa, bem como a amplitude de discussões e escopo de estudos sobre o tema em questão.

Diante dos resultados iniciais apontados, temos como problema central da

pesquisa “Em que medida o livro didático de Arte do 6º Ano do Ensino Fundamental está estruturado de acordo com as orientações da área de Linguagens na BNCC?” Ainda, como objetivos específicos o estudo propõe:

a) Analisar a estrutura didática do livro didático de Arte do 6º Ano do Ensino Fundamental indicado pelo PNLD de 2018 para a rede pública no que tange a estrutura (conteúdo, textos, atividades didáticas, propostas com outros campos de estudo, etc.);

b) Verificar a articulação entre duas competências escolhidas da área de Linguagens para o Ensino Fundamental com uma competência de Arte para este mesmo ano quando relacionada com a análise didática e pedagógica da obra escolhida.

O estudo é de natureza qualitativa, e exploratória. A pesquisa qualitativa, de acordo com Prodanov e Freitas (2013):

> Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. (PRODANOV & FREITAS, 2013, p.70).

O caráter exploratório deste projeto de pesquisa se justifica em Gil (2017), onde o mesmo afirma que tal estudo possibilita que o pesquisador tenha maior proximidade com o problema de pesquisa, além de torná-lo mais explícito ou construir hipóteses. Quanto ao método é bibliográfico, pois para o autor acima se baseia em materiais já publicados, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações, etc. onde a análise destes materiais geralmente se apresenta em uma determinada parte do trabalho, de forma detalhada e com devidas análises:

> A principal vantagem da pesquisa bibliográfica é o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem tem, no entanto, uma contrapartida que pode comprometer em muito a qualidade da pesquisa. Pode ocorrer que os dados disponibilizados em fontes escritas

> tenham sido coletados ou processados de forma inadequada. Assim, um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a ampliar esses erros. Assim, um trabalho fundamentado nessas fontes tenderá a reproduzir ou mesmo a ampliar esses erros. Para reduzir essa possibilidade, convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas, cotejando-as cuidadosamente. (GIL, 2017, p.34).

A análise documental também faz parte da metodologia proposta neste projeto uma vez que pretendemos analisar a BNCC no que diz respeito às competências da área das Linguagens e Arte para o Ensino Fundamental, que como explicitado anteriormente perfaz um documento curricular norteador das escolas, bem um livro didático do 6º Ano do componente curricular da coleção do Ensino Fundamental aprovada pelo PNLD de 2018 e vigente até 2022.

3 Apresentação do componente Arte na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo, que foi concebido em 2018 como norteador e orientador dos currículos das escolas brasileiras, das redes de ensino pública e privada, onde suas diretrizes devem ser consideradas nas propostas pedagógicas, materiais didáticos e livros. Tal documento estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como competências e habilidades específicas, de modo a integrar saberes e temas que perpassam os componentes curriculares. Desta forma o objetivo é desenvolver nos estudantes competências específicas em cada área de conhecimento e componente curricular, respeitando tempos escolares, culturas, saberes e identidades de cada sujeito, bem como também questões regionais. Desta forma, a BNCC aponta bases gerais para o ensino de Arte no espaço escolar, organizadas em seis dimensões de conhecimento, as quais não nos focaremos neste estudo.

Cabe destacar que a BNCC apresenta o ensino de Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental em propostas por temas, considerando unidades temáticas denominadas Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas, desdobradas em Objetos de Conhecimento e Habilidades. As dimensões descritas acima estão

relacionadas no ensino de Arte, considerando o aluno em construção e em constante contato com as linguagens, práticas e representações artísticas bem como a Arte como possibilidade educativa de entendimento do mundo em suas dimensões social e cultural. tais dimensões ampliam possibilidades de análise das propostas didáticas presentes no livro de Arte. Os Objetos de Conhecimento perfazem subtemas que por sua vez se apresentam em habilidades a serem exploradas em cada unidade temática. No próximo item apresentamos a análise do livro escolhido bem como na sua relação com as dimensões aqui exploradas bem como as competências escolhidas. Na próxima seção apresentamos e discutimos a estrutura didática da obra.

4 Análise didática da obra

A análise aqui apresentada se faz em duas partes: na primeira apresentamos a estrutura didática da obra de forma geral, onde destacamos os principais aspectos acerca de sua estrutura pedagógica, de modo a estabelecer relações entre linguagem escrita e audiovisual, propostas de atividades para o componente Arte bem como com outros componentes escolares. Já na segunda parte faz-se uma análise de duas competências para a área de Linguagens do Ensino Fundamental, articulada com uma competência específica para o componente Arte neste mesmo segmento, com objetivo de destacar como se apresenta no livro de Arte do 6º Ano.

5 Análise geral da obra

A coleção analisada, intitulada "Por toda pArte", de 2018, apresenta-se em quatro volumes para os Anos Finais do Ensino Fundamental, concebida por quatro profissionais com formação no campo artístico e educativo. No entanto devido a questões de tempo e metodológicas nos voltamos para o volume do sexto Ano do Ensino Fundamental, que apresenta também o Manual do Professor.

Na seção "Venha! e Temas" há o convite para a experimentação das linguagens e percepções artísticas por meio de temas e exemplos relacionados a

histórias no campo da Arte. As seções "Mundo conectado", "Mais de perto" e "Palavra do Artista" buscam aproximar o estudante ao campo da Arte de forma interdisciplinar e seu cotidiano. Na primeira há uma apresentação destas relações e na segunda é retomada a seção "Venha!" como forma de aprofundamento dos assuntos abordados. Na última seção, intitulada "Palavra do artista" os autores apresentam citações, trechos de entrevistas ou depoimentos de artistas, de forma a apresentar pontos de vista e de criação artística na visão de outros autores.

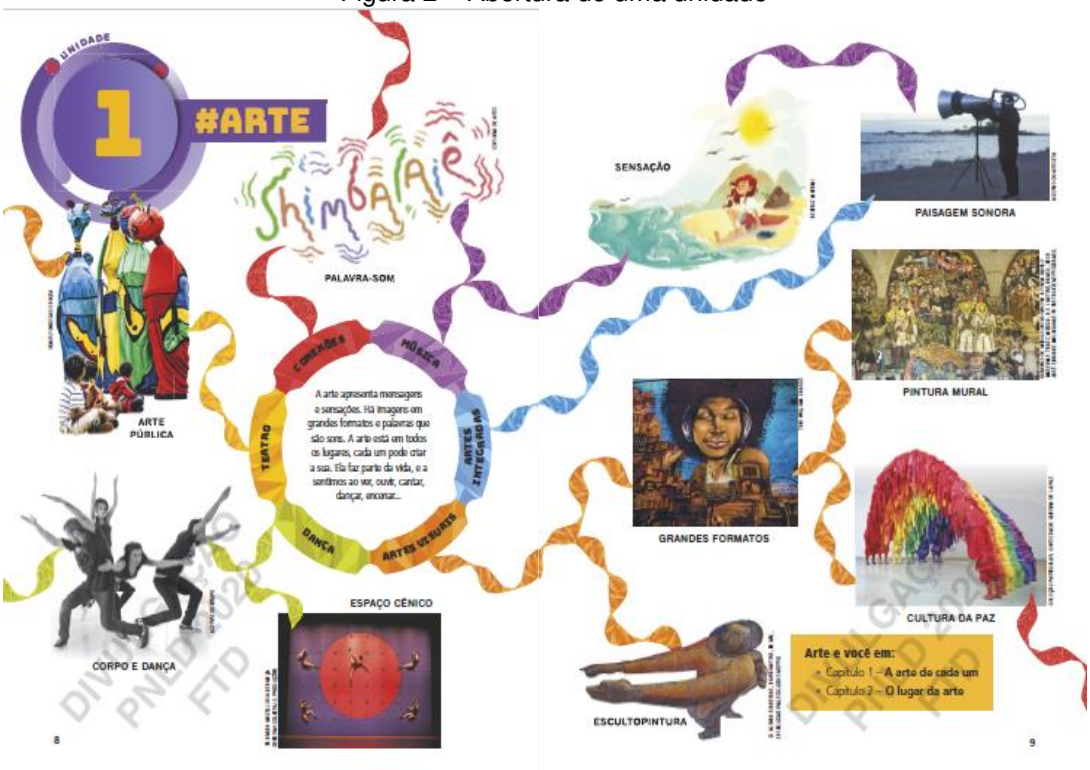
Figura 1 – Livro escolhido para análise



Fonte: Os autores (2021)



Figura 2 – Abertura de uma unidade



Fonte: Os autores (2021)

Figura 3 – Seção “Venha!”, capítulo aleatório

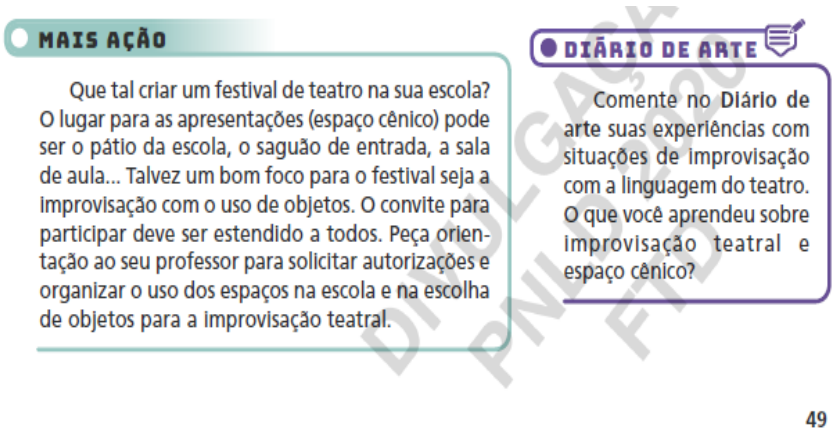


Fonte: Os autores (2021)

As seções "Arte em projetos" e "Processo de criação" apresentam sugestões para estudo e criação em Arte, bem como o fazer artístico se relaciona aos conceitos, materialidades, processos e mecanismos de criação.

Nas seções "Mais ação" e "Misturando tudo" abordam-se a relação entre as linguagens de modo integrado numa produção artística, bem como estimulam no estudante a compreensão deste processo, retomando o que aprendeu no capítulo. Os boxes "Ampliando", "+Perto de você" e "Diário de arte" permitem a ampliação de conceitos por meio de um glossário, propostas de atividades culturais como passeios e ainda o convite ao processo reflexivo, de criação, análises e descobertas no campo artístico. Finalizando, a seção "Arte pelo tempo" apresenta o passado relacionado com a arte no viés da história de modo que se possa estabelecer relações comparativas e de problematizações sobre o processo artístico na evolução histórica da humanidade.

Figura 6 – Seções “Mais ação e Diário de Arte”, capítulo aleatório



MAIS AÇÃO

Que tal criar um festival de teatro na sua escola? O lugar para as apresentações (espaço cênico) pode ser o pátio da escola, o saguão de entrada, a sala de aula... Talvez um bom foco para o festival seja a improvisação com o uso de objetos. O convite para participar deve ser estendido a todos. Peça orientação ao seu professor para solicitar autorizações e organizar o uso dos espaços na escola e na escolha de objetos para a improvisação teatral.

DIÁRIO DE ARTE

Comente no Diário de arte suas experiências com situações de improvisação com a linguagem do teatro. O que você aprendeu sobre improvisação teatral e espaço cênico?

49

Figura 7 – Tópico “Ampliando”



AMPLIANDO

Figurinista, nas artes cênicas, é o profissional que cria as roupas que serão usadas pelos personagens, os chamados “figurinos”. Estes são elaborados com base no estudo dos personagens e do contexto do espetáculo. Assim, podem representar épocas e estilos artísticos, como os figurinos inspirados nas pinturas de Miró.

Fonte: Os autores, 2021

6Análise da obra e suas relações com a BNCC no ensino de Arte

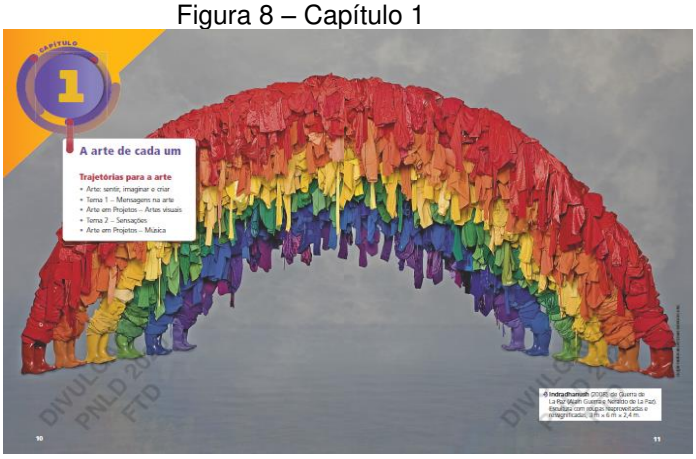
Nesta seção apresentamos a análise de um capítulo, escolhido de forma aleatória, considerando as duas competências escolhidas para o campo das Linguagens e uma para o ensino de Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ainda, destacamos elementos significativos considerando as seis dimensões propostas no ensino de Arte, apresentadas anteriormente. Escolhemos apenas um tema de um capítulo em virtude de tempo para uma análise mais profunda, considerando o escopo do trabalho. Desta forma, a análise se apresenta considerando também a ordem dos tópicos apresentados no capítulo escolhido.

O capítulo escolhido é o primeiro da obra, intitulado “A Arte de cada um”. A unidade de abertura engloba dois temas, no entanto o primeiro será analisado. Tal unidade apresenta a Arte e suas possíveis linguagens, juntamente com uma imagem que as caracteriza.

A seção “Venha olhar” traz a obra *Paz,* de Portinari e uma poesia como forma de problematizar as percepções sobre elementos da Arte, como por exemplo, cores e formas. Considerando as seis dimensões propostas anteriormente, há o estímulo à estesia, fruição e reflexão. Também busca detectar como o estudante compreende a linguagem artística por meio da articulação entre linguagens visual e escrita:

O bloco “Venha escutar” de acordo com a figura abaixo traz a letra da música “*Shimbalaiê*” de Maria Gadu, onde com esta proposta, os estudantes são convidados a explorar o texto musical de forma a entender o título, bem como estimula processos de reflexão, análise e fruição, ou ainda trazer músicas do seu cotidiano de modo que consigam estabelecer relações considerando a linguagem musical, partindo de conceitos e discussões sobre significados e hipóteses apresentadas pelos estudantes, na perspectiva da mediação cultural.

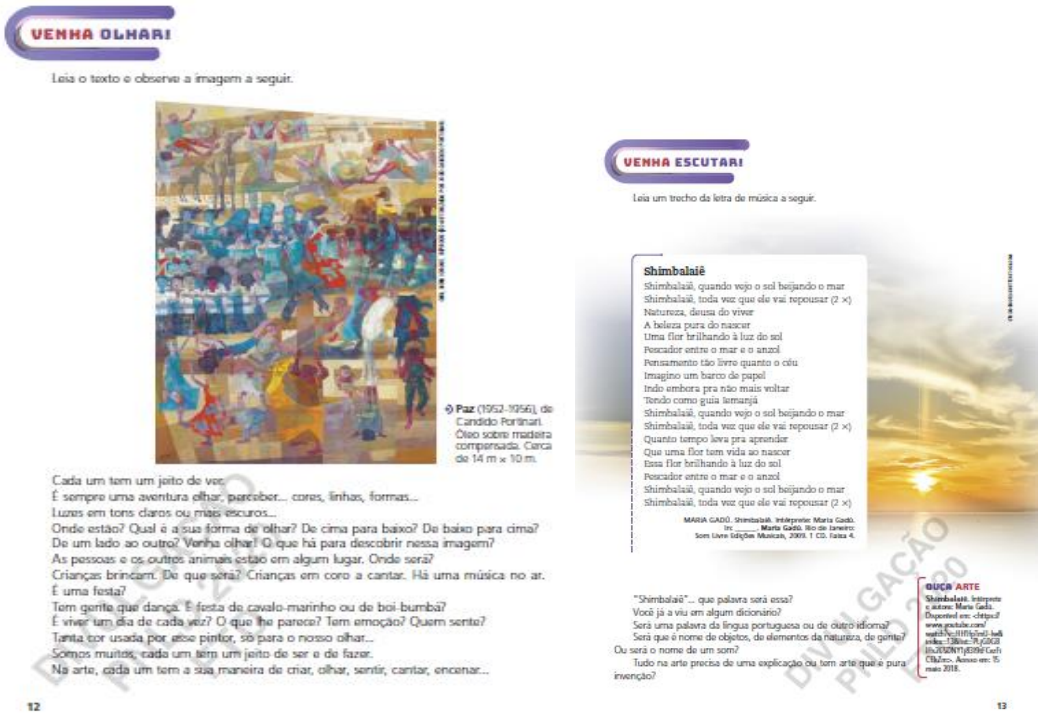
Figura 8 – Capítulo 1



Fonte: Os autores (2021)

O bloco apresentado agrega o uso de texto no gênero musical, bem como imagens que buscam estimular a reflexão sobre o tema, junatmente com uma proposta reflexiva, estabelecendo um diálogo com o estudante como percebe-se abaixo:

Figura 9 – Tópicos “Venha olhar” e “Venha escutar”



Fonte: Os autores (2021)

No tópico “Sentir, imaginar e criar” apresenta um pequeno texto e uma imagem juntamente com questões de modo a estimular a discussão sobre conceitos e partilha de experiências bem como possíveis saberes artísticos que estejam relacionados ao tema em questão. Ainda neste bloco no tópico “Quem cria as imagens” é apresentada outra obra relacionada com a anterior de modo a estabelecer relações de proximidade ou afastamento, com a obra “Guernica”, de Pablo Picasso e um pequeno texto sobre o contexto histórico relacionado, e três perguntas de respostas pessoais. Nesta proposta há a discussão sobre Arte, História da Arte e suas poéticas visuais.

O item “Cores e mensagens” traz a imagem introdutória do capítulo bem como uma breve contextualização com o significado de uma palavra presente, como forma de ampliação do vocabulário dos estudantes, retomando também a poética da materialidade (INSERIR IMAGEM).

Seguindo nossa análise, o tópico "Mundo conectado" apresenta-se outra obra de Portinari e três questões norteadoras relacionadas ao tema. Aqui o professor pode estabelecer perspectivas comparativas considerando a outra obra anteriormente apresentada, e ainda nas dimensões regionais e mundiais. O tópico “Arte em projetos” explora a proposta entre as duas obras apresentadas e introduz os conceitos de Arte muralista e Arte em relevos como formas de expressões artísticas em outros espaços, como a cidade e de coletivos artísticos que representam a Arte em grandes formatos e de amplitude pública. (INSERIR IMAGEM).

A seção “Processo de Criação” apresenta quatro propostas criativas em Arte por meio de oficinas, denominadas: (a) Mural coletivo; (b) Suportes bidimensionais; (c) Suportes tridimensionais e (d) Criando escultopinturas. Cada uma das propostas apresenta trabalhos práticos, onde os estudantes podem, através de experimentação desenvolver o processo artístico criativo.

O tópico “Mais ação” explora as materialidades, discorrendo sobre um artista que se utiliza das técnicas apresentadas nas oficinas propostas, bem como os materiais utilizados para a construção das propostas citadas. Aqui a proposta de

reflexão é integrada ao fazer artístico, relacionando-o com a seção anterior. O tópico “Diário de Arte” é explorado na página 15 ao final, onde é apresentado no capítulo analisado, convidando o estudante a medida em que avança deve ir registrando de forma escrita suas percepções por meio de escrita pessoal como respostas aos questionamentos propostos ao longo do tema proposto. (INSERIR IMAGEM).

Na atividade “Misturando tudo”, que aparece ao final do segundo tema, contém questões gerais que exploram as ideias principais do capítulo, como forma de retomada e reflexão do que foi trabalhado. Esta proposta explora de forma integrada os processos de visualização e apreciação artística das imagens, escuta e sonoridades por meio da música, bem como a reflexão sobre o processo de criação e fruição de ideias aliados com a materialidade visual inseridos numa perspetiva histórica e cultural.

De acordo com a análise realizada, dois pontos merecem atenção, sendo o primeiro referente a apresentação dos conteúdos e propostas apresentadas, bem como as linguagens artísticas contidas nestas e a relação com as competências escolhidas, tanto no campo das Linguagens quanto em Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Em primeiro lugar cabe ao professor tomar a obra como aliada no ensino de Arte, pois a apresentação geral da obra e em específico, a distribuição didática do primeiro tema no capítulo em tela contempla a exploração das dimensões de conhecimento apresentadas. No entanto, o uso de tecnologias digitais não aparece explicitamente, embora durante a sua prática ou realidade da escola o docente possa apresentar as obras ou se utilizar da linguagem visual ancorado por tecnologias, como por exemplo, visita a museus virtuais ou pesquisa na internet, e até mesmo para exploração da linguagem musical.

Considerando as competências escolhidas para análise, estas se fazem presentes no capítulo apresentado, as da área das LInguagens aparece nas propostas e apresentação do tema trabalhado no capítulo e explora de forma adequada diferentes linguagens, de modo que proporciona a problematização, sensibilização e sentimento de pertencimento, estimulando os sentidos do estudante

por meio da experiência estética e fruição, seja por meio da escrita coletiva ou individual, bem como por meio das linguagens musical e visual, com música ou ampliação linguística com apresentação de significados de palavras ou expressões relacionadas no campo artístico.

Ainda no campo das Linguagens a segunda competência não foi contemplada neste capítulo, visto que as propostas práticas de atividades partem dos conceitos de materialidade e experimentação sem proposta de utilização das tecnologias digitais. Como nos detemos em analisar este capítulo talvez nos que não analisamos apareça.

A competência escolhida para o campo das Artes aparece em todo o desenvolvimento das atividades e propostas de trabalho, de modo que o estudante consiga associar as diversas linguagens e suas relações de forma crítica e problematizadora, bem como apresentar reflexões sejam escritas ou criativas acerca do processo artístico de criação, sempre estabelecendo relações entre contextos, práticas e formas de expressão em Arte.

Considerações finais

Considerando o estudo desenvolvido, que se propôs a analisar como um livro didático de Arte do 6º Ano do Ensino Fundamental apresenta sua proposta pedagógica e duas competências do campo das Línguagens e uma competência de Arte, ambas para os anos finais do Ensino Fundamental, de forma geral, identificou-se que a obra analisada traz em sua proposta as competências analisadas.

A primeira análise voltou-se para uma apresentação geral do livrio didático escolhido, que mostrou-se satisfatória, podendo servir como um importante instrumento de trabalho para o professor de Arte, de modo que o mesmo escolha a proposta que mais se adequar ao seu contexto e estudantes, tanto na ordem dos temas apresentados ou de forma aleatória, pois os capítulos contemplam formas de expressões artísticas e não seguem uma sequência linear, visto que este componente trabalha na perspectiva da manifestação das linguagens artísticas, ocorrendo de forma integrada ou não.

O primeiro capítulo foi escolhido para a verificação da proposta didática presente na obra, que se mostrou relevante para o ensino de Arte. Contempla manifestações artísticas alinhadas à BNCC, no que tange aos campos da dança, música, trabalhos manuais, bem como a perspectiva de interpretação ou releitura de obras artísticas consagradas, apresentando o contexto histórico e social em que tais obras foram concebidas. Estimula também a participação ativa do estudante, por meio de questionmentos acerca das atividades propostas, proporcionando tanto a reflexão artística individual quanto o coletivo. O desenvolvimento teórico da Arte, fundamental para situar o estudante acerca da proposta oferecida aparece ao longo do capítulo, contemplando a abordagem da História da Arte quanto conceitos relacionados.

Por fim, diante da pesquisa desenvolvida, que buscou contribuir neste campo de estudos, espera-se que o professor de Arte possa valer-se das análises aqui apresentadas, e que o livro didático de Arte possa servir como material complementar ou de orientador no desenvolvimento de propostas didáticas em sala de aula ou ainda, complementar o trabalho desenvolvido pelo professor, considerando as competências apresentadas para o ensino do componente Arte. Sugere-se para estudos futuros que seja realizada a análise de toda a coleção da obra apresentada ou outra que seja contemplada no PNLD como forma de sistematização e análise mais detalhada da proposta para o componente Arte, considerando o aluno e professor, bem como as propostas de atividades apresentadas, visto também poucos estudos que abordam a temática em tela.

Referências:

CUCCO, Marcelo Pereira**.** De norte a sul no ensino de arte no brasil a partir da análise do livro didático de artes do ensino fundamental. *Dissertação (*Mestrado em Relações Étnico-Raciais), Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicorraciais do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca CEFET/RJ. Rio de Janeiro, RJ, 2015

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

GONÇALVES, Daniel Conceição. Vozes sobre o Uso de Histórias em Quadrinhos na Educação e no Livro Didático de Artes. *Dissertação* (Mestrado Acadêmico em Humanidades, Culturas e Artes), Universidade do Grande Rio (UNIRIO), Escola de Ciências, Educação, Artes, Letras e Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes (PPGHCA). Duque de Caxias, RJ, 2018.

NETO, Marcolino Gomes de Oliveira. Arte e silêncio: a arte africana e afro-brasileira nas diretrizes curriculares estaduais e no livro didático público de arte do Paraná. *Dissertação* (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, PR, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277p.

QUATTRER, Milena. A cor no livro didático de arte. *Tese* (Doutorado em Artes Visuais), Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Campinas, SP, 2019.

THOMAS, Mariana Schnorr. O que se pode aprender sobre a arte dos povos indígenas em dois livros didáticos de arte do ensino médio. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Universidade Luterana do Brasil. Programa de Pós-Graduação em Educação. Canoas, 2018.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
DEZEMBRO
NÚMERO 52
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA PESQUISA QUANTO ÀS QUESTÕES ÉTICAS

PHILOSOPHY AND MUSIC EDUCATION: A RESEARCH ON ETHICAL ISSUES

Cristina Rolim Wolffenbüttel

Resumo: O crescimento das pesquisas em Educação Musical no Brasil, juntamente com o avanço dos cuidados éticos em pesquisa originaram esta pesquisa que objetivou investigar os aspectos relacionados aos cuidados éticos nas pesquisas em Educação Musical no Brasil, a partir da Resolução CNS n.º 510/2016 (BRASIL, 2016). Os dados foram coletados via *Internet,* na revista da ABEM, com o recorte temporal de 2016 a 2022. Como resultados foram encontrados cinco artigos. Entende-se, neste sentido, que há espaço para o crescimento das investigações em Educação Musical e que tratem de ética em pesquisa. Apesar do avanço da legislação quanto à ética na pesquisa, bem como a necessidade de as investigações em Educação Musical também considerarem essas questões em suas coletas e análise dos dados, ainda a temática tem sido pouco considerada nos procedimentos metodológicos.

Palavras-Chave: Ética. Critérios éticos. Pesquisa em Educação Musical.

Abstract: The growth of research in music education in Brazil, together with the advancement of ethical care in research, led to this research, which aimed to investigate aspects related to ethical care in research in music education in Brazil, based on Resolution CNS No. 510/2016 (BRAZIL, 2016). Data were collected via the Internet, in the ABEM Journal, with a time frame from 2016 to 2022. As a result, five articles were found. It is understood, in this sense, that there is room for the growth of investigations in music education and that deal with research ethics. Despite the advancement of legislation regarding research ethics, as well as the need for investigations in music education to also consider these issues in their data collection and analysis, the theme has been little considered in the methodological procedures.

Keywords: Ethic. Ethical criteria. Music Education Research.

Introdução

As temáticas da Música, Educação Musical e Filosofia, em um primeiro modo de pensar, talvez pareçam distanciadas ou de perspectivas diferenciadas de análise. Todavia, em um alargamento do pensamento, também seja possível realizar o exame da questão sob um ponto de vista que as entrelace, ou seja, a partir de um questionamento sobre a natureza da Música. Algumas teorias ou definições a respeito a relacionam a uma dualidade: A Música é arte ou ciência? Estes são

pontos relevantes a serem analisados, sobretudo se forem incluídos conceitos ou definições atribuídos à Música longo do tempo.

Considerando-se a análise sob a óptica filosófica, Abbagnano (1992) argumenta que a Música poderia ser considerada ciência, o que passaria por uma consideração filosófica, metafísica ou teológica. Para o autor, neste sentido, a Música seria uma ciência ou uma arte, à medida que tivesse por objeto a realidade suprema ou divina, ou uma característica fundamentalmente sua. Para o autor, distinguem-se duas fases nestas concepções. A primeira, que considera o objeto Música como característica divina e harmônica do universo, e considera-a uma das ciências supremas. A outra análise sustenta que o objeto da Música é o mesmo princípio cósmico (Deus, Razão consciente de si ou da Vontade infinita, por exemplo), e que ela é uma autorrevelação deste princípio na forma do sentimento. Assim, ambas as concepções apresentam uma separação da música como arte "pura" das técnicas pelas quais ela se materializa (ABBAGNANO, 1992).

Considerando-se as concepções de alguns musicistas e teóricos da Música, pode-se analisar a questão com base em estudos de Pahlen e Galway, por exemplo. Kurt Pahlen (1907-2003), escritor, compositor e regente austríaco, dedicou sua vida aos estudos musicais, escrevendo diversos livros sobre esta arte. Ao tratar sobre a Música, o autor argumenta a partir de quem possivelmente possa ser o interlocutor. Assim, para o autor, a "música é um fenômeno acústico para o prosaico; um problema de melodia, harmonia e ritmo para o teórico; e o desdobrar das asas da alma, o despertar e a realização de todos os sonhos e anseios de quem verdadeiramente a ama..." (PAHLEN, 1965, p. 16). James Galway (1939), flautista norte-irlandês, que também se dedicou aos estudos musicais, explica que "toda música é a expressão de algum movimento físico, que todo o tema ou frase é o reflexo de algum gesto corporal, e que as criações de um compositor são fisicamente motivadas" (GALWAY, 1987, p. 16).

Portanto, para os propósitos deste texto e da pesquisa que é aqui apresentada, entende-se a pertinência da união entre ambas as áreas, com vistas a um processo investigativo. Além disso, amplia-se a visão sobre a Música, a partir da especificidade da Educação Musical.

Nomeada Pedagogia da Música pelo pesquisador e professor de música alemão, Rudolf-Dieter Kraemer (1945), a Educação Musical ocupa-se com as relações que se estabelecem entre as pessoas e as músicas, tendo como propósito os processos de ensino e aprendizagem desta arte. Para ele, a este "campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação" (KRAEMER, 2000, p. 51). No Brasil, conforme a pesquisadora e educadora musical Jusamara Vieira Souza, o conceito apresenta-se com dois sentidos, ao menos. Um deles, "que remete às práticas de ensinar-aprender músicas e à didática da música exercida em diferentes contextos; e outro que remete a uma área do conhecimento que, como outras áreas, tem sua história e está em constante desenvolvimento" (SOUZA, 2020, p. 9).

As pesquisas em Educação Musical tiveram um incremento no Brasil ao longo dos anos. Este crescimento pode ser observado, por exemplo, no número de publicações disponibilizadas em inúmeros periódicos científicos. Faz-se destaque à Revista da ABEM[1]. A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) é uma agremiação de educadores musicais de todo o Brasil. Iniciou suas atividades em 1991, objetivando congregar profissionais da área e organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da Educação Musical. Durante os anos de sua existência, a ABEM tem promovido encontros, debates e partilhas de experiências em todas as regiões do país (SITE ABEM, 2021).

> O objetivo principal da Associação é promover a educação musical no Brasil, contribuindo para que o ensino da música esteja presente de forma sistemática e com qualidade nos diversos sistemas educacionais brasileiros, contemplando, de maneira especial, a educação básica; por essa razão tem estado atenta às múltiplas formas de desenvolvimento do ensino e aprendizagem da música no país, o que inclui a formação do educador musical e a observação dos processos de concurso público e de contratação de profissionais para o exercício da docência em música, nos diferenciados níveis escolares. (*SITE* ABEM, 2022).

[1] A Revista da ABEM pode ser acessada por meio do *link* http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem.

Paralelamente ao avanço nas investigações que versam sobre Educação Musical, observou-se, também, o cuidado cada vez maior ante os procedimentos metodológicos para a coleta dos dados, especificamente quando a pesquisa é com seres humanos. Inicialmente, estas questões, que se inserem no campo da ética em pesquisa, eram mais direcionadas às áreas da Saúde. Todavia, com o avanço do entendimento da importância dos cuidados éticos nas pesquisas em todas as áreas do conhecimento, estes critérios passaram a integrar as investigações como um todo. Assim, as pesquisas em Música e Educação Musical, do mesmo modo, começaram a incorporar estas preocupações e, consequentemente, necessitando submeter os projetos aos comitês de ética.

Conforme Gauckler (2021), nas últimas décadas, a importância dos comitês de ética tem aumentado continuamente. Este aumento pode ser visto como uma reação ao rápido aumento de novos campos de ação que exige novas decisões devido à tecnologia em progresso. Juntamente com um crescente pluralismo moral e fenomenológico, devido também à globalização, estes desenvolvimentos levaram a uma nova necessidade de orientação e apelos às questões éticas.

Ética, do grego, *ethos*, relaciona-se aos costumes e hábitos humanos. Trata das noções e princípios que fundamentam a moralidade social e a vida individual, permitindo a reflexão acerca do valor das ações empreendidas tanto individual quanto coletivamente. Nosella (2008) explica:

> Etimologicamente, embora tanto a antiga língua grega como a latina utilizem os dois termos, éthos se inscreve particularmente na cultura da Grécia clássica, enquanto o termo mos-moris inscreve-se na cultura romano-latina. A civilização latina herdou o conceito de ética do debate filosófico da Grécia clássica e preservou-lhe o sentido de reflexão teórica. Assim, ética significa, em primeiro lugar, o ramo da filosofia que fundamenta científica e teoricamente a discussão sobre valores, opções (liberdade), consciência, responsabilidade, o bem e o mal, o bom e o ruim etc., enquanto o termo mos-moris (moral) refere-se principalmente aos hábitos, aos costumes, ao modo ou maneira de viver. (NOSELLA, 2008, p. 256).

Na obra de Aristóteles, “Ética a Nicômaco”, a ética é tratada como felicidade, denominada eudaimonia, sendo a finalidade suprema. Para o filósofo, a ética é uma

das ciências práticas, estando relacionada à ação; as demais ciências práticas, para ele, são política e a economia. Nesta perspectiva, a ética revela-se como sabedoria.

Relacionando as questões da ética e, tendo em vista a necessidade de as pesquisas refletirem os cuidados originados de princípios éticos, parte-se das reflexões de Nosella (2008), que argumentava a respeito da importância do oferecimento de algo mais objetivo, concreto, preciso, seguro e definitivo para as pesquisas. Entende-se que a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510, de 7 de abril de 2016 (Resolução CNS n.º 510/2016) esteja em sintonia com estes anseios.

A Resolução CNS n.º 510/2016 dispôs sobre as normas aplicáveis às pesquisas realizadas em Ciências Humanas e Sociais, considerando-se os "procedimentos metodológicos [que] envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução" (BRASIL, 2016).

Portanto, tendo em vista ambos os aspectos – avanço nas pesquisas em Educação Musical e as questões de ética em pesquisa –, surgiram questionamentos sobre as pesquisas realizadas em Educação Musical: Como os cuidados éticos se apresentam nas pesquisas em Educação Musical e que são realizadas com seres humanos? Quais os procedimentos éticos utilizados nas pesquisas da área com seres humanos? Quais têm sido as metodologias empregadas para a realização de pesquisas em Educação Musical, e que consideram os procedimentos éticos dispostos na Resolução CNS n.º 510/2016? Partindo destes questionamentos, esta pesquisa objetivou investigar os aspectos relacionados aos cuidados éticos nas pesquisas em Educação Musical no Brasil, a partir da Resolução CNS n.º 510/2016 (BRASIL, 2016).

Esta investigação justificou-se pelo fato de muitos dos procedimentos metodológicos necessários ao empreendimento das coletas dos dados utilizarem instrumentos, como entrevistas, observações, questionários e toda a sorte de técnicas aplicáveis a serem humanos, as quais são dispostas na Resolução CNS n.º 510/2016 (BRASIL, 2016).

METODOLOGIA

A presente investigação teve como pressupostos teórico-metodológicos a abordagem qualitativa, o método da pesquisa bibliográfica, e a coleta dos dados realizada via *Internet*. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011).

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa pode se apresentar com diferentes significados, de acordo com o complexo campo histórico existente, bem como a diversidade de cada contexto. Nessa perspectiva e, conforme os autores, entende-se a pesquisa qualitativa como

> […] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista e interpretativa do mundo. Investigações nesta perspectiva estudam os objetos de suas pesquisas nos cenários em que os fatos ocorrem, com vistas a entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados conferidos a eles por parte dos participantes das investigações (DENZIN; LINCOLN, 2006). Além disso, a

> […] pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

A pesquisa bibliográfica é o levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto investigado, em livros, revistas, jornais, boletins, monografias, teses, dissertações, material cartográfico, colocando o

pesquisador em contato direto com todo material já registrado sobre o mesmo (MARCONI; LAKATOS, 2007; GIL, 2010). Permite o contato direto com o material escrito, dito ou filmado, disponível sobre o assunto, publicado ou gravado, inclusive acessível na *Internet.*

A técnica para a coleta dos dados ocorreu via *Internet*. Conforme Freitas, Janissek-Muniz e Moscarola (2004), o cenário das pesquisas *on-line* tem se tornado uma ferramenta básica de coleta de dados. Os autores argumentam que:

> A Internet oportuniza uma forma de coleta e de disseminação das informações nunca antes possível de ser realizada. Com ela, o pesquisador não está mais limitado pelas restrições de tempo, custo e distância, possuindo um acesso mundial praticamente instantâneo, com despesas mínimas. (FREITAS; JANISSEK-MUNIZ; MOSCAROLA, 2004, p. 1).

A coleta via *Internet* foi realizada a partir de consultas na Revista da ABEM (SITE ABEM, 2022). Foi utilizado o filtro temporal de 2016 a 2022, considerando-se que a publicação da Resolução CNS n.º 510/2016 data deste ano. Assim, pretendeu-se verificar, também, se as pesquisas em Educação Musical, com a coleta de dados com seres humanos também iniciou a inclusão dos cuidados éticos a partir de 2016.

Para a busca nas Revistas da ABEM foram utilizados os descritores ética, ética na pesquisa e comitê de ética. Não foi utilizado o termo educação musical, pois este periódico científico é destinado a estas publicações, não sendo, portanto, necessária esta especificação. Observou-se, na maioria das vezes, que estes descritores não oportunizaram o alcance dos artigos que, efetivamente, tinham menções no corpo do texto às questões de ética de pesquisa.

Ao realizar a leitura dos resumos dos artigos resultantes desta busca inicial, constatou-se que a menção à ética relacionou-se, na maioria das vezes, à estética. Neste sentido, sentiu-se a necessidade de aprimorar os procedimentos, a fim de contemplar o propósito que sintoniza com o que Severino (2005) propõe. Para o autor, “a ética coloca-se numa perspectiva de universalidade, enquanto a moral fica sempre presa à particularidade dos grupos e mesmo dos indivíduos” (SEVERINO, 2005, p. 141-142). Assim, entende-se que os valores morais constituem-se na

existência humana e fazem parte da ética, pois esta é "responsável por uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre o agir moral dos homens" (SEVERINO, 2005, p. 148).

Portanto, a ação adotada foi acessar o texto na íntegra e efetuar o procedimento de busca, colocando os descritores novamente. Esta ação permitiu encontrar os artigos que tratavam das questões de ética na pesquisa, as quais constituíram o objetivo desta investigação.

Como resultados da pesquisa, resultaram cinco artigos, considerando-se os anos de 2016 a 2022. O quadro, a seguir, apresenta os autores, artigos e ano de publicação na Rervista da ABEM:

Quadro 1: Artigos Coletados na Revista da ABEM

Autoria	Título	Ano
BRITO; BEINEKE	Ideias de música no coro infantil: por que e para quem as crianças cantam?	2020
CALZAVARA; ALLIPRANDINI	Perfil de autorregulação de estudantes de piano na construção da performance.	2021
KEENAN JÚNIOR; SCHAMBECK	Deficiência visual no ensino superior de música: ações, recursos e serviços sob a perspectiva de quatro egressos.	2018
NETO	Consciência Intervalar: desenvolvimento e operacionalização de um teste psicométrico.	2018
VALÉRIO; SCHAMBECK	Processos de ensino e aprendizagem do piano para aluno com paralisia cerebral: escola livre de música como espaço inclusivo.	2021

Fonte: Autora, 2022.

De posse do resultado da coleta dos dados e, considerando-se os cinco artigos, este material foi analisado com base na análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011). A autora apresenta uma apreciação crítica de análise de conteúdo como forma de tratamento em pesquisas qualitativas e quantitativas, sendo a função primordial o processo crítico de desvendar os dados. Para a autora, a análise de conteúdo é

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

Bardin (2011) propõe a utilização de três fases na análise de conteúdo, que são a pré-análise, a exploração do material e tratamento dos resultados e a inferência e interpretação. Nesta pesquisa foram realizadas as três etapas. A pré-análise constituiu-se na organização, envolvendo um primeiro contato com a leitura, na íntegra, dos artigos coletados e a formulação das hipóteses e objetivos, que nortearam a interpretação e a preparação formal do restante dos dados da pesquisa. Na fase da exploração do material, foram escolhidas unidades de codificação para os dados presentes nos artigos, seguidas da classificação e categorização.

Por fim, a etapa da inferência e interpretação foi destinada à busca de significação de mensagens através ou junto da mensagem primeira dos artigos. Constituiu-se o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica acerca das leituras realizadas dos artigos quanto aos cuidados éticos nas pesquisas em Educação Musical no Brasil, a partir da Resolução CNS n.º 510/2016 (BRASIL, 2016). O tratamento dos resultados pretendeu constituir e captar os conteúdos contidos em todo o material coletado. Esta fase permitiu a proposição das conclusões desta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a coleta e análise dos dados, foram encontrados cinco artigos que se adequaram aos critérios desta pesquisa, incluindo textos que relataram pesquisas realizadas no campo da Educação Musical, que utilizaram procedimentos metodológicos com seres humanos, que traziam explicitamente os critérios éticos, mencionando a submissão ao comitê de ética em pesquisa de sua instituição. Foram excluídos desta coleta os textos originados de pesquisas em andamento e relatos de experiência.

Keenan Júnior e Schambeck (2018) investigaram os principais recursos, serviços e ações que viabilizaram acesso, permanência e conclusão da trajetória acadêmica de quatro egressos de cursos de graduação em música de universidades públicas do Rio Grande do Sul. Os formados em música frequentaram esta graduação na modalidade presencial, considerando-se os anos de 2004 a 2012. Dos

investigados, dois tinham diagnósticos de cegueira congênita, e os demais, baixa visão. Três eram do sexo masculino e uma do sexo feminino.

Para a realização da investigação, o desenho metodológico da pesquisa incluiu a abordagem qualitativa e a história oral como método. A técnica para a coleta dos dados foi a realização de entrevista temática. A categorização e a análise dos dados ampararam-se na análise de conteúdo e no uso de um *software* de análise textual, *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ). Programa informático gratuito, o IRaMuTeQ ancora-se no *software* R e permite diferentes formas de análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas de indivíduos por palavras.

Quanto às questões de ética na pesquisa, o projeto desta investigação foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEPSH/Udesc). Conforme os autores, após apreciação e sugestões do CEPSH/Udesc, foram realizadas as reformulações necessárias para a aprovação sendo, posteriormente, cadastrado sob o código CAEE 51374415.1.0000.0118, recebendo a aceitação por meio do Parecer Consubstanciado n. 1.413.764, datado de 18/2/2016. A seguir, conforme o cronograma do projeto, foram iniciadas as entrevistas, as quais tiveram um tempo médio de uma hora e meia de duração, em local, dia e horário escolhidos pelo entrevistado, em um processo de agendamento.

Para as entrevistas foi elaborado um roteiro, contendo questões sobre a identificação dos entrevistados, presença da música no cotidiano e a escolha pela graduação em música, processo seletivo (vestibular e prova específica), processos de aprendizagem, ferramentas de ensino e avaliação nas diferentes disciplinas, adaptação curricular e material didático, relações interpessoais; acessibilidade, perspectivas de trabalho, além de espaço para considerações e/ou sugestões. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e os dados inseridos no *software* de análise textual IRaMuTeQ. A seguir, e vale destacar este cuidado ético, os entrevistados receberam a transcrição da entrevista em formato digital, via *e-mail*. Conforme os autores:

> Houve somente um adendo em uma das entrevistas, relacionado à questão da descrição e avaliação das adaptações fornecidas durante a trajetória acadêmica de um dos participantes, cujas considerações foram incorporadas ao texto final. As outras transcrições voltaram sem qualquer sugestão de acréscimo ou supressão de conteúdo. (KEENAN JÚNIOR; SCHAMBECK, 2018, p. 166).

A partir da coleta e análise dos dados, Keenan Júnior e Schambeck (2018) constataram grandes dificuldades para o acesso à bibliografia básica e adaptação de partituras em *Braille*. Além disso, a atuação dos núcleos de inclusão/acessibilidade e de alguns professores que reformularam suas metodologias, a presença de monitores/bolsistas e o auxílio de colegas e família contribuíram para a permanência de estudantes com deficiência visual em um curso de graduação em música.

Outro artigo em que foi possível verificar a consideração aos cuidados da ética na pesquisa com seres humanos foi o que tratou do desenvolvimento teórico e da operacionalização da consciência intervalar, escrito por Neto (2018). Foi, segundo o autor, uma primeira tentativa de definir e operacionalizar a consciência intervalar.

A consciência intervalar é definida como a habilidade de reconhecer e de manipular intervalos melódicos em diferentes contextos musicais. Os esforços empreendidos pelo autor partiram dos trabalhos de W. Jay Dowling e Ricardo Goldemberg, que, de maneira similar, investigaram os aspectos cognitivos que podem estar envolvidos na percepção e manipulação de intervalos e de escalas melódicas. Conforme Neto (2018), em

> uma série de experimentos datados de 1970 a 1986, Dowling e colegas investigaram as estratégias cognitivas que podem estar implicadas na decodificação, no reconhecimento e na memória para determinadas melodias. Ficou demonstrado, em Dowling e Fujitani (1970), que indivíduos com algum treinamento musical têm uma dificuldade considerável para decodificar valores intervalares absolutos. Isto é, intervalos tendem a ser menos percebidos em detrimento dos aspectos de contorno e de graus de escala. (NETO, 2018, p. 62).

Quanto à perspectiva de Goldemberg, este utilizou uma divisão similar à proposta por Dowling que, partindo de conceitos da psicologia cognitiva e linguística,

traçou um paralelo entre leitura verbal e leitura musical, utilizando os conceitos de leitura ascendente (*bottom-up*) e leitura descendente (*top-down*), especulando sobre a leitura cantada à primeira vista.

Neto (2018), portanto, adotou estratégias interdisciplinares de investigação para criar um instrumento de mensuração da consciência intervalar. Esse instrumento, denominado "Teste de Consciência Intervalar" (TCI), foi desenvolvido com base em instrumentos análogos utilizados em estudos linguísticos acerca da consciência fonológica. O TCI foi aplicado em 21 sujeitos voluntários, recrutados no curso de música da Universidade Estadual de Campinas. Os resultados obtidos serviram como dados para a análise do instrumento, segundo aspectos de validade e de confiabilidade.

Tendo em vista os critérios éticos utilizados nesta investigação, bem como a submissão do projeto ao comitê da universidade ao qual estava vinculado, tem-se:

> Vinte e um integrantes do curso de graduação em música da Unicamp se apresentaram como voluntários. O teste foi aplicado com aval do Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp e em sessões individuais. A coleta de dados foi realizada no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, durante o período de duas semanas. Todas as questões foram lidas e esclarecidas pelo administrador do teste. Exemplos foram fornecidos para cada exercício proposto e, caso houvesse alguma dúvida ligada à execução dos itens, o sujeito tinha liberdade para interromper a prova e pedir esclarecimentos ao administrador. (NETO, 2018, p. 70-71).

Por fim, o autor argumentou acerca da possibilidade de a consciência intervalar servir de base para que determinadas práticas de estudo, concepções didáticas e metodologias sejam propostas futuramente, avaliadas e questionadas, de maneira mais objetiva, sistematizada e científica (NETO, 2018).

Brito e Beineke (2020) empreenderam uma pesquisa com crianças integrantes de um coro, a fim de compreender de que maneira elas relacionavam-se à música e como elaboravam e compartilhavam suas ideias musicais. O estudo foi realizado com 29 crianças, de 6 e 11 anos de idade, participantes do projeto de extensão Cantoria, do Colégio de Aplicação-UFSC, localizado em Florianópolis (SC). A metodologia consistiu em observações e registros em áudio e vídeo dos ensaios do grupo, produção de registros em cadernos individuais, pelas crianças, e rodas de

conversa sobre a prática coral, além de registros em diários. A fundamentação teórica teve por base estudos sobre os sentidos atribuídos pelas crianças às suas práticas musicais, a partir da expressão ideias de música.

Como resultados, a pesquisa apontou que as ideias de música das crianças foram construídas socialmente em suas relações com seus pares e com os professores, apresentando suas perspectivas em relação ao ser artista, suas concepções sobre as apresentações musicais, suas ideias sobre repertório e o ato de brincar nos encontros do grupo.

Sobre os critérios éticos desta pesquisa, Brito e Beineke (2020) esclareceram que:

> O projeto foi submetido à Plataforma Brasil, vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Após a aprovação e deliberação do início da pesquisa pelo Comitê de Ética da Udesc, a pesquisa foi apresentada às crianças, professores, pais e responsáveis, que receberam os termos de consentimento livre e esclarecido, consentimento para vídeos, fotografias e gravações e o termo de assentimento para as crianças. Cumpridas as exigências legais aprovadas pelo Comitê de Ética, foram iniciadas as etapas de produção de dados da pesquisa, as quais incluíram: 1) observação e registro em áudio e vídeo dos ensaios do coro infantil; 2) produção de registro pelas crianças em cadernos individuais, intitulados “Diários de ideias de música”; e 3) rodas de conversa (RC), focalizando a prática coral e o registro nos diários. (BRITO; BEINEKE, 2020, p. 332).

Destaca-se, no artigo, a indicação do Parecer Consubstanciado do CEP, pelas autoras, o qual possui o número do CAAE 96024118.4.0000.0118. Além disso, no que diz respeito aos termos de consentimento e assentimento, estes “foram entregues em duas vias, solicitando a autorização dos responsáveis para a participação das crianças na pesquisa, incluindo o uso de gravação em áudio e vídeo”. As produções das crianças configuraram os “Diários de ideias de música”, as entrevistas com as crianças e a utilização dos dados produzidos para fins de publicação em meio acadêmico-científico (BRITO; BEINEKE, 2020, p. 332).

Por fim, as autoras argumentaram acerca da importância desta investigação, sustentando que, em união às outras pesquisas desta natureza, estas produções poderão contribuir para o fortalecimento de práticas musicais mais participativas,

identificando e valorizando as compreensões das crianças nos processos de construção musical (BRITO; BEINEKE, 2020).

Embasadas na Teoria Social Cognitiva, Calzavara e Alliprandini (2021) investigaram sobre como estudantes brasileiros de diferentes níveis de formação (graduação e pós-graduação *stricto sensu*) enfrentam os desafios para a construção da *performance* musical ao piano. O objetivo da pesquisa foi estabelecer o perfil de autorregulação e uso de estratégias de estudo na construção da *performance* ao piano, verificar quais variáveis (níveis de escolaridade, idade, anos de experiência e horas de estudo) respondiam por diferenças na autorregulação e elencar sugestões da literatura da Autorregulação da Aprendizagem, referencial teórico da pesquisa, referentes à prática musical que pudessem ser aplicadas.

A metodologia utilizada pelas autoras foi a pesquisa de campo descritiva, delineada como um levantamento de campo. A coleta dos dados ocorreu de forma *on-line*, por meio do *Self-regulated Practice Behaviour Questionnaire*, a fim de permitir acesso ao maior número possível de indivíduos, e de regiões em que o acesso presencial não seria possível. Participaram 93 pianistas, estudantes provenientes de sete instituições de ensino superior de diferentes regiões do Brasil.

No artigo, as autoras detalham os procedimentos éticos que assumiram para esta investigação. Conforme Calzavara e Alliprandini (2021), foi realizado contato, via *e-mail*, com as instituições de ensino superior (que, no momento da pesquisa, ofereciam bacharelado com habilitação em piano e pós-graduação *stricto sensu* em linhas de pesquisa em práticas interpretativas), apresentando o projeto de pesquisa e verificando o interesse em coparticipar. A partir do aceite das instituições, foi feita a formalização, por meio da assinatura da Declaração de Instituição Coparticipante. Tendo o primeiro aceite formalizado, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Estadual de Londrina, o qual foi aprovado, conforme parecer nº 2.419.665. “Durante a avaliação e após a aprovação do projeto de pesquisa, outras instituições foram formalizando a coparticipação, sendo então adicionadas junto ao comitê através de protocolo de emenda ao projeto” (CALZAVARA; ALLIPRANDINI, 2021, p. 257). Para o contato com os alunos, o procedimento foi por e-mail. Algumas instituições encaminharam

um convite por *e-mail* aos seus alunos, convidando-os a participarem. Outras, porém, informaram os *e-mails* dos estudantes às pesquisadoras, possibilitando que o contato fosse direto. Tendo o contato dos estudantes, a coleta ocorreu *on-line*, como explicam as autoras:

> O mesmo e-mail com o convite já continha ao final o link para participar da pesquisa. Este direcionava ao formulário no Google Drive que continha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com opção de aceitar participar ou não da pesquisa; em caso afirmativo, os estudantes tinham acesso ao instrumento de coleta de dados. (CALZAVARA; ALLIPRANDINI, 2021, p. 257).

Participaram desta pesquisa estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade de São Paulo (USP).

Os resultados mostraram o perfil de Autorregulação da Aprendizagem em variados níveis de formação, com diferenças significativas na comparação por nível de escolaridade, idade e horas de estudo diárias. Os participantes perceberam-se como inclinados a apresentar comportamento autorregulado e a utilizar estratégias de Autorregulação da Aprendizagem, além das estratégias de estudo para resolver questões relacionadas à construção da *performance*.

A pesquisa de Valério e Schambeck (2021) tratou dos processos de ensino e aprendizagem do piano para aluno com Paralisia Cerebral Hemiplégica Espástica Esquerda (PCHEE) em uma Escola Livre de Música. Ocorreu entre os anos de 2018 e 2020. Teve como objetivo refletir sobre a ação pedagógica a partir da produção de material adaptado de piano para o aluno cujo movimento do lado esquerdo do corpo, principalmente o braço e a mão esquerda, estava comprometido, além de dificuldades de locomoção.

Para a realização da pesquisa, as autoras utilizaram procedimentos metodológicos que incluíram a abordagem qualitativa e a pesquisa-ação. A coleta de dados teve como aporte teórico a prática reflexiva, compreendendo as transformações necessárias para os processos de ensino e aprendizagem do piano

em contexto inclusivo. Conforme as autoras, a fim de identificarem os impactos dos processos de ensino e aprendizagem do piano para o aluno com PCHEE, para a coleta dos dados foram utilizadas a entrevista semiestruturada e a análise de vídeos das aulas, em três contextos: aulas individuais de piano, ensaios com a banda e participações com a camerata da escola. Valério e Schambeck (2021) explicaram que as

> [...] aulas e ensaios tinham em média duração de 50 minutos e eram filmados integralmente, durante o segundo semestre de 2019, extraindo-se os pontos principais em relação à ação pedagógica da professora frente aos desafios e o desenvolvimento do aluno mediante as adaptações dos materiais. (VALÉRIO; SCHAMBECK, 2021, p. 299).

Considerando-se os critérios éticos, as autoras apresentaram no artigo que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina, sendo aprovado no referido comitê, mediante o parecer consubstanciado nº 3.588.798, de 30/10/2019.

Como conclusões, as autoras argumentaram que a pesquisa apontou novos caminhos nos processos de ensino e aprendizado do piano para um público que se encontrava afastado dessa prática instrumental. Desse modo, foi possível

> [...] compreender com mais profundidade as práticas de ensino e aprendizado do piano em contexto de inclusão. Refletir sobre a ação pedagógica possibilitou modificar o olhar para a ação docente futura, repercutindo de maneira significativa nas aulas para os demais alunos. A reflexão e a discussão sobre os três eixos norteadores da pesquisa – ação pedagógica, materiais adaptados e inclusão – proporcionaram novas estratégias e abordagens para os processos de ensino e aprendizado do piano. Discutir novas abordagens para o ensino do piano pode trazer novas perspectivas de pesquisa no âmbito da educação musical, proporcionando o acesso, a inclusão e a integração dos alunos com deficiência nos ambientes musicais. (VALÉRIO; SCHAMBECK, 2021, p. 312).

Após a apresentação dos dados coletados por meio da pesquisa bibliográfica, procedimentos metodológicos desta investigação, e que foram apresentados anteriormente, observou-se que todas as investigações apresentadas nos artigos da Revista da ABEM, e incluídas na coleta dos dados, mencionaram explícita e cuidadosamente os critérios éticos adotados em suas investigações, as quais

envolviam, de algum modo, seres humanos. Reitera-se que este é um procedimento apontado e requerido na Resolução CNS n.º 510/2016 (BRASIL, 2016).

Alguns artigos trazem um detalhamento maior quanto aos procedimentos éticos assumidos para sua realização. Neste sentido, ao descreverem as opções metodológicas, os autores apresentaram o caminho percorrido, citando a constituição de termos de consentimento, constando denominações como Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e termo de assentimento. Calzavara e Alliprandini (2021, p. 257) mencionaram a utilização do "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com opção de aceitar participar ou não da pesquisa". Brito e Beineke (2020, p. 332) explicaram que "a pesquisa foi apresentada às crianças, professores, pais e responsáveis, que receberam os termos de consentimento livre e esclarecido, consentimento para vídeos, fotografias e gravações e o termo de assentimento para as crianças".

Outros textos apenas mencionaram a aprovação no respectivo Comitê de Ética da instituição ou de instituições correlatas que oferecem este serviço. De todo o modo, todas as cinco pesquisas cumpriram com o que é disposto na Resolução CNS n.º 510/2016 (BRASIL, 2016).

Entre os cinco artigos coletados e analisados, observou-se que dois relacionavam-se ao campo da deficiência, outros dois aos estudos musicais e performáticos, e um deles à pesquisa com crianças.

No campo da deficiência, foram categorizados dois artigos. Um deles apresentou a investigação com estudantes com baixa visão e cegueira congênita sobre acesso, permanência e conclusão da graduação em música (KEENAN JÚNIOR; SCHAMBECK, 2018). O outro artigo, de Valério e Schambeck (2021), trouxe o relato sobre o ensino e a aprendizagem do piano com um aluno com HEE, em uma Escola Livre de Música.

Na categoria estudos musicais e performáticos foram encontradas duas pesquisas. Uma sobre a audição musical, particularmente quanto às questões da percepção auditiva de intervalos musicais, de Neto (2018). A outra pesquisa, de Calzavara e Alliprandini (2021), focou a busca da *performance* musical ao piano.

Por fim, um artigo tratou de crianças, sendo a pesquisa de Brito e Beineke (2020), sobre como as crianças de um coro relacionavam-se com a música e compartilhavam suas ideias musicais.

CONCLUSÃO

Ao finalizar esta pesquisa, que objetivou investigar os aspectos relacionados aos cuidados éticos nas pesquisas em Educação Musical no Brasil, a partir da Resolução CNS n.º 510/2016, passa-se à resposta aos questionamentos.

Quanto à questão relativa à como os cuidados éticos se apresentam nas pesquisas com seres humanos em Educação Musical, observou-se que estes são referidos nas pesquisas, ao menos naquelas que mencionaram tais critérios, de forma explícita, declarando que a investigação foi submetida ao comitê de ética de sua instituição ou à Plataforma Brasil, tendo obtido a aprovação na instância analisadora. De um modo geral, esta menção foi a mais recorrente nos artigos analisados. Em alguns casos, os pesquisadores explicavam mais detalhadamente os caminhos percorridos quanto às questões éticas, apontando protocolos e outros dados mais específicos da pesquisa.

Os procedimentos éticos utilizados nas pesquisas com seres humanos incluíram a elaboração e disponibilização de explicações detalhadas sobre os procedimentos a serem utilizados em cada investigação, bem como a possibilidade de os investigados concordarem ou não com sua participação. Observou-se explicitamente a menção ao disposto na Resolução CNS n.º 510/2016 (BRASIL, 2016).

Em relação à questão sobre quais têm sido as metodologias empregadas para a realização de pesquisas em Educação Musical, e que consideram os procedimentos éticos dispostos na Resolução CNS n.º 510/2016, constatou-se que todas as investigações valeram-se da abordagem qualitativa, tendo como métodos história oral, levantamento de campo e pesquisa-ação. As técnicas para a coleta dos dados variaram, incluindo observações, registros em áudio/vídeo e a coleta de

dados via *on-line*. Uma pesquisa utilizou um teste específico para a mensuração da consciência intervalar.

Por fim, entende-se a importância da investigação acerca das pesquisas em Educação Musical, considerando-se os critérios éticos, com vistas ao aprimoramento da construção dos procedimentos metodológicos de pesquisa na área, bem como contribuindo com os entendimentos acerca das especificidades da pesquisa envolvendo seres humanos e Educação Musical. Em algumas pesquisas, alguns critérios devem ser mais e melhor observados, todavia, em outras, talvez a obrigatoriedade de alguns regramentos pudesse ser revistos. Entende-se, também, a pertinência da continuidade da temática desta investigação, ampliando a coleta de dados para outros periódicos científicos em Música, Educação e Saúde, pois, muitas vezes, as pesquisas da área são publicizadas em outras revistas que não somente a Revista da ABEM.

Referências:

ABBAGNANO, Nicola. *Diccionario de filosofia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016.* Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRITO, Dhemy Fernando Vieira; BEINEKE, Viviane. Ideias de música no coro infantil: por que e para quem as crianças cantam? *Revista da Abem*, v. 28, p. 328-343, 2020. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/947>. Acesso em: 15 Jul. 2022.

CALZAVARA, Adriana Akemi Kikuchi; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Perfil de autorregulação de estudantes de piano na construção da performance. Revista da Abem, v. 29, p. 251-274, 2021. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/927>. Acesso em: 15 Jul. 2022.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a pratica da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). *Planejamento da pesquisa qualitativa:* teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FREITAS, Henrique; JANISSEK-MUNIZ, Raquel; MOSCAROLA, Jean. Uso da internet no processo de pesquisa e análise de dados*. ANEP*, 22 a 23 de março, São Paulo/SP, 2004, p. 1-13. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/4801>. Acesso em: 15 Jul. 2022.

GALWAY, James. *A música no tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GAUCKLER, Charlotte. Philosophers in research ethics committees - what do they think they're doing? An empirical-ethical analysis. *Med Health Care Philos* 24, 609–619. DOI: 10.1007/s11019-021-10044-1. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34398350>. Acesso em: 15 Jul. 2022.

GIL, Antonio Carlos*. Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KEENAN JÚNIOR, D., SCHAMBECK, Regina Finck. Deficiência visual no ensino superior de música: ações, recursos e serviços sob a perspectiva de quatro egressos. *Revista da ABEM,* 25, may. 2018. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/739>. Acesso em: 15 Jul. 2022.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução: Jusamara Souza. *Revista Em Pauta*, v.11, n. 16/17, p. 48-7. 2000.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da metodologia científica*. 6. ed.. São Paulo: Atlas, 2007.

NETO, P. Consciência Intervalar: desenvolvimento e operacionalização de um teste psicométrico. *Revista da ABEM*, 25, may. 2018. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/699>. Acesso em: 15 Jul. 2022.

NOSELLA, Paolo. Ética em pesquisa. *Educ. Soc.,* Campinas, v. 29, n. 102, p. 255-273, jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/. Acesso em: 15 Jul. 2022.

PAHLEN, Kurt. *História universal da música*. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação e ética no processo de construção da cidadania. In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro (orgs.). *Ética e*

educação: reflexões filosóficas e históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 137–153.

SITE ABEM. http://www.abemeducacaomusical.com.br/. Acesso em: 15 Jul. 2022.

SOUZA, Jusamara. A educação musical como campo científico. *Olhares & Trilhas*, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 9–24, 2020. DOI: 10.14393/OT2020v22.n.1.53720. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/53720>. Acesso em: 15 Jul. 2022.

VALÉRIO, Mara Síntique Del Guerra; SCHAMBECK, Regina Finck. Processos de ensino e aprendizagem do piano para aluno com paralisia cerebral: escola livre de música como espaço inclusivo. Revista da Abem, v. 29, p. 294-316, 2021. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/1022>. Acesso em: 15 Jul. 2022.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
DEZEMBRO
NÚMERO 52
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

HOW TO WORK CULTURAL DIVERSITY ISSUES THROUGH ART?

COMO TRABALHAR QUESTÕES DE DIVERSIDADE CULTURAL ATRAVÉS DA ARTE?

Angela Maria Faller Orth[1]
Ronaldo Josué Faller[2]

Abstract: This work elucidated an observation of the current Brazilian social reality and through a bibliographic research it was possible to structure the research through the following triad: Art, Culture and Diversity. This work was developed together with the formation of **the c**bear for improvement UNIAFRO - Policy for the Promotion of Racial Equality at School, carried out in 2014 by the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), which aims to promote afrodescendant culture in schools, highlighting its history and rescuing its origins. With this, this work aims to promote the importance of black culture through a dynamic coming from the theater. The whole activity, as well as his lesson plan, was designed to contemplate the histories of this culture. Therefore, this work develops cultural diversity through the dynamics of puppets, with the notion of valuing Afrodescendant culture. For this research are consulted the following authors: Vasconcellos (2002), Almeida (2010), Sacristán (2002), Siebert and Chiarelli (2012), Silva and Urbaneski (2012), Ferraz (2010) and Ferraz and Fusari (2010).

Keywords: Theater. Art. Culture and Diversity.

Resumo: Este trabalho elucidou de uma observação da atual realidade social brasileira e através de uma pesquisa bibliográfica foi possível estruturar a pesquisa através da seguinte tríade: Arte, Cultura e Diversidade. Este trabalho foi desenvolvido juntamente com a formação do **c**urso de aperfeiçoamento UNIAFRO - Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, realizada em 2014 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que visa promover a cultura afrodescendente nas escolas, ressaltando a sua história e resgatando as suas origens. Com isso, este trabalho tem o objetivo de promover a importância da cultura negra através de uma dinâmica vinda do teatro. Toda a atividade, assim como o seu plano de aula, foi pensada de forma a contemplar as histórias desta cultura. Por isso, este trabalho desenvolve a diversidade cultural através da dinâmica de fantoches, com o recorte de valorização da cultura afrodescendente. Para esta pesquisa foram consultados os seguintes autores: Vasconcellos (2002), Almeida (2010), Sacristán (2002), Siebert e Chiarelli (2012), Silva e Urbaneski (2012), Ferraz (2010) e Ferraz e Fusari (2010).

Palavras chave: Teatro. Arte. Cultura e Diversidade.

1. INTRODUCTION

The culture of a people is formed by various elements, such as beliefs, myths, values, dances, popular festivals, food, way of dressing, among other factors. Culture

[1] Expert In Arts
[2] Master's degree in Regional Dynamics and Development

is the identity of a community, as it is transmitted from generation to generation and reveals local peculiarities of a population, community or region.

Brazil is a country rich in cultural diversity, it is a miscegenated country. It has a vast number of lineages, including: European, African, Asian and indigenous. With this, in view of all this mixture, our Brazilian culture presents a wide cultural diversity in its population gene. In view of this, although we are a culturally diverse and diverse country, there is still much to be approached by equality between peoples.

But how to work the issue of cultural diversity through art?

This is an extremely important topic and should be addressed in the classroom, as students should be aware of the cultural diversity of the country. Art and cultural diversity can develop these two fields very well. Through art we can get to these issues and debate the conflicts that involve us.

When addressing the cultural plurality of Brazil, the teacher should promote in the student the feeling of cultural valorization of the country, in addition to the recognition and respect of different cultures, showing that there is no better or more developed than the other and that the importance of valuing diversity is a path to the human and social development of our country.

Therefore, it will be important to understand and understand the differences, the importance of the other for relational conviviality in society. To accept differences, both ethnic-racial and cultural, in social life and their relations practices. With this effort, bringing this theme to the classroom, the work tends to minimize the school conflict that is rooted and irrigated by these issues. Understanding and understanding the importance of the other is the essence of this work.

2. ART IN CULTURAL DIVERSITY

Culture is recognized for its traditions and is in constant transformations, this is the development and characteristics of a people; by their customs, where they live. It is the set of human characteristics that are not innate, and that are created and preserved or enhanced through communication and cooperation between individuals in society.



According to Siebert and Chiarelli (2012, p. 3) cultural expression is used when we refer to what is produced by man in opposition to what is given by nature, because we are social beings and we learn from each other. Thus, what is not given by nature, which is not a biologist, but which is given by man, the product of collective life, is cultural (VYGOTSKY, 2003) (SANTOS, 1983). Therefore, to work with cultural issues it is essential to rescue the historical component, so that we can understand the identity phenomena of ethnicgroups for example.

Understanding the roots is fundamental to human development. Where did you come from and where are you going? These issues lead us to the past and future, thinking about the future and the past is valuing the present. Thinking about culture without thinking about the past is practically impossible. Where does diversity come from? Diversity is linked to the concepts of plurality, multiplicity, different angles of view or approach, heterogeneity and variety. And often, too, it can be found in the communion of contrary, at the intersection of differences, or even in mutual tolerance. Cultural diversity is complicated to quantify, but a good indication to observe is a count of the number of languages spoken in a region or in the world as a whole.

Our country is rich in differentiated cultures, and it is up to us educators to present to the educating, through art, the cultural diversities; to show that each ethnic group has its own culture and that each of these cultures makes up our cultural identity, and that we must respect them. According to Siebert and Chiarelli (2012, p. 7), Culture concerns humanity as a whole and, at the same time, to each of the peoples, because each region has particularities and a historical walk.

An example of this historical walk is indigenous art, which is one of the oldest in our country. The Indians inherited from their ancestors the art of handicrafts, drawing and painting. Within the indigenous culture there were several tribes, as well as, nowadays there are several communities, societies, ethnicities and cultural and social differentiations within a territory that at the same time is part of the whole.

The first contact between Indians and Portuguese in 1500 was very strange for both parties. The two cultures were very different and belonged to completely different worlds. The cultural diversity in our country already points to this clash between the differences of this its discovery. Thus we can say that diversity is



inherent to culture, that is, it is not possible to dismember one from the other, despite its differences and ruptures between cultures, it is in this space where changes occur.

According to Almeida (2010, p. 9), indigenous peoples had an essential participation in the processes of conquest and colonization in all regions of America. The Afrodescendant culture also contributed a lot to the growth of our country, brought coffee from Africa, which was a great milestone for brazil colony, also created dishes of Brazilian cuisine. Just as European and Asian cultures had a huge participation in the perpetuation and development of Brazil.

The concept of diversity, as Sacristán (2002, p. 18) states, is related to the aspirations of peoples and peoples to freedom to exercise their self-determination. It is also linked to the aspiration of democracy and the need to collectively manage social realities that are plural and to respect basic freedoms. Diversity is also seen as a strategy to adapt teaching to students.

In the context of public educational policies, diversity emerges as a matter of law, building a way of understanding education, while feeding its objectives, the organization of school institutions and the structure of the education system itself. Diversity acts to guide culture, society and the social bonds that build it. Diversity is therefore a culture that education is asked to make possible.

By working on diversity and education, we create a democratic space and thus enable the integration of students in this context that is school and is still social. According to Silva and Urbaneski (2012, p. 21):

> And when to the ends of education, it is related to the maintenance of what is common for the collectivity and the continuity of social structures, in order to ensure the existence of society itself. Therefore, the educational action must, in addition to perfecting inborn gifts, seek the integration of students in social organization and that they respond to the expectations of the different social media with which they will live. (SILVA and URBANESKI, 2012, p. 21).

And yet, when the content is presented in a playful way, bringing news not experienced by the students, perceive the demonstration of interest on the part of the

students, in learning the content that is being taught. According to Ferraz, Fusari (2010, p. 62):

> The cultural heritage must be presented to students gradually, in such quality and selection that can be best apprehended, understood and appreciated at each stage of development... The student must compare the works of the population if their locality with that of others, to become known of their different values and limitations and how the art of their locality can be developed and enriched without loss of its characteristics. (FERRAZ and FUSARI, 2010, p. 62).

Bringing these new experiences to the classroom the student is able to perform works of the arts and create his own works, and also be a critical citizen, thus enables him, namely, to judge his own works, raising him to an greater degree of knowledge, how much to know the local, regional and why not continental Visual Arts? Thus, enabling greater autonomy to think, to be, to create, to analyze and criticize the world around it.

2.1 Art, culture and diversity

2.1.1 Art

Art is all that involves making, creativity, style and appreciation. According to Gonçalves and Breda (2012, p. 12) the art contents seek to welcome the diversity of the cultural repertoire that the student brings to school. The author also points out that it is necessary to take into account the social context of the community, working on the products of this community in which the school is inserted.

For Gonçalves and Breda (2012, p. 12) the appreciation and study of art should contribute both to the process of creation of students and to the aesthetic experience and knowledge of art as culture.

Art involves several factors, both in learning and in the interest of the student, in the visuality of the product being taught from the beginning to the end of the learning and production process. According to Gonçalves and Breda (2012, p. 12) the art contents are articulated with a view to the teaching and learning process in school and were explained through actions in three guide axes: producing,



appreciating and contextualizing. Therefore, the teacher should always be tuned in the classroom in order to capture and intervene and act to assist and encourage this process of creation and experiences. According to Seibert and Chiarelli (2012. p. 46):

> An artistic learning thus traveled will leave positive marks in the memory of the learner, a feeling of competence to create, interpret artistic objects and reflect on art knowing how to situate the productions. In addition, the student learns to deal with new, unusual situations and incorporates skills and abilities to publicly expose their productions and ideas with autonomy.

Art leads us to the imaginary. It works to think, to elaborate, to draw. The teaching of art, as well as education in general, must accompany historical and social transformations. Analyzing the historical course of art in education we can verify changes in trends and conceptions about this teaching, we had periods in which art at school was emphasized as a technique, as a free expression, as an aesthetic activity and as a promoter of cognitive development. For some time now, the need for teaching that is integrated into the sociocultural realities in which the school is included has been highlighted, recognizing the value of different cultures, the informal experiences of students and the interests of the community.

2.1.2 Culture

It is also in the school that the student learns to live in society. According to Dias (2010, p. 37) one of the functions of the school is to systematize and disseminate historically elaborated knowledge, allowing the student to appropriate the cultural goods produced by society. In this conception, the educational process can be understood with a dynamic of socialization.

The purpose of this socialization is to present to the students differentiated materials in order to add something new knowledge of the visual arts. For Siebert and Chiarelli (2012, p. 46) to welcome and demand are the poles of pendulum oscillation, which represents the movements of the teacher in the didactic orientations in arts. In this way, the conditions are created for the student to feel good by manifesting his/her points of view and showing his artistic creations in the

classroom, besides favoring the construction of a positive image of himself as a connoisseur and producer in the arts.

In Brazilian territory there is an immense range of cultural varieties, this proceeds in food, dance, music, language, are several accents in a single people, as well as various cultural ramifications.

According to Siebert and Chiarelli (2012, p. 166) Brazil, due to its territorial extension and regional differences, both accents, as well as uses and customs, presents an extensive calendar of parties and events. There are places where the main source of income is that generated by tourism and these are preparing to receive tourists well, investing in means of transport, in the hotel network and in leisure options. Unfortunately there are still places with great tourist potentials that do not yet offer a suitable structure.

The Brazilian people are the result of a miscegecity, ethnic culture of indigenous, African and European peoples. In prehistory they already made music for various ceremonies. According to material composed by several authors in the work "Inside the art", by the publisher Ibpex (2009, p. 211) it is known that the peoples of prehistory and antiquity created and listened to music for the most diverse situations. Since then, the human being has never stopped making music. Music is part of the lives of virtually every people, in every age.

According to Menuhin and Davis (1990, p. 211), by gathering for common celebrations, music helps elevate sharing of feelings to such a level of intensity that words just couldn't reach. Music does not reproduce the world outside of us and around us, not even when we consciously imitate the sounds we hear; music concerns, first and foremost, to us, it is our identity.

2.1.3 Diversity

Brazilian diversity is rooted in a cultural tangle, containing in this cultural and historical broth miscegenation as heritage. This diversity is present in all social aspects. Cultural learning is loaded and immersed in the cultural gene that is transmitted and retransmitted from generation to generation and becomes

increasingly complex so that it performs a mutant fusion and produces new meanings. Art works in the same way, as well as the diversity that comes from culture and the mixture between ethnicities, art is the reproduction of this cultural process. Brazil welcomed several peoples from other ethnic groups; thus making a people a mescegenated. With this baggage of cultural diversity, we have an open country to receive, knowledge and learning. Thus a free country, but intelligent and wise. Because it was from these ethnic mixtures that the Brazilian people formed.

According to Thomas Jr. (1991, p. 10) for which the concept of diversity includes all, it is not something that is defined only by race or gender. Alderfer and Smith (1982) developed a theory of intergroup relations. For organizations. This theory postulates two types of groups existing within organizations: identity groups and organizational groups. Identity groups are those whose members share some common biological characteristic, such as genders, who participate in similar life experiences, are currently subject to similar social forces and, as a result, have visions in line with the world. Thus, the most commonly recognized identity groups are those based on gender, family, ethnicity and age. An organized group is one in which members participate in common organizational positions, share experiences of equivalent work, and, as a consequence, have harmonic worldviews.

The diversity of a people takes place through customs, the way of speaking, the way of dressing. Diversity is respecting differences. According to Siebert and Chiarelli (2012, p. 182) the discussion with the group of students can generate the perception of ethnic differences, their characteristics and miscegenation, also making room for the perception of how these characteristics were represented through the language of the visual arts and the body as expressive and cultural support. The mode will certainly bring other angles to address the issue. For example: the dictates of the fashion of straight hair in relation to curly hair.

3. MATERIAL AND METHODS

This work was structured through the following triad: Art, Culture and Diversity. According to the dictionary, art is a set of acts and activities by which they seek the

beautiful, way of doing, accomplishing a purpose. Culture, on the other hand, is about intellectual development, wisdom, knowledge. While diversity is the difference, what is composed of many types.

Thus, it was necessary to start from a bibliographic research, researching and reflecting through the concepts, as well as, in the course of all this work. We have listed some main concepts in order to account for the dimension involved in this discussion.

This work elucidated from an observation of the current Brazilian social reality. Through various fragments, which involve questions about the differences and ethnic diversities of our society, such as manifestations of racism in fans in games in stadiums, as well as the appreciation of identities in the media, as the standard of beauty imposed through the Barbie doll, where for years valued and still gives a huge highlight to a beauty that does not meet our reality but rather a reality of the fashion market. These clues reveal problems arising from differences, which should serve as a springboard for our development and end up dividing, subtracting rather than adding and multiplying.

This was developed together with the training of the training of the UNIAFRO - Policy for the Promotion of Racial Equality at school, held in 2014 by the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), which aims to promote afrodescendant culture in schools, highlighting its history and rescuing its origins. With this, this work aims to promote the importance of black culture in our country. All the following activities were designed to contemplate the stories of this culture. Therefore, this work develops cultural diversity with this cutout, valuing afrodescendant culture.

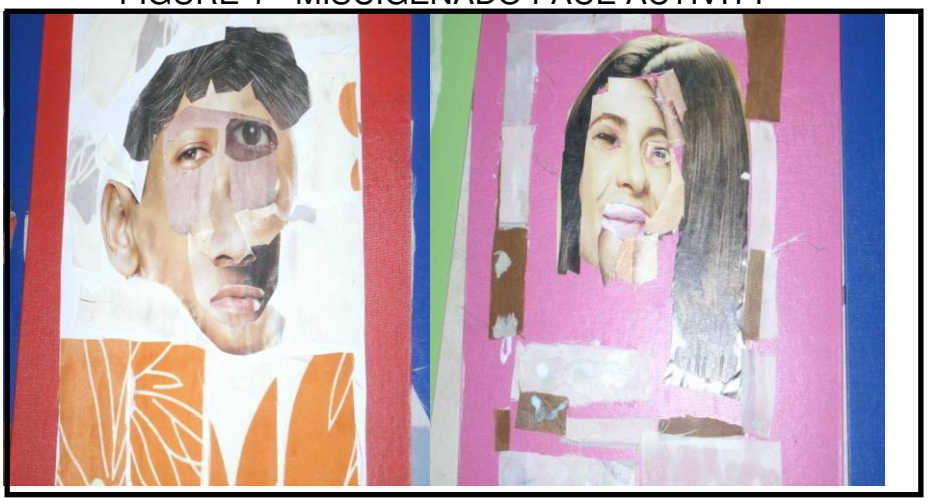
In view of this reality, we sought to work with this theme through art. With this, it was necessary to enter into the concepts of culture and diversity. Culture, according to Siebert and Chiarelli (2012), concerns humanity as a whole and, at the same time, to each of the peoples, because each region has particularities and a historical walk. Diversity, according to Sacristán (2012), is related to the aspirations of peoples and people to freedom to exercise their self-determination. It also rescues the aspiration of democracy and the need to collectively manage social realities that are plural and to respect basic freedoms.

With this, thinking about managing the applications in the classroom, the theme addressed was divided into the following modules:

1º Afrodescendant culture; 2º Griôt (guardians, interpreters and singers of the oral history of many African peoples); 3rd Living with equality and respect for differences; 4º Differences in the classroom.

In the first module, "**Afrodescendant culture"** the proposal was to develop the work "miscegenated face" through magazine clippings. The dynamics took place as follows: All the students chose their images of faces, they were extracted from magazines and the next step was to divide this face into parts, where the eyes, mouth, nose, hair, were cut and thus, encouraging the "miscegenation" of the clippings, the students exchanged each other, these fragments and each, thus composed a new face, the one being reproduced through various types and ethnic differences. Together with this dynamic it was possible to dissolve the concepts of diversity and miscegenation to the students.

FIGURE 1 - MISCIGENADO FACE ACTIVITY



Source: own authorship (2014).

In the second module, **in "Griôt"**, a theoretical class was developed with a guest, an activity advisor of the More Education project, where points and doubts of the students about afrodescendant culture were clarified. Then, the students

performed a tissue collage work with the objective of representing the history of the arrival of slaves in Brazil.[3]

FIGURE 2 - FABRIC COLLAGE ACTIVITY



Source: own authorship (2014).

In the third module, **"Living with equality and respect for differences"** developed harmonization between students. The history of masks was presented, arguing why they appeared in order to understand the use of masks in African culture. After that, masks were made, using recyclable materials, through the techniques of clipping, gluing, painting and composition/decoration. We used the following materials: balloons, chopped newspapers, glue with water, made six layers of papier-mâché paper. The masks dried for a week, after which we painted and let it rest for another week. Each student took his mask home. A tour (picnic) was also

[3] The More Education Program, established by interministerial ordinance no. 17/2007 and regulated by decree 7.083/10, is a strategy of the Ministry of Education to induce the expansion of the school day and the curricular organization in the perspectvat of the education integral. Available in: <https://portal.mec.gov.br/programa-mais-Education/presenting> Access in 21 Aug 2016.

held with the students, in a locality near the school, where they perform work focused on agriculture and colonial. This tour aimed to refer students to the past and bring them closer to activities performed by slaves, such as manual labor. The students knew the whole production process of the locality and performed a cart ride with oxen.

FIGURE 3 - ACTIVITY MASKS AND TOUR



Source: own authorship (2014).

In the fourth and last module, the **differences were worked in the classroom**. At the moment, equality has developed between colleagues. We propose a debate in the classroom on this topic. The students were presented with the Abayomi doll (doll made only by us without any seams) where the students were

able to produce their own doll with leftover fabrics. And from there, it was possible to work with theater techniques.

FIGURE 4 - DOLL ACTIVITY OF US



Source: own authorship (2014).

From the 20th century, through the new school spread by Anísio Teixeira, he began to consider the arts and humanities as fundamental to the educational process of being. The theater became part of the educational curriculum component during the mass education process, coming from the democratization of secular teaching in the West. From then on, the presence of art and theater in the school was justified as a stimulus to the development of the student's creativity.

Even today this promotion of creativity through the pedagogical process is also done by the Theater or the Performing Arts. The teaching of art in schools is thought of as a means of learning. The Theater can be worked with students, serving as a learning tool within various disciplines, as in the discipline of Portuguese, as well as in Mathematics, History, Sciences, Arts and others.

In the practice of the uniafro course stage, the educational process was developed the triad of the PCN (National Curricular Parameters, BRAZIL, 1998) of art, which are: produce, appreciate and contextualize through the Abayomi Doll (doll made only by us without any seam). The students produced their own dolls from us, using remnants of fabrics, appreciated the differences between the productions and contextualized and understood through the story surrounding this doll, which was told through the dynamics of puppets, where each student participated telling an excerpt of the story.

Theater is a very important tool, because it works sociocultural and emotional issues within the educational process. Not to mention the group work, which is an intrinsic factor to the theatrical process, self-assessment opportunistizes the student's autonomy and self-reflection, so dear to the school context today. The theatrical game is a construction game.

For theater, body and linguistic expressions are fundamental to the "express" of an act. The knowledge of the body is fundamental, as well as the movement of the shadow to the movement of a puppet, imprint meanings and agile. Moreover, the act of improvising comes from the theater and this much necessary item in our social reality. According to Gonçalves and Breda (2012, p. 71) the performance has in improvisation one of its fundamental tools. In art PCNs (2001), the teaching of theater through improvisation is a work suggestion for art and theater teachers, because it values, mainly, the learning process of students.

Spontaneously and creatively are essential to the actor's work. According to Gonçalves and Breda (2012, p. 81) working with improvisation in school is to provide opportunities for students to have practical and playful experiences. According to Gonçalves and Breda (2012, p. 70) the theatrical importance is a treatment technique used in the field of scenic art.

Based on the art of improvisation and the fixation of the characters - type (mask), the comedy dell'arte arose in opposition to literary or scholarly theater. The chronicles dell'arte stated that the theater author is an actor [...] it is not about improvised actors, but actors who exercised their art all'improvisviso, in every show, on stage and in front of the public (CHACRA, 1991, p. 30-31).

Both technique and improvisation require an action of initiative of the actor. According to Bugmann (2011, p. 81) remembering that the changes did not happen at the same time and in the same way in the various places, so, in addition to the peculiar characteristics of the period, each artist develops individual particularities.

The puppet theater is a millennial art that began, at least it is what is believed, right after the emergence of shadow theater. This is due to the need of the human being to discover new possibilities. It was made clay dolls very similar to the human image, although not articulated, that it all began. The history of puppet theater is

ancient and allows us countless possibilities and techniques, both to create characters, and to stage plays involving this scenic language.

This work was only possible due to the observation of this niche that can be very well explored by the discipline of arts. This research was built through a strong data collection and specific theoretical basis, with the purpose of cerebing the triad: art, culture and diversity. This work was developed during a training and inspired me to collect through creativity, dynamics that contemplated the great goal of breaking down the barriers and prejudices imposed by our culture.

4. RESULTS AND DISCUSSIONS

The results of this work were inspiring for the entire group involved. From the students to the teachers involved in the execution. With this dynamic, it was observed in the students the presence of motivation to perform the activities that provided a reflective experience.

In the observation stage, it was perceived that the students did not feel motivated enough in the face of executive activities. Students always expected something more from the activities. It was thinking about this left vacuum, that we developed reflective tasks, which refers in some way to the reflection on the theme, allowing each student a self-reflection and allowing them to think as individuals belonging to a society. I tried in my activities to develop the critical sense and always beconsistent with the social reality of the students.

Also in the dynamics we try to develop projects of varied materials, always highlighting the importance of using recycled materials in the work, thus giving a destination to something that would become garbage.

According to Vasconcellos (2002, p. 98) School education is a systematic and interactional process of interaction with reality, through human relationship, based on work with knowledge and the organization of the collectivity, whose purpose is to collaborate in the formation of the student in its entirety - consciousness, character, citizenship-, having as fundamental mediation the knowledge that allows the understanding, the enjoy or transform the reality.

This process according to Vasconcellos was perceived in some statements of the students: "your classes are different"; "always brings us news"; "I'll never forget this ride." By participating in a project, the student is involved in an educational experience in which the process of knowledge construction is integrated with the practices lived. That is, this student is no longer just an apprentice of the content of any area of knowledge. It is a human being who is developing a complex activity and who, in this process, is forming as a cultural subject.

By working on diversity and education, we create a democratic space and thus enable the integration of students in this context that is school and is still social, thus enabling greater autonomy to think, to be, to create, to analyze and criticize the world around them.

5. FINAL CONSIDERATIONS

It is at school that we form citizen students, aware of the issues of diversity present in our culture. This work had as mission to work these concepts through the methodology used in the accomplishment of the work. The work of miscegenation worked precisely on this issue. Students were offered the choice of the image of a face, taken from magazines. From this point the students cut this face in various parts, eyes, nose, mouth, ears, among others, were separated and the class made the exchange of these parts, in order to reproduce a figure from this exchange and effect the production of a miscegetic image. With this dynamic the students understood better the concepts of diversity, culture and art. Through a reflexive approach through the production of the artistic process it was possible to articulate these issues that are so important for social debate and especially for the formation of students in school.

According to the authors: Silva and Urbaneski (2012) and Ferraz and Fusari (2010), it is in social life that the student learns to live in society; cultural heritage makes him a transformer of opinions. And this is the greatest legacy, bringing knowledge and provoking reflection to students, making it the transformation of looks

and discernment of issues as rooted in our culture, as these concepts worked in this work.

The formation **of the c**bear of improvement UNIAFRO - Policy for the Promotion of Racial Equality at school**,** of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) was very important for the creation of this work, because through the knowledge acquired and the debate of this formation, problems and possible approaches to be worked were identified. Therefore, this work contains this larger purpose that aims at this social approach through its dynamics and methodology.

Therefore, I see from this execution and effectiveness of this dynamic, combined with theater techniques, that when one has a deep and consistent basis, the work tends to reach a higher degree, thus enabling a more accurate logic for the work of issues like this, so present, but often forgotten for the approach to education.

The importance of the lesson plan is very important for the teaching process. When the teacher prepares a well-designed lesson plan, his classes follow a dynamic. By combining theater and/or its theatrical techniques, students quickly assimilate sometimes more complex contents, as proposed in this work.

References:

ALDERFER, C.P.; SMITH, K. K. Studying intergroup relations embedded organizations. Administrative Science Quarterly, v. 27, p. 35-65, 1982.

CHACRA, S . *Nature and sense of theatrical improvisation.* São Paulo: Perspective, 1991.

CELESTINO DE ALMEIDA, Maria Regina . *The Indians in the history of Brazil*. Rio de Janeiro: FGV Publishing House, 2010.

DIAS, Adelaide A. *The school as a space for socializing culture in human rights.* Available from: < www.redhbrasil.net/documentos/biblioteca_on_ line/modulo4/mod_4_Adelaide.pdf >. Access: 24 Jul. 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de, FURASI, Maria F. de Rezende and Art *in School Education. São Paulo: unit 1, p.46, 2010.*

GONÇALVES, Jean Carlos; BREDA, Michela Rejane. *Performing Arts.* Santa Catarina: Publisher- Uniasselvi- Indaial, 2012.

MENUHIN, Y.; DAVIS, C. W. *The music of man*. São Paulo: M. Fontes, 1990.
Redida, Maria. Uniafro Course - UFRGS. Available in: <https://moodle.ufrgs.br/course/view.php?id=27061> Accessed on 10 Oct 2014.

_____. Uniafro Course - UFRGS. Available in: < https://moodle.ufrgs.br/mod/resource/view.php?id=689062 > Access on 10 Oct 2014.

_____. Uniafro Course - UFRGS. Available in: <https://moodle.ufrgs.br/mod/resource/view.php?id=631921> Access on 10 Oct 2014.

_____. Uniafro Course - UFRGS. Available in: <https://moodle.ufrgs.br/mod/resource/view.php?id=670322> Accessed on 10 Oct 2014.

SACRISTÁN**,** Jose G. The construction of the discourse on diversity and its practices. In: ALCUDIA, Rosa et al. *Attention to diversity.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, José Luiz dos. *What is culture***.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

SIEBERT, Emanuele Cristina, CHIARELLI, Ligia Karina Meneghetti. *Brazilian Popular Culture.* Santa Catarina: Publisher- Uniasselvi- Indaial, 2012.

SILVA, Everaldo da. URBANESKI, Vilmar. *General Sociology and Education.* Santa Catarina: Publisher- Uniasselvi- Indaial Group, unit 1, p.46, 2012.

THOMAS Jr., R. R. *Beyond race and gender: unleashing the power of your total work force by managing diversity*. New York: AMACON, 1991

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planning:* teaching project - learning and pedagogical political project. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Imagination and Art in Childhood.* Translation of Voobrajenie i Tvorchestvo by Miguel Serras Pereira. Lisbon: Relógio d´Água Editores, 2009.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
DEZEMBRO
NÚMERO 52
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

PESQUISA EDUCACIONAL BASEADA EM ARTE: A/R/TOGRAFIA

ARTS BASED EDUCATIONAL RESEARCH: A/R/TOGRAPHY

Adair de Aguiar Neitzel
Isleide Steil
Letícia Francez

Resumo: Este artigo tem como tema a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) com foco na a/r/tografia como um método para pesquisas em arte/educação. O objetivo é discutir sobre essa metodologia, que traz à baila os processos e as questões educacionais que evidenciam e respeitam as subjetividades e a experiência. O estudo é de caráter qualitativo e de abordagem bibliográfica, com aporte teórico em Steil (2016), Francez (2019), Irwin (2013), Irwin e Springgay (2013). Como resultado, sinaliza-se que essa metodologia está aberta a novas proposições que possam surgir durante o percurso, pois ela valoriza não apenas os resultados do estudo, mas também os questionamentos que surgem no decorrer do caminho.

Palavras-chave: PEBA. A/r/tografia. Arte/educação.

Abstract: This paper is about Arts Based Educational Research (ABER) focusing on a/r/tography as a method for art/education research. The aim is to discuss about this methodology, which brings up the processes and educational issues that highlight and respect subjectivities and experience. The study has a qualitative character and a bibliographical approach, with theoretical support based on Steil (2016), Francez (2019), Irwin (2013), Irwin and Springgay (2013). As a result, it is signaled that this methodology is open to new propositions that may arise during the course, as it values not only the results of the study, but also the questions that arise along the way.

Keywords: ABER. A/r/tography. Art/education.

Introdução

Eu não sei o que eu to sentindo por
essa imagem, porque é tão bonita
que eu não sei nem falar.
Criança 18
(FRANCEZ, 2019, p. 47)

Um dos grandes desafios da pesquisa científica, em especial nas Ciências Sociais, é garantir que os resultados não obnubilem os processos, que as subjetividades dos sujeitos sejam evidenciadas, que a emoção das vozes, como

esta da “Criança 18” – um dos sujeitos da pesquisa de Francez (2019) – que compõe a epígrafe, tenha lugar. No entanto, como deixar falar a força expressiva desses sujeitos que não sabem expressar o que estão sentindo? Como o pesquisador manterá um distanciamento dos objetos e dos sujeitos de pesquisa quando suas percepções e suas impressões fazem parte da atividade interpretativa do estudo, quando ela é tecida no contato com as pessoas?

Em nosso percurso de pesquisadoras, identificamos que a pesquisa qualitativa em arte/educação muitas vezes faz uso de metodologias que desconsideram o processo artístico em uma perspectiva mais ampliada. Quando consideramos os sujeitos de pesquisa sujeitos da experiência é mais produtivo fazer uso de instrumentos de produção de dados do que de coleta de dados, porque o fazer artístico, muitas vezes, se dá não apenas com o sujeito da experiência, mas também com o sujeito pesquisador. Além disso, lidar na pesquisa com diferentes linguagens como música, poesia, pintura, dança, fotografia, entre outros textos de diversas naturezas, signos que são altamente polissêmicos, exige do pesquisador um trato sensível e poético com esses instrumentos de dados, caso contrário ele pode perder as oportunidades que advém do exercício do estético, como lembram Uriarte e Neitzel (2017).

As percepções sobre uma obra de arte, uma literatura, uma apresentação de dança, teatro ou música são muito pessoais, e estão relacionadas aos conceitos e às experiências que o sujeito tem incorporado. Assim sendo, é possível mensurar, generalizar ou replicar resultados tão pessoais em uma pesquisa científica? Nesse sentido, ao longo de nossa caminhada como arte/educadoras, sentimos necessidade de aprimorar metodologias que priorizassem as experiências humanas, as questões subjetivas, as reflexões e as percepções do pesquisador, que considerassem o processo, assim como os excessos da pesquisa. Trabalhar com arte/educação demanda uma metodologia mais flexível no que diz respeito aos mecanismos de controle tradicionais que se ocupam mais com os resultados reproduzíveis. Para Uriarte e Neitzel (2017, p. 388): “Esse posicionamento

metodológico para realizar pesquisas defende o entendimento do homem como intérprete do mundo em que vive, acolhendo, dessa forma, as inquietações do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa".

Este artigo tem como objetivo discutir sobre a metodologia da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), tendo como foco o método da a/r/tografia, o qual traz à baila os processos e as questões educacionais que evidenciam e respeitam as subjetividades e a experiência. Esse método, ao colocar em evidência os processos — sendo considerados como meios para compreender questões educacionais que respeitam as subjetividades e a experiência —, quer sinalizar que a não neutralidade do pesquisador enriquece a pesquisa, pois estabelece uma interlocução constante entre o pesquisar e os sujeitos da experiência, sem evitar segregar sentimentos e desejos que circundam a vida humana. A PEBA, a partir da perspectiva da a/r/tografia, será aqui discutida tendo em vista duas pesquisas, a de Steil (2016) e de Francez (2019), com o intuito de exemplificar como essa metodologia pode ampliar as possibilidades de pesquisa em arte/educação.

Steil (2016) elaborou uma pesquisa sobre dança com um grupo de crianças dos anos iniciais da Educação Básica e seus pais, com o objetivo de discutir a importância da dança no processo de formação estética e artística da criança nessa etapa da educação e reconhecer como a mediação cultural na escola, por meio da dança, pode ampliar os sentidos da criança. A opção pela PEBA e pelo método da a/r/tografia deu-se tendo em vista que a pesquisadora envolveu, em sua pesquisa, diversas linguagens artísticas, como a música, a dança e as artes visuais, além de fazer uso do diário de campo e da cartografia corporal como instrumentos de produção de dados para registrar as compreensões dessa experiência. A pesquisadora colocou-se ainda como artista, isto é, como alguém que investiga sua própria ação produtora, a dança.

Por meio da realização de encontros de mediação com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, a pesquisa de Francez (2019) teve como objetivo discutir como a criança se relaciona esteticamente com a obra de arte por meio da

mediação de leitura de imagem. Ao propor as mediações aos alunos e observar seus próprios movimentos durante o percurso da investigação, a pesquisadora também se colocou como sujeito do estudo. Desse modo, a metodologia da PEBA, a partir do método a/r/tográfico, serviu como perspectiva de condução do trabalho. Os dados utilizados para discussão no estudo foram o diário da a/r/tógrafa e as expressões verbais e corporais dos alunos, além de considerar as produções artísticas realizadas pela pesquisadora durante o andamento do estudo.

Em ambas as pesquisas, a definição da PEBA como percurso metodológico caracterizou-se como a escolha de um caminho, uma via pela qual os objetos e os sujeitos foram se tecendo e articulando na experiência. Heidegger (2003, p. 131) afirma que "experiência é percorrer um caminho", o qual precisamos "[...] atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-nos e sintonizando-nos com ele" (HEIDEGGER, 2003, p. 121). Assim também se direciona a a/r/tografia, ao proporcionar o exercício da experiência, a busca pelo desconhecido, pelos diferentes ângulos que se formam durante o processo de investigação, pelas oportunidades de transformação que podem se apresentar por meio de uma investigação. É nesse sentido que encaminhamos esta discussão, considerando a PEBA como uma forma de articular arte, pesquisa e educação na busca, no entendimento e na construção de significados que possam também oportunizar aos sujeitos envolvidos na pesquisa um envolvimento de conhecimento de si, o qual pode possibilitar mudanças, se vivido como experiência.

A/r/tografia: uma prática viva da Pesquisa Educacional Baseada em Arte

[...] a aula de dança não ensina só a dançar,
[...] aprendemos muito sobre nosso corpo
e seus movimentos.
Criança 8
(STEIL; NEITZEL, 2019, p. 91)

A narrativa da Criança 8 revela uma compreensão pela dança como a oportunidade de compreender seu corpo, de entender os movimentos que pratica,

uma experiência sensível que vai sendo construída na arte de dançar. Sua expressão subjetiva revela a função da dança e da arte em geral: ampliar nossos sentidos, nossas possibilidades de percepção do mundo e de nós próprios, de investigação pessoal. Esse registro evidencia a sua relação com a dança que se constrói no fazer experiência, e, por isso, os processos não podem ser ignorados porque eles são os próprios resultados.

Pesquisas que abordam questões relacionadas às artes têm se tornado um campo de grande interesse no meio acadêmico, e a PEBA mostra-se uma metodologia alternativa para essa área de estudo, já que as artes, além de objeto estético, também promovem a construção de conhecimentos científicos. Esse tipo de pesquisa necessita de uma abordagem diferente das tradicionais, porque "[...] na área da arte educação lidamos com percepções de pessoas e estas dependem das interações e das relações humanas" (STEIL; NEITZEL, 2019, p. 18).

A PEBA é uma metodologia voltada à educação com foco nas artes e considera os sentidos e a criatividade durante seu processo de pesquisa. Sua origem está na Pesquisa Baseada nas Artes (PBA) ou *Investigación Baseada en las Artes* (IBA), a qual se apresenta como uma metodologia que faz uso de procedimentos artísticos como forma de considerar as experiências dos sujeitos envolvidos, assim como suas interpretações, tendo em vista que outras perspectivas metodológicas não seriam suficientes para desvelar tais aspectos (HERNÁNDEZ, 2013).

A Pesquisa Baseada nas Artes destoa-se das metodologias tradicionais, pois utiliza conceitos e métodos que transpõem as formas mais convencionais de pesquisa. Ela conduz então essa metodologia para a área da Educação, "[...] assim, a intenção de influenciar assuntos educacionais apresenta-se como diferença considerável entre a PEBA e outras formas de PBA/IBA" (CARVALHO; IMMIANOVSKY, 2017, p. 226).

Do mesmo modo que a PBA/IBA busca "[...] sugerir mais perguntas que oferecer respostas" (HERNÁNDEZ, 2013, p. 45), a PEBA também pretende "[...]

deslocar intencionalmente modos estabelecidos de se fazer pesquisa e conhecimentos em artes, ao aceitar e ressaltar categorias como incerteza, imaginação, ilusão, introspecção, visualização e dinamismo" (DIAS, 2013, p. 23). É uma maneira de fazer pesquisa com um olhar para além do que os dados apresentam; é permitir que a criatividade e a sensibilidade interajam entre o pesquisador e os sujeitos.

Steil (2016, p. 28) sinaliza que "[...] a PEBA aumenta a compreensão do indivíduo em relação às atividades humanas por intermédio dos meios artísticos". Ela abre o olhar do pesquisador para o sujeito como um todo, para aquele que expressa seus conhecimentos, mas que tem seus processos subjetivos, que, muitas vezes, não são relatados claramente, porém estão impregnados nos modos do sujeito falar, de posicionar-se, de expressar-se, de desenhar, de cantar, de dançar, entre outros. Essa metodologia possibilita estudar os eventos educativos por meio das artes.

A a/r/tografia é um dos métodos possíveis de se trabalhar com a PEBA. O nome procede da palavra *a/r/tography* e "[...] é uma metáfora para: *Artist* (artista), *Researcher* (pesquisador), *Teacher* (professor) e *graph* (grafia: escrita/representação)" (DIAS, 2013, p. 25). Desse modo, esse método trabalha com os movimentos do artista, do pesquisador e do professor, e considera as representações artísticas e textuais.

De acordo com Irwin (2013), a a/r/tografia aproxima-se de uma pesquisa-ação por ser considerada uma prática viva, porque é "[...] um encontro constituído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais" (IRWIN, 2013, p. 28). A pesquisa torna-se uma atividade criativa de investigação, na qual o processo se torna mais importante do que o resultado. A autora reforça que a pesquisa viva "[...] se trata de estar atento à vida ao longo do tempo, relacionando o que pode não parecer estar relacionado, sabendo que sempre haverá ligações a serem exploradas" (IRWIN, 2013, p. 29).

Para Francez (2019), a metodologia da PEBA, com foco na a/r/tografia, foi escolhida porque desejava uma pesquisa sobre leitura de imagens que não apenas coletasse dados, mas que permitisse o exercício da experiência, a criação de narrativas verbais, por meio de uma "[...] proposta de mediação de leitura de imagem dialógica, não-diretiva, na qual as crianças pudessem ter abertura para fazer suas interpretações" (FRANCEZ, 2019, p. 39).

Entendemos que uma metodologia como prática viva é aquela que oportuniza ao pesquisador escutar os sentimentos e os pensamentos que são produzidos pelos sujeitos da experiência, sem classificá-los ou categorizá-los, mas trazendo-os à tona com a intensidade com a qual foram produzidos: "Para compreender melhor seus pensamentos, senti que seria mais apropriado deixá-las falar livremente, sem que procedimentos pré-estabelecidos de leitura pudessem atrapalhar o andamento de suas percepções e colocações" (FRANCEZ, 2019, p. 39).

Para Sinner *et al.* (2013) a prática da a/r/tografia compreende as produções artísticas como forma de entendimento do problema, considerando os processos de arte e de escrita de modo entrelaçado, "[...] interligados e tramados através um do outro para serem capazes de criar significados expandidos e/ou suplementares" (SINNER *et al.*, 2013, p. 100). Um estudo baseado nessa metodologia pode ainda ser interpretado pelos conceitos de "[...] contiguidade, pesquisa viva, aberturas, metáfora/metonímia, reverberações e excesso" (SINNER *et al.*, 2013, p. 100). Irwin e Springgay (2013) apresentam as práticas conceituais do método a/r/tográfico não como critérios, mas como formas de representação que contribuem para guiar o pesquisador na elaboração de significados por meio da pesquisa artística, educacional e criativa. Em síntese, poderíamos representar a metodologia da Pesquisa Educacional Baseada em Arte como mostra a Figura 1, tendo como enfoque a a/r/tografia.

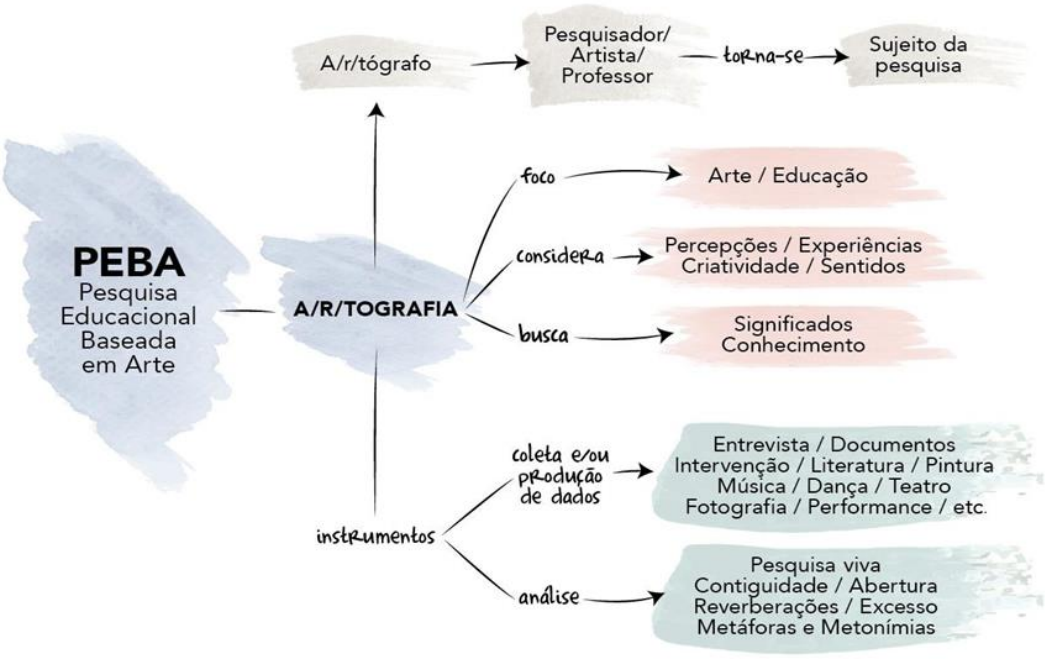


Figura 1 - Metodologia da PEBA: a/r/tografia. Fonte: Elaborada pelas autoras para fins de pesquisa.

O que diferencia a a/r/tografia dos outros métodos da PEBA é a produção artística realizada durante o percurso da investigação. Ao passo que, em outras condições de PEBA, as artes são utilizadas apenas como dados para análise, no método a/r/tográfico, o processo de criação e os movimentos que surgem dele também são relevantes para a pesquisa. A seguir, iremos discutir como os pesquisadores se envolveram na produção artística e também se tornaram sujeitos da experiência.

O pesquisador como sujeito da experiência

Uma das características da a/r/tografia é a valorização das percepções que surgem durante o estudo, e não apenas de suas conclusões finais. São as aberturas

proporcionadas pelo processo de investigação que estendem as possibilidades de experiência dos sujeitos da pesquisa. Do mesmo modo, para que uma experiência aconteça, é necessário darmos espaço a ela, pois "[...] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem 'pré-ver' nem 'pré-dizer'" (LARROSA, 2015, p. 34).

O a/r/tógrafo precisa assumir os papéis de pesquisador, de professor e de artista. Sua função não é somente investigar, mas também ser investigado. Ele precisa observar e analisar suas atuações nas três funções; dessa forma, além de intervir, ele também se torna sujeito da pesquisa. "A/r/tógrafos estão, invariavelmente, preocupados sobre como as suas intervenções afetam os outros e a si mesmos" (IRWIN, 2013, p. 32).

No método a/r/tográfico, o pesquisador não tem a função de coletar dados, mas de produzi-los por meio da arte. As informações para a pesquisa brotam das produções artísticas e do fazer experiência dos sujeitos e do investigador. O a/r/tógrafo reconhece o trabalho dos outros e deixa-se afetar pelo processo, movimentando-se em uma produção artística, e é isso que diferencia a a/r/tografia dos outros métodos da PEBA; a arte, nesse sentido, não é usada apenas como análise de dados. De acordo com Carvalho e Immianovsky (2017, p. 231), "[...] enquanto outras formas de PEBA centram-se no resultado final, a A/r/tografia está preocupada em questionamentos por meio das artes, por isso é uma metodologia baseada na prática – fazer artístico".

Nesse processo, considera-se o saber, o fazer e o criar, e abrem-se caminhos para interpretar a experiência que se dá no sujeito, no a/r/tógrafo e na relação entre ambos. Por ser uma pesquisa viva, ela expõe a identidade do pesquisador (IRWIN; SPRINGGAY, 2013) e, assim, pode acontecer a experiência no sentido atribuído por Heidegger (2003, p. 121): "[...] algo que nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma".

Ao colocar-se como sujeito da experiência durante o percurso, o pesquisador amplia suas possibilidades de compreensão dos dados. Para que ele perceba as representações e os sinais que surgem pelo trajeto, é essencial deixar-se afetar pelas reverberações causadas na pesquisa, pois “[...] somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2015, p. 28).

A pesquisa de Francez (2019) procurou entender como a criança se manifesta quando o mediador dá espaço a ela, quando a mediação ocorre de forma a permitir o diálogo do sujeito com a obra. Para isso, a pesquisadora colocou-se como mediadora dos encontros de leitura de imagem e, desse modo, incluiu-se também como sujeito de pesquisa, conduzindo seus alunos em um “[...] processo de investigação, de abertura de olhares, troca de percepções e construção de sentidos” (FRANCEZ, 2019, p. 36).

Com formação em Artes Visuais, Francez (2019) realizou produções artísticas em seu processo de investigação, contemplando, assim, o lado artista do a/r/tógrafo. A partir do desenrolar da investigação, dos afetamentos causados pelo estudo e das transformações que surgiam em sua prática docente, a pesquisadora foi criando pinturas (Figura 2) que traduziam suas percepções e as discussões suscitadas pela pesquisa.



Figura 2 **-** Produções a/r/tográficas. Fonte: Elaborada pelas autoras com base em Francez (2019).

Nesse sentido, a a/r/tógrafa utilizou a figura dos olhares como representação paras as leituras de imagens, as linhas como metáforas para as conexões provocadas pela mediação dialógica e a multiplicidade de cores como forma de sinalizar o universo infantil dos demais sujeitos. A pesquisadora foi “[...] procurando dar forma e cor [...]” àquilo que “[...] sentia e compreendia em relação à dinâmica da pesquisa” (FRANCEZ, 2019, p. 86), organizando elementos de modo abstrato, mas que auxiliavam a concretizar seu entendimento. A arte contribui para que possamos abrir nossas possibilidades de ampliação do olhar, de compreensão do mundo, das circunstâncias, da vida. Contudo, para que isso aconteça, para que esse contato com a arte se dê como acontecimento, como uma experiência ao sujeito, para que ela nos toque, envolva e atravesse, é preciso abrirmos espaço.

Se a experiência “[...] é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição” (LARROSA, 2015, p. 68), na perspectiva a/r/tográfica o pesquisador coloca-se também como sujeito da experiência, visto que precisa estar aberto e sensível aos movimentos da pesquisa, representando sua compreensão pela via artística e vivendo seu trabalho por meio de suas práticas pedagógicas.

Desse modo, os a/r/tógrafos “[...] enquanto integram teoria, prática e criação através de suas experiências estéticas, ‘produzem sentido’ no lugar de fatos e dados” (OLIVEIRA, 2016, p. 376).

Steil (2016), sendo bailarina, buscou despertar a percepção nos sujeitos para seus corpos e seus movimentos por meio da investigação e da criação, mas também pela apreciação na dança. Durante o processo de pesquisa, Steil fez uma apresentação de dança para as crianças, na qual ela estava na posição de bailarina do espetáculo. O objetivo foi de apreciação e de discussão da obra e, também, de possibilitar aos sujeitos olhar para a professora como um ser dançante, que também cria e se expressa pelo movimento e pela dança.



Figura 3 - Produção a/r/tográfica. Fonte: Imagens do arquivo pessoal de Isleide Steil.

Apreciar e discutir a obra apresentada proporcionou aos alunos um olhar para a dança para além do que os modelos técnicos permitem, um olhar para seus próprios corpos e a compreensão de que a comunicação e o conhecimento também se dão pelo corpo. Steil (2016), como a/r/tógrafa, percebeu a importância de os alunos verem sua professora como bailarina, a apreciação proporcionada pela apresentação da professora/pesquisadora/artista foi uma maneira de os sujeitos se

comunicarem com a dança como espectadores, pois, até então, suas experiências eram como autores dos movimentos. Parar para apreciar a dança também faz parte do processo de construção do sujeito artista, perceber como o outro se movimenta; e o que esse movimento provoca de percepções e entendimentos pode gerar reflexões nunca tidas anteriormente. O movimento da dança embalou os alunos, mas também a professora que se percebe uma artista docente.

Instrumentos, produção e interpretação de dados no método a/r/tográfico

> *No meu corpo vejo figuras, textos enormes, desenhos etc. Esse corpo é meu e eu amo ele, pois fui eu que criei ele [...].*
> Criança 10
> (STEIL, 2016, p. 12)

Os instrumentos utilizados para a produção de dados podem ser os mesmos das Ciências Sociais: entrevistas, documentos, grupo focal, intervenção, entre outros. Entretanto, no método a/r/tográfico, também devem fazer parte a produção de pinturas, literatura, música, dança, processos de pesquisa, *performance*, lembranças, fotografias etc. A a/r/tografia considera as percepções do pesquisador e dos sujeitos e proporciona observar e analisar o poder que a arte tem de produzir significado pessoal e coletivamente.

O relato da criança 10 revela que, ao longo da pesquisa, vários textos compuseram sua cartografia. Steil (2016) buscou aflorar a percepção e a criatividade dos sujeitos para o movimento, por meio da exploração do corpo, a partir da observação e da releitura de obras de arte, do espaço, da música, de formas simétricas e assimétricas, e pela apreciação de um espetáculo. As percepções e as experiências das crianças foram registradas em seus diários e na cartografia corporal criada por elas mesmas.

A cartografia corporal consiste na construção de um corpo desenhado no papel, resultado do trabalho sobre formas simétricas e assimétricas no qual os corpos das crianças foram contornados (Figura 4). Nesses dois instrumentos, os

sujeitos fizeram seus registros os quais poderiam ser em forma de texto, palavras, desenhos, colagens para relatar suas experiências.



Figura 4 - Cartografias corporais. Fonte: Steil (2016, p. 12).

Já Francez (2019) escolheu o diário de pesquisa como instrumento de registro dos dados, os quais foram produzidos mediante quatro encontros de mediação com uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Balneário Camboriú (SC), durante as aulas em que lecionava Arte. As mediações

efetuadas empregaram reproduções de obras de arte, as quais foram apresentadas em seu estudo juntamente aos fragmentos de seu diário de pesquisa (Figura 5).

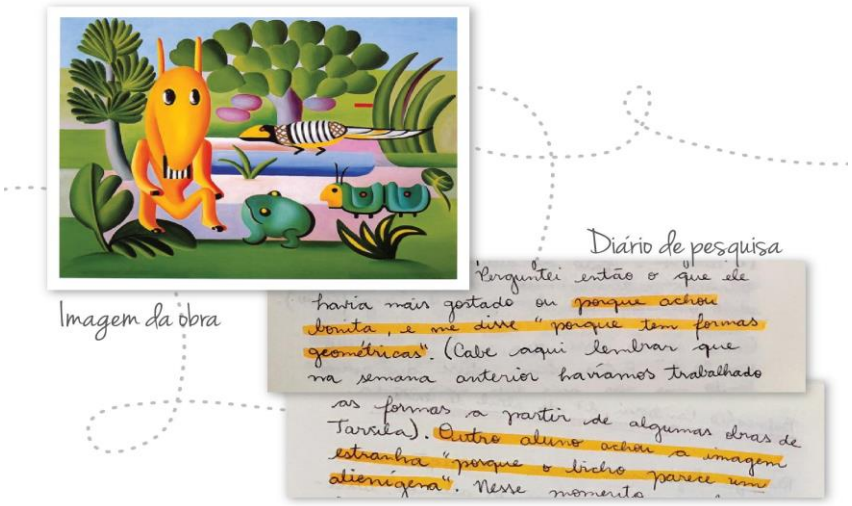


Figura 5 - Diário de pesquisa. Fonte: Francez (2019, p. 40).

O registro feito por meio de equipamento audiovisual foi outro recurso utilizado pela pesquisadora na produção de dados, o qual se mostrou adequado para o relato das percepções e das provocações artísticas propostas. A forma como esses dados foram apresentados na pesquisa permite que o leitor perceba o processo, como se deu todo o percurso, assim como as descobertas, as indagações, os espantos, os sinais e as reflexões.



Figura 6 - Cenas da mediação. Fonte: Francez (2019, p. 62).



As escolhas das pesquisadoras justificam-se porque o trabalho com as linguagens artísticas é muito subjetivo e, nesse contexto, não há como enquadrar ou mensurar as informações, porque elas não são analisadas como resultado de pesquisa, mas, sim, interpretadas durante o processo. A coleta de dados dá-se, assim, mediante sua produção, no decorrer da investigação, no desenrolar das experiências, no relato das percepções e nas construções artísticas.

Assim como toda pesquisa científica, o método a/r/tográfico contempla um planejamento prévio de execução das etapas, porém este é aberto a novas proposições que possam surgir durante o percurso. Trata-se de um caminho flexível, pois vai depender das interações que se formarem ao longo do estudo. Francez (2019, p. 27) coloca que o caminho traçado para sua pesquisa "[...] não se apresenta como uma linha reta, mas se configura em muitas idas e voltas, contornos, cruzamentos. Um percurso que toma corpo, atravessa pontos de contato, busca novas possibilidades de chegar ao ponto de destino".

A a/r/tografia cria uma rede de conexões durante sua investigação, pois "[...] busca a produção de significados, a compreensão e criação de conhecimentos" (IRWIN, 2013, p. 31). Para alcançar esses entendimentos, Francez (2019) utilizou conceitos denominados *renderings*[1], mostrados na Figura 7. Segundo Maçaneiro (2013, p. 49), os *renderings* "[...] são modos flexíveis e intersubjetivos de análise para significar e interpretar o processo artístico em uma Pesquisa Educacional Baseada em Arte". Esses conceitos possibilitam a construção das conexões, como um rizoma, e auxiliam na interpretação dos dados.

[1] A palavra *rendering*, do verbo em inglês *render*, significa "renderizar". Sua tradução exprime a maneira como algo é executado, escrito, desenhado. Esse termo é muito utilizado em trabalhos digitais de imagens, áudios e vídeos. É o processo pelo qual se obtém o produto final de um processamento digital.

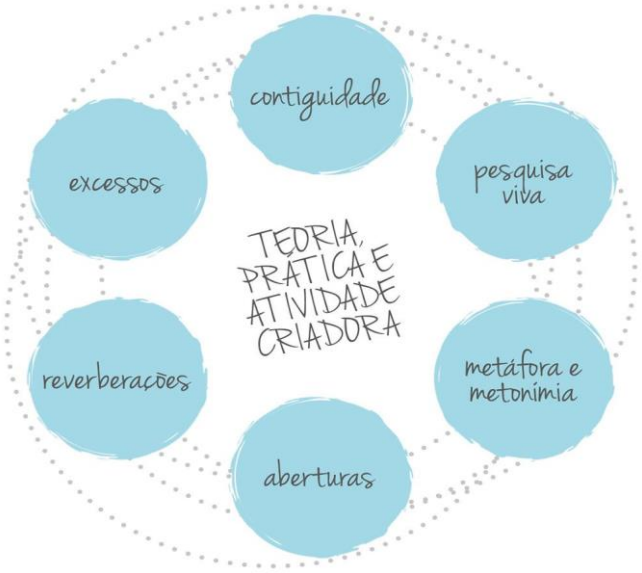


Figura 7 - Práticas conceituais da a/r/tografia. Fonte: Francez (2019, p. 32).

A *pesquisa viva* "[...] é uma maneira de ser e tornar-se no mundo" (IRWIN, 2013, p. 33). Trata-se do compromisso contínuo do pesquisador com o mundo que o envolve, por meio da criação de significados baseados em formas recursivas, refletivas, responsivas, porém resistentes de compromisso. A *contiguidade* refere-se ao encontro das identidades, o caminho de ir e vir do pesquisador que também é professor e artista. É a conexão entre a produção artística e o texto, a teoria e a prática e as demais ideias que permeiam a pesquisa. Para Irwin e Springgay (2013, p. 147) a contiguidade encontra-se "[...] nas relações entre arte e grafia, isto é, entre a modalidade da arte e da escrita com, em ou sobre o fenômeno".

No conceito sobre as *aberturas*, Irwin (2013) fala sobre os entre-lugares, os espaços que existem entre um lugar e outro, porém além do óbvio, do natural. São as rachaduras provocadas pela pesquisa e pela arte, as situações que possibilitam a abertura para as conversações e as relações. Já a prática conceitual da *metáfora/metonímia* trata-se das relações que se criam, pela utilização de imagens ou expressões, para a construção de significados. Podem ainda expor possibilidades de interpretação e auxiliar a fazer com que aquilo que o a/r/tógrafo sente ou observa

seja compreensível e acessível também aos outros. De acordo com Irwin e Springgay (2013, p. 148), "[...] metáforas e metonímias existem como relações entretecidas em que o significado se des/cria".

As *reverberações* são os movimentos provocados pela pesquisa e pela arte, movimentos que podem mudar as direções dos significados. Irwin e Springgay (2013, p. 149) afirmam que "[...] se refere a um movimento dinâmico, dramático ou sutil, que força os a/r/tógrafos a mudar suas compreensões do fenômeno". É o fluxo das conexões que ajudam a construir "[...] o significado como um espaço 'entre' as partes, indicando variações, descontinuidades e complexidades" (OLIVEIRA, 2016, p. 378).

Por último, porém não menos importante, o *excesso* que, de acordo com Steil (2016, p. 43), "[...] consiste em dar vida ao que foi rejeitado, perceber o despercebido criando outras possibilidades para construção de significados". É olhar para o que foi deixado de lado, aquilo que sobra, o que não é visto, mas que pode ter um importante lugar de informação, um grande potencial de conhecimento.

Nesse sentido, lidar com os dados na pesquisa a/r/tográfica requer atenção constante, reflexão a cada passo, colocar-se aberto às mudanças e aos deslocamentos. Para Oliveira (2016, p. 378), "[...] é o processo que irá configurar a metodologia"; assim, é preciso compreender a pesquisa como uma caminhada, "[...] o que implica a ruptura permanente dos equilíbrios estabelecidos. Fazer pesquisa nessas concepções é estar em movimento constante, em processo, em percurso" (OLIVEIRA, 2016, p. 378). Desse modo, o a/r/tógrafo precisa da sensibilidade para perceber o que há por trás desses movimentos, dos desenhos e dos registros elaborados. As peculiaridades dos sujeitos estão submersas nas produções artísticas, seja por meio do corpo, do desenho, da música, do texto ou da fala.

Considerações

Estabelecer a metodologia a ser utilizada em uma investigação é essencial para sabermos como conduzir o estudo e alcançar os objetivos desejados. No

entanto, tendo em vista os métodos tradicionais de pesquisa, nem sempre estes serão suficientes para dar conta da profusão de saberes que um estudo relacionado à arte/educação pode contemplar. Nesse caso, a PEBA torna-se um caminho viável para a interpretação de dados que vão além de informações as quais não consideram os processos da pesquisa. A a/r/tografia apresenta-se como um método que proporciona uma visão mais ampla sobre o objeto e os sujeitos de estudo, pois considera todas as nuances do caminho percorrido.

Na perspectiva a/r/tográfica, as respostas, as descobertas, as indagações, os espantos, os sinais e as reflexões vão surgindo conforme o pesquisador avança, retrocede, volta e continua a visualizar seu ponto de estudo e o trilho que o conduz. Aqui as produções artísticas dos sujeitos são pensadas não a partir de seus resultados, mas como a construção de entendimentos, como narrativas visuais, verbais ou sonoras que se configuram no desenrolar da pesquisa.

Utilizar a PEBA e o método a/r/tográfico como forma de investigação é um modo de compreender e expandir as interpretações que uma pesquisa em arte/educação pode proporcionar. Nesse caminho, considerar os sujeitos da pesquisa como sujeitos da experiência torna-se essencial na busca e no entendimento das implicações da arte como campo de pesquisa.

A partir do objetivo de discutir sobre essa metodologia, que traz à baila os processos e as questões educacionais que evidenciam e respeitam as subjetividades e a experiência dos sujeitos, percebemos que os estudos de Steil (2016) e Francez (2019) evidenciaram as faces do a/r/tógrafo como artista/pesquisador/professor. Sem assumir essas três identidades, as pesquisadoras não poderiam caminhar nas entrelinhas, nas aberturas, nos movimentos e nas reverberações proporcionados pelo trajeto. Desse modo, a a/r/tografia exige uma postura aberta, atenta e consciente do pesquisador, considerando a investigação como uma pesquisa viva, uma forma de ser e de agir perante o mundo.

Referências:

CARVALHO, C.; IMMIANOVSKY, C. PEBA: a arte e a pesquisa em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 221-236, set./dez. 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.17058/rea.v25i3.9729

DIAS, B. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. *In:* DIAS, B.; IRWIN, R. L. (orgs.). *Pesquisa educacional baseada em arte:* a/r/tografia. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 21-26.

FRANCEZ, L. *Mediação de leitura de imagem:* um caminho para a educação estética. 2019. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

HEIDEGGER, M. *A caminho da linguagem.* Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

HERNÁNDEZ, F. H. A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. *In*: DIAS, B.; IRWIN, R. L. (orgs.). *Pesquisa educacional baseada em arte:* a/r/tografia. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 39-62.

IRWIN, R. L. A/r/tografia. *In:* DIAS, B.; IRWIN, R. L. (orgs.*). Pesquisa educacional baseada em arte:* a/r/tografia. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 27-35.

IRWIN, R. L.; SPRINGGAY, S. A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática. *In:* DIAS, B.; IRWIN, R. L. (orgs.). *Pesquisa educacional baseada em arte:* a/r/tografia. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 137-153.

LARROSA, J. *Tremores:* escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MAÇANEIRO, S. M. *De como cadeiras se movem:* Escrevendo meu movimento, movimentando minha escrita, uma experiência a/r/tográfica em dança. 2013. 111 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

OLIVEIRA, M. O. de; CHARREU, L. A. Contribuições da perspectiva metodológica "investigação baseada nas artes" e da a/r/tografia para as pesquisas em educação. *Educação em Revista,* Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 365-382, jan./mar. 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698140547

SINNER, A. *et al*. Analisando as práticas dos novos acadêmicos: teses que usam metodologias de pesquisas em educação baseadas em arte. *In*: DIAS, B.; IRWIN, R.

L. (orgs.*). Pesquisa educacional baseada em arte:* a/r/tografia. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 99-124.

STEIL, I. *Aulas de dança:* mediação cultural, formação estética e artística. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

STEIL, I.; NEITZEL, A. de A. *Por uma escola que dança.* Curitiba: CRV, 2019.

URIARTE, M. Z; NEITZEL, A. de A. A pesquisa de intervenção cartográfica em Arte Educação. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 21, n. 3, p. 387-394, set./dez. 2017. DOI: 10.4013/edu.2017.213.12

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
DEZEMBRO
NÚMERO 52
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

DA ESCOLA AO PALCO: RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E AS DANÇAS, A PARTIR DO FESTIVAL DANÇA ESTUDANTES

FROM SCHOOL TO STAGE: RELATIONS BETWEEN EDUCATION AND DANCES, FROM THE FESTIVAL DANCE STUDENTS

Rodrigo Lemos Soares
Denise Prado Costa
Billy Graeff Bastos

Resumo: O texto objetiva saber de que maneira os profissionais que participaram de todas as edições do Festival Dança Estudantes tecem relações entre as danças e a Educação. Realizamos entrevistas semiestruturadas com três professoras concursadas e dois oficineiros vinculados a Prefeitura Municipal para posterior ação da Análise de Conteúdo. Para eles, além do princípio técnico ou artístico, ensinar danças chega em saberes estéticos que humanizam os estudantes ao propor desafios que confrontam seus contextos de vida para produzir danças nas escolas. Nesse pensamento, as relações entre danças e Educação extrapolam a pesquisa e ação docente, pois, possibilita intercâmbios nas posições de sujeito, nas quais todos aprendem e ensinam pelas danças.

Palavras-chave: Educação. Danças. Festival interescolar.

Abstract: The text aims to know how the professionals who participated in all editions of the Festival Dance Studants weave relationships between dance and Education. We carried out semi-structured interviews with three teachers who were public servants and two workshops linked to the City Hall for further action of Content Analysis. For them, in addition to the technical or artistic principle, teaching dance arrives at aesthetic knowledge that humanizes students by proposing challenges that confront their life contexts to produce dances in schools. In this thought, the relations between dances and Education go beyond research and teaching action, as it enables exchanges in subject positions, in which everyone learns and teaches through dances.

Keywords: Education. Dances. Interschool Festival.

Primeiros passos: ocorrências introdutórias

As relações entre danças e Educação são evidenciadas em contextos educativos como instrumentos transformadores da aprendizagem cognitiva e social (Marques, 2010). Ensinar pelas danças “[...] deixou de ser somente uma formação artística, e passou a fazer parte do desenvolvimento como ser humano consigo mesmo, com o outro e com seu meio [...]” (Morandi, 2006, p.23). Não obstante, na cidade do Rio Grande/RS, as danças em contextos escolares, vem crescendo e conquistam, cada vez mais, adeptos desta arte tão intensa e necessária (Paludo,

2007), principalmente entre escolas de educação básica da rede pública municipal de ensino sobre as quais voltamos nossos olhares.

Por isso, é possível depreender que elas se desenvolvem, concomitante a humanidade. Na esteira dessas proposições, as danças, dentro de seus períodos históricos desenvolveram modalidades e gêneros, os quais são reiterados, principalmente, em eventos, geralmente, competitivos. No interior do Rio Grande do Sul, no município do Rio Grande, temos o Festival Dança Estudantes (FDE) que ocorre desde o ano de 2017. É sobre os acontecimentos desse evento que esta escrita foi desenvolvida, ao dedicarmo-nos as análises para saber de que maneira os(as) profissionais que participaram de todas as edições do FDE tecem relações entre as danças e a Educação.

Os sujeitos do estudo utilizam as danças como conteúdo dentro da disciplina de Educação Física como no caso das professoras V.X., M.O.P., L.S.S. e os oficineiros, G.B.F. e J.A.F., que atuam através de projetos e programas, como atividades extraclasse, no turno inverso ao da escola. Percebo que esses movimentos ratificam que “[...] deixar de oportunizar aos alunos a experiência da dança é deixar uma lacuna tanto no seu processo educativo quanto no seu desenvolvimento pessoal [...]” (Kleinubing; Saraiva, 2009, p.211). Buscamos entender, através das entrevistas realizadas com estas pessoas, como é desenvolvido o trabalho realizado nas escolas, através das composições coreográficas apresentadas no FDE, ao longo dos anos de 2017 a 2021. Escrever sobre relações possíveis entre danças e Educação, parte de problematizações dos saberes que cada participante sustentou nas suas narrativas. Articulamos experiências e trajetórias que atuam diretamente sobre os corpos e, consequentemente, modos de ser, que nesse momento refletem esse cuidado de si que propusemos pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

Identificamos uma categoria ao reunir as recorrências nas falas dos(as) entrevistados(as), conforme indicado por Bardin (2016). Utilizamos excertos das narrativas de modo articulado com as referências de base. Eles estão colocados no corpo do texto grifados em itálico com a indicação do nome de quem pronunciou, ao



final. Abordar as danças e a Educação à respeito de contextos que possibilitam enaltecer as manifestações enquanto elemento formativo dentro das escolas. Implica em reiterar que cultura é Educação, tal como exposto por Soares (2021).

Danças e Educação: relações estreitadas pelo fazer artístico no interior das escolas

"A dança ensina limites, valores e a união entre pessoas, desenvolve a empatia, o companheirismo, a união entra tantas outras coisas, essenciais na formação do educando [...] é mais do que movimentos embalados por um ritmo [...]" (M.O.P.). Ao partilhar essa narrativa afirmo que, para que se possa educar, as danças na escola não podem ser consideradas como apenas um conjunto de movimentos, pois, dança é arte, é conhecimento e é linguagem, tendo potencialidades a serem compartilhadas entre os sujeitos, de forma construtiva, no ambiente escolar, isso porque, "[...] o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador [...]" (Marques, 2007, p.25). Os saberes advindos das danças perpassam caracteres afetivo-sociais, os quais, entram em diálogo com o desenvolvimento afetivo dos sujeitos que se envolvem com elas e seus subgêneros.

Analisando as histórias da humanidade, apreendemos o que as danças se fazem presentes na vida das pessoas, sempre com a influência das culturas e contextos históricos, pois, elas permitem "[...] identificar e discutir o cotidiano e os preconceitos referentes à dança oriundos na comunidade, com o intuito de promover reflexões que são pertinentes à prática educativa [...]" (Ferraz, 2003, p.117). *"A dança é com certeza um agente educador e transformador num nível cultural porque a gente apresenta e conhece, também como coreógrafo, outras culturas porque a gente também tem que estudar e apresentar para os alunos da gente. A dança é um agente educador e transformador, abrindo portas para que outros mundos apareçam, convivendo com outras pessoas, com diferentes gêneros, etnias e classes sociais [...]" (V. X.).* Tadra (2012) salienta que, com o tempo a prática da dança ganhou outro significado, despertando a sensação do prazer. Ela ganha um



sentido mais artístico e passa a ser utilizada como uma maneira de expressar sentimentos em relação a algo.

As danças possibilitam o entendimento de que aprender é expressar-se e isso ocorre pelo corpo, pelo movimento. *"A dança educa o corpo e o caráter pelo autoconhecimento. Ela ensina a trabalhar em equipe [...] ensina o ser humano. O educar e o ensinar andam juntos na área da dança, porque tu aprendes o que é trabalhar em equipe, a ter uma educação motora, uma educação pessoal. Então, acho que as duas coisas trabalham juntas [...]" (J.A.F.).* Nessa perspectiva, o papel da dança na educação é "[...] contribuir com o processo ensino e aprendizagem, de forma a auxiliar o(a) aluno(a) na construção do seu conhecimento [...]" (Fernandes, 2006, p.57). *"[...] A dança educa em tudo. Quem consegue entender através do movimento, ganha uma Educação em todos os sentidos [...]" (V.X.).* Isso porque, a articulação entre os aspectos do campo da sensibilidade com os da cientificidade das danças "[...] do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo [...]" (Brasil, 2017, p.195) pela via das práticas sociais educativas (Soares, 2021).

Em se tratando das danças no Brasil, especificamente no espaço escolar, Zagonel (2012) escreveu que, inicialmente, as práticas tinham um perfil meramente de entretenimento e festivo nas escolas, sendo praticadas em alguma data comemorativa, e dificilmente eram vistas como uma atividade importante para a formação de estudantes. Esse olhar foi, aos poucos, se modificando através de influências de movimentos sociais, artísticos e culturais, como a Semana de Arte Moderna de 1922. Freire (1996) foi um crítico ativo dos sistemas escolares tradicionais, os quais excluíam a participação da família, da comunidade e principalmente dos(as) alunos(as) nos processos de ensino. Portanto, possibilitou debates acerca de novas práticas educativas com a participação de professores(as) e estudantes nos processos de reestruturação das escolas. Essas ações foram desafios, pois a partir desse momento da história da Educação brasileira as danças passam a ser incluídas no espaço escolar, como sociabilidades (Marques, 2019).

Na década de 1980, Ossona (1988), já defendia nos seus textos e reflexões, que as danças permitem que mesmo o(a) professor(a) que nunca teve um contato direto com alguma modalidade e estilo, possa implementar um trabalho artístico nas suas práticas dentro da escola, basta ter força de vontade e criatividade. E desde esse período, em que as danças foram introduzidas no ambiente escolar, as relações entre danças e Educação têm sido problematizadas, isso porque, somos entendidos como um país extremamente dançante, no qual as músicas e as danças fazem parte do cotidiano do povo brasileiro (Marques, 2019). Em vista desse cenário o(a) professor(a) presente no espaço escolar precisa sim ser um(a) articulador(a) do mundo social, cultural e político com a realidade dos(as) estudantes. As danças, então, precisam dialogar com a bagagem que cada um(a) traz para dentro da escola (Setenta, 2008).

Foi na década de 1990, que a educação da arte no espaço escolar passou a ter novos rumos. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) [LDB 9394/96], foi então reconhecido o ensino de arte como componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica. Na proposta era contemplando a música, as artes visuais, a dança e o teatro, tendo como objetivo "[...] promover o desenvolvimento cultural dos alunos [...]" (Tadra, 2012, p.43). Marques (2012) destaca que mais tarde, em 1997, foi realizada a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997), nos quais as danças foram mencionadas pela primeira vez em documento educacional no Brasil, como componente curricular de arte. Nesse contexto elas passam a ser entendidas como um meio de desenvolvimento das capacidades humanas de expressão e criação (Marques, 2019).

Nesse sentido, entendemos que a escola tem um papel importante no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, para que os(as) estudantes tenham consciência dos seus corpos possibilitando vivências que colocam em xeque representatividades de suas emoções, histórias, culturas e as estruturas que possibilitam, em alguma medida, a construção de suas identidades (Soares, 2021). Desse modo as danças e a Educação *"[...] estão diretamente ligadas, não só pela*

questão pedagógica, afinal a dança é um objeto de estudo, que se ensina, que se aprende, mas também pelo fato que, através dela e da maneira como podes utilizar desse objeto, pode acarretar outros conhecimentos, de outras áreas e isso depende qual é a proposta do(a) professor(a)/ instrutor(a) [...]" (G.B.F.).

Articulamos ao argumento acima destacado a complementação reflexiva do participante ao questionar *"Quais as estratégias pedagógicas que ele(a) utiliza e o que busca com o ensino da dança? [...] um objeto de estudo em que se ensina e, ao mesmo tempo, se aprende. Através da dança pode-se acessar outros conhecimentos. A dança pode ressignificar educativamente na vida de quem a pratica [...]" (G.B.F.).* Para tanto, pensamos que seja,

> [...] essencial àqueles que estudam o movimento no palco cultivarem a faculdade de observação, o que é de muito mais fácil consecução do que geralmente se acredita. Os atores, bailarinos e professores de dança usualmente possuem tal capacidade como dom natural, a qual, no entanto, pode ser refinada a tal ponto que se torne inestimável para os objetivos da representação artística. É obvio que o procedimento do artista ao observar e analisar o movimento e depois ao aplicar seu conhecimento difere em vários aspectos do procedimento do cientista. Mas é muitíssimo desejável que se dê uma síntese das observações artística e científica do movimento já que, de outro modo, a pesquisa sobre o movimento do artista tende a especializar-se tanto numa só direção quanto a do cientista em outra. Somente quando o cientista aprender com o artista o modo de adquirir a necessária sensibilidade para o significado do movimento, e quando o artista aprender com o cientista como organizar sua própria percepção visionária do significado interno no movimento, é que haverá condições de ser criado um todo equilibrado. (LABAN, 1978, p.154).

As danças, ao serem inseridas como prática escolar, não pretendem formar bailarinos e bailarinas profissionais (Haas; Garcia, 2006) é uma possibilidade de aprender e expressar-se pelo movimento. A pessoa, seja criança, jovem, adulto ou idoso tem a possibilidade de construir seus conhecimentos através das danças que lhe são apresentadas. Na esteira desse pensamento recorremos a Verderi (2009) ao escrever que as danças no ambiente escolar precisam "[...] proporcionar oportunidades para que o(a) aluno(a) desenvolva todos os seus domínios do comportamento humano e, por meio de diversificações, o(a) professor(a) contribui para a formação de estruturas corporais [...]" (Verderi, 2009, p.123). No entanto isso

é possível de acordo com os modos como elas são desenvolvidas, a quais objetivos e anseios elas respondem.

As danças tratam, também, de um aparato cultural que possibilita que o(a) dançante consiga compreender suas bases culturais, além de resgatar elementos próprios da sua personalidade. Elas aproximam os estudantes da escola *"[...] por estarem praticando uma atividade prazerosa através delas [...]" (M.O.P.).* Isso porque, as danças *"[...] são os gestos e movimentos que o corpo executa movidos por um sentimento, pela emoção [...]" (M.O.P.),* uma forma manifestada de vivência e afetação, basilares às artes, em específico, às danças (Marques, 2019)

Tal ocorrência é possível pelo contato com o lado mais profundo do humano através da expressão artística. Nessa lógica a pessoa se expressa e se torna capaz através da arte que produz e que lhe devolve toda a sua potencialidade de viver e de se realizar plenamente. As danças de modo geral são formas de arte que se utilizam dos corpos em movimento como "[...] meio de expressão, criação e comunicação [...] capaz de liberar sentimentos e emoções e, sobretudo, refletir manifestações culturais, transformando-se em linguagem social [...]" (Batista, 2000, p.45). Contudo pensamos ser necessário que os sujeitos dançantes estabeleçam, de todas as formas possíveis, modos de comunicar com seus corpos.

"Através da prática da dança são desenvolvidas uma série de habilidades, como atenção, concentração e disciplina, além de aproximar o aluno da escola. A dança ensina limites, valores e a união entre as pessoas. A dança é mais do que um conjunto de movimentações conduzidas por uma música [...]" (M.O.P.). Assim, a função social das danças como ação e prática nas escolas busca o desenvolver formas de expressão corporal do(a) aluno(a) como um recurso que se utiliza do corpo em movimento ao estimular sentimentos e emoções, que auxiliam na integração social do sujeito se ao perceber como ator social (Marques, 2010).

Essa proposta apresenta a busca de práticas dançantes coerentes com a realidade escolar, onde as danças como dinâmicas culturais buscam desenvolver os corpos, a fim de que se exercitem de acordo com as suas necessidades e condições motoras ao estimular processos de aquisição do conhecimento. É um jogo de



aprendizagens em que as relações *"[...] envolvem disciplina, dedicação, comprometimento, valores e relações interpessoais. Motiva e desenvolve uma identidade com a escola e com as pessoas que formam esse espaço [...]" (L.S.S.).* Logo, "[...] por entre a porosidade das práticas e a vigilância crítica da Pedagogia, constitui-se um campo tensional pelo qual circula a Educação" (Franco, 2016, p.548).

As danças na escola não são a arte do espetáculo, mas sim, educação por meio da arte (Dantas, 2010). E isso precisa estar explícito nos objetivos pedagógicos, principalmente no que diz respeito aos aspectos: afetivo, social e cultural. As escolas possuem "[...] o papel não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em/através da dança, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a Educação do ser social [...]" (Marques, 1997a, p.20).

Quando existe afetividade e confiança entre o(a) professor(a) e seus(suas) alunos(as), as aulas de danças possibilitam uma construção coletiva. Para Miller (2012) é preciso tomar como ponto de partida os saberes contexto-histórico-sociais de cada ambiente, para que as técnicas e os caminhos utilizados pelo(a) professor(a) tenham um significado na vida dos(as) estudantes. Ao dizer dessas influências no planejamento, Miller (2012) explicita que as relações interpessoais são fundamentais para o desenvolvimento de quaisquer atividades com danças, portanto, a afetividade e confiança são basilares para uma relação entre danças e Educação.

Como expos Freire (1996) "[...], nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo [...]" (Freire, 1996, p.26). Assim, o ensino das danças na escola deve estar relacionado diretamente com a vida das pessoas envolvidas, como uma parte integrante dos seus processos educacionais (Marques, 2019). Para tanto, conhecer a realidade fora dos muros da escola contribui para a relação aluno(a)-professor(a), ao possibilitar que o(a) professor(a) promova um trabalho artístico-educativo que irá

influenciar e refletir algumas estruturas das vidas dos(as) estudantes, na forma como se concebem, enquanto participantes das aulas de danças.

Fica a cargo do(a) professor(a) fazer usos da heterogeneidade a seu favor, buscar nos caminhos e trajetórias que irá proporcionar ao seu grupo, ao seu coletivo. Então é "[...] impossível desvincular a realidade escolar da realidade de mundo pelos discentes, uma vez que essa relação é uma rua de mão dupla, pois ambos podem ensinar e aprender através das suas experiências [...]" (Siqueira, 2003, p.54). Percebemos que são diálogos possíveis de serem realizados pelos corpos, por intermédio das danças, pelas vias do desenvolvimento de "[...] possibilidades e potencialidades de movimento e a consciência corporal para atingir objetivos relacionados com a educação, expressão corporal e artística [...]" (Barros, 2003, p.29).

É necessário questionar: quem é esse(a) professor(a)? Como ele(a) desenvolve as suas práticas dentro da escola? Alguns defendem a ideia de que o trabalho com danças devem ser um exercício de reprodução de passos sistematizados (Verderi, 2000), porém, prefiro destacar a ação criativa destes(as) profissionais. Então dialogamos com Cunha (2016) ao escrever sobre a dança criativa na escola que a reprodução não necessita ser uma premissa, ainda que ela possa ocorrer. Ademais a isso Cunha (2016) destaca que não importa o estilo nem a técnica, mas sim espera-se que o(a) dançante exercite, sempre, a sua capacidade criativa, porque, será provocado(a) a adaptar os conteúdos sob diferentes situações.

Frente ao exposto o papel da escola também é possibilitar o acesso à diversidade de manifestações do dançar, para que seja possível perceber os instigantes ambientes de aprendizagem que outras danças são capazes de oferecer, para além do contagiante apelo das danças da moda. No ensino das danças, é possível perceber que a ampliação do conhecimento dos(as) estudantes não significa negar o que está veiculado pela mídia, ao contrário disso, trazer para a sala de aula as danças da moda, pode tornar-se uma atitude de respeito ao aluno, ao seu cotidiano. Porém, existem professores(as) que resistem a propostas da dança como uma prática escolar, "[...] é porque desconhecem em seus corpos a linguagem da



dança, possibilidades, redes de relações e transformações. Transformar é saber/fazer dança que não é só movimento, é relação" (Marques, 2019, p.153).

Assim, as danças nas escolas proporcionam ao(a) estudante o desenvolvimento dos domínios do comportamento humano ao desenvolver suas expressividades e linguagens corporais ao recorrer ao movimento articulado com o caráter artístico algo que auxilia na integração social de cada aluno(a) (Marques, 2010). Quando existe uma relação de confiança entre professores(as) e alunos(as), as danças na escola possibilitam uma construção coletiva de muitas realidades, tendo como base os conjuntos contextuais que forjam a sala de aula.

Assim, pensar nas relações entre danças e Educação implica em relacionar as múltiplas facetas das vidas dos sujeitos, visto que são partes indissociáveis dos processos pedagógicos (Marques, 2011). *"A dança na escola estimula os(as) alunos(as) a buscarem um bom rendimento dentro da sala de aula [...] Quando existe a motivação em dançar, oportuniza um desempenho bem melhor na aprendizagem dos conteúdos. A dança na escola tem todo um trabalho pedagógico na aprendizagem do(a) aluno(a). A dança é a forma mais linda de expressar os sentimentos [...]" (J.A.F.).* As relações entre danças e Educação tendem a se estabelecer pelo viés sensível que conduz as manifestações artísticas (Verderi, 2009). Pensamos, então, que,

> [...] a dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e/com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres [...], as possibilidades de trabalho do/para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade (PEREIRA, 2014, p.61).

Assim, junto às demais manifestações artísticas, as danças possuem arcabouço para desenvolver habilidades intelectuais de todas as fontes, por meio dos métodos educativos. Relacionar danças e Educação parte da premissa que recorre aos processos imaginativos e imagéticos, pelos quais nos colocamos em experimentação no mundo e, mais que isso, por meio deles conferimos sentidos aos modos de ser e existir (Soares, 2021). Articulamos a esse pensamento a ideia de que os "[...] corpos que dançam são potenciais fontes vivas de criação e de

construção, de reconfiguração e de transformação dos cotidianos" (Marques, 2011, p.32). Isso tudo por meio das linguagens e processos expressivos de comunicação (Nanni, 2003).

Ao pensar nas danças, enquanto um componente do currículo escolar percebemos que ao serem aprofundadas podem motivar os(as) estudantes a vivenciarem meios de fruição orientados por três atitudes basilares: assistir, produzir e experimentar (Rolfe; Harlow, 1997). Esses pensamentos apontam que quando se fala de Brasil, nem todos os(as) estudantes possuem acesso a diferentes tipos de danças, seja para ver ou praticar. Desse modo, as danças em contexto escolar, em alguma medida, podem auxiliar na produção e resgate cultural ao proporcionar acesso a múltiplas experiências e oportunidades pela experimentação das mesmas, em diferentes espaços, nos quais elas acontecem.

Contudo esses contextos não são neutros, tampouco, naturais, logo eles necessitam de espaços para experimentação em danças. Como escreveu Marques (1997), são espaços que, por lei, precisam ser produzidos pelos campos da Educação, isso porque, configuram um direito não só educacional, mas social, de saúde e lazer dos sujeitos. Ao firmar esses escritos reivindicamos lugares em que as relações entre danças e Educação sejam ainda mais potencializadas (quando existentes), bem como sejam oportunizados e produzidos nos diferentes espaços educacionais, sejam eles formais ou não formais e cada vez mais configurem os currículos escolares.

As danças são uma busca sobre as possibilidades e os limites de cada pessoa, constituindo-se através de determinações históricas, sociais e culturais que nos afetam, produzindo novas linguagens e maneiras diferentes do corpo se manifestar e interagir. O que afeta nosso corpo ao longo da nossa trajetória de ser e estar no mundo, é o que nos permite construir o próprio espaço, tecendo caminhos que tenham sentidos próprios, criando a dança a partir da própria experiência. "É o corpo dizendo em movimento o que é no enquanto e por enquanto [...]" (Hass; Garcia, 2006, p.95).

Falar de sujeito, de experiência, de memória e história em dança é abordar a sua própria existência evidenciando todo um processo de criação e construção. As danças dizem muito sobre os sujeitos e suas inquietações, onde cada um de nós têm as suas peculiaridades sendo movido por diversos motivos e provocações. Trazer o sujeito e suas experiências em dança é uma maneira de apresentar as singularidades de cada um(a), instigando as motivações e potencialidades que cada corpo, inserido em cada contexto escolar, junto à variedade de referenciais que foram se emoldurando e ramificando no decorrer do caminho de cada um e de cada uma.

Por fim, segundo as professoras e os oficineiros, as danças podem ser relacionadas aos campos da Educação por desenvolverem-se de modo multifatorial e multissensorial. Ensinar danças requer afetividade e respeito, fatores que incidem sobre a formação de caráter (abordagem psicossocial), pois estão estruturadas sobre noções de prazer, sentimento e emoção dos sujeitos praticantes. Por essas razões as relações entre danças e Educação atuam na produção de identidades dos(as) estudantes. Ademais a isso, as danças possuem muitos saberes e modos de serem acionados, ensinados e desenvolvidos. Elas possibilitam acessar muitos conhecimentos, produzem e educam corpos (educação motora), bem como estimulam autoconhecimento e olhares de outros sujeitos. Trabalhar com danças, pressupõe aprendizados em equipe e desenvolvimento pessoal.

Entre cenas e palcos: a coreografia que fica das relações entre danças e Educação

Ao propor um estudo que investiga as danças na escola através de um festival artístico, evidenciamos modos de olhar para essas manifestações, nesses ambientes. Partimos da paixão por essa arte, envoltos em certezas e modos como vivenciamos as danças, ao longo da vida. Entramos nessa pesquisa com muitos saberes, contudo, aprendemos formas de afetos que constituem essa arte e linguagem dos corpos ao deparar-nos com outras possibilidades e caminhos, que partiram de dentro de ambientes escolares, através de uma referência, o FDE, que é

uma realidade entre as escolas de educação básica, principalmente, da rede municipal do Rio Grande/ RS.

Estabelecemos reflexões sobre as danças, suas trajetórias e como se estrutura uma coreografia. As danças, acontecem na interação entre sujeitos: público e intérpretes, ao oportunizarem a produção de múltiplos significados às propostas cênicas e aos movimentos corporais apresentados. Danças "[...] que, mesmo sendo parte da vida desde seus primórdios, com o passar do tempo vai ganhando outros contornos, vai servindo a um mercado cultural" (Kropeniscki; Kunz, 2020, p.14). Danças que se utilizam de aspectos subjetivos, que ao serem acionados transmitem, pela via das interpretações, expressões do sensível traduzidas em movimentos, como, por exemplo: medos, tristezas e alegrias, transformando-os em gestos e expressão.

Percebemos a importância da trajetória, pois é ela que nos possibilitou ampliar o olhar e a sensibilidade de analisar as narrativas dos sujeitos, representados aqui pelos(as) professores(as) e instrutores(as), ao expressarem seus modos de vivenciar as danças. Essa oportunidade de realizar a pesquisa nos fez perceber o quanto as danças permitem aos sujeitos falarem de si, de suas experiências. Nesse sentido, mover as memórias, os saberes e experiências que envolvem as danças vividas por nós e pelos(as) colaboradores(as) implica "[...] uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro [...]" (Josso, 2010, p.37).

As danças, como atividade pedagógica estão sendo construídas no contexto das escolas públicas municipais do Rio Grande, através dos(as) alunos(as), professores(as), gestores(as) e comunidade escolar, enquanto processo de formação de Educação, Arte e Cultura. Ao compartilhar os achados desta pesquisa, acreditamos que outros(as) profissionais das danças possam se encorajar e se aprofundar no universo dessa prática no âmbito escolar, para além do ato de investigar. Tudo que escutamos e aprendemos com esses colaboradores nutre

nossas crenças de que as danças são um potente artefato educacional, isso porque, elas envolvem questões sociais e de vida para se desenvolver.

Sobre as danças, nos contextos escolares de Rio Grande/ RS, aprendemos que elas pressupõem uma gama de saberes, pois, são oriundas de inúmeras formas de pesquisa, uma vez que, envolvem experimentação, empiria e cientificidade. O FDE, evento anual propicia formas de intercâmbio entre sujeitas e as produções artísticas produzidas, sob o olhar e a sensibilidade de professores(as) e oficineiros(as), que participaram de todas as edições festival de 2017 a 2021, o que é um desafio, segundo os(as) entrevistados(as). Sempre tivemos em mente que o desafio seria grande, porque as danças, no contexto escolar, a partir do FDE já contam histórias ao trazer inúmeras participações, ao longo das edições.

Nas palavras dos(as) depoentes: as danças produzem e mobilizam nossas memórias e, por sua vez, agenciam modos de ser e estar no mundo, ao possibilitar modos de existência. Termos a premissa dessa ocorrência, algo que dialoga com outras áreas do conhecimento, que se alastra para além do território educativo e artístico o que compreende o papel social que essa arte representa na vida dos sujeitos. O fazer pedagógico dessas colaboradoras(es) possibilita que as danças ainda sejam vislumbradas nas escolas, pois, torna-as próximas dos(as) estudantes.

Verificamos que cada colaborador(a), estabelece a sua relação com as danças no território da Educação. Elas(es) apresentaram, de forma objetiva como desenvolve as suas práticas dançantes no contexto em que está inserido(a). Seja através de um projeto (no turno inverso ao da escola), como componente dentro da disciplina de Educação Física ou como uma realidade construída em função de outras temáticas, as danças pressupõem processos de ensino-aprendizagem, os quais operam pela via do conhecimento corporal, sociocultural e leituras estéticas que variam de múltiplos contextos. De uma forma ou de outra, as danças acontecem e se estruturam, além de permitir que os(as) envolvidos(as) tivessem condições de ansiar voos maiores para os seus trabalhos artísticos e para vida privada.

No decorrer da pesquisa, entendi que é exatamente o que está por trás de um evento, como o FDE, que me motivou a realizar esse estudo e que as realidades

distintas de cada um(a) dos(as) entrevistados(as) é que contribui para a riqueza de respostas obtidas a partir das minhas inquietações e motivações. As minhas experiências em dança, nas escolas municipais do Rio Grande, adquiridas ao longo do meu percurso como servidora municipal, buscando entender como professores(as) e instrutores(as) tecem relações entre as danças e a Educação, possibilitou a ressignificação das memórias correspondentes aos acontecimentos vividos nestes contextos. Pois, "[...] quando se muda de lugar [...], muda-se também o ângulo de onde se vê algo ou alguém [...]" (BRANDÃO, 2006, p.07).

A proposta de adentrar no universo escolar sob a ótica de pessoas inseridas nos seus contextos onde produzem e utilizam as danças nesses ambientes, me tornou expectadora e apreciadora de práticas e realidades dançantes. Nos caminhos do estudo tive o privilégio de entender todo o caminho percorrido até a finalização, ou seja, as coreografias apresentadas no FDE, ao longo das cinco edições realizadas. É preciso analisar a "[...] rede que propicia a inserção e o ensino da Dança nas escolas [...] visão sistêmica e relacional, capaz de identificar os diferentes agentes que tornam possível essa prática artística no ambiente escolar" (Corrêa; Santos, 2019, p.14).

O FDE atua como ponte ou motivadora para que as escolas se abram, ainda mais, às artes, de modo geral, pois, para além de fazer, é preciso ter espaço para divulgar e pôr para dialogar tudo o que se produz no interior das escolas. Assim sendo, consideramos que as danças escolheram os(as) entrevistados(as) deste estudo, no sentido que todos(as) são apaixonados(as) pelo trabalho dançante que desenvolvem nas suas escolas. Entendi que participar do FDE é um desafio, ao mesmo tempo, um motivador para continuar desenvolvendo e compondo as suas coreografias junto aos seus alunos(as). É, portanto, o envolvimento num processo de construção de saberes em danças, através do FDE, que promove vivências coletivas de aprendizado, comprometido com o processo de criação e leituras das subjetividades e dos corpos com a experimentação das danças de modo criativo, crítico e investigativo.

Para finalizar anunciamos que essa escrita referenda um campo de possibilidades, um conjunto de narrativas que se limitam a contextos e saberes que dizem respeito a um coletivo de colaboradores. Além disso, elas são resultantes de condições de análises que derivam de leituras que conseguimos realizar. Dito isso, destacamos que as limitações dessa pesquisa estão alocadas nas nossas condições e escolhas e atitudes. Para além disso, esse artigo deixa cortinas entreabertas para outros estudos, como por exemplo: questões sociais, de raça, de gênero, de sexualidade, de interculturalidades, de criação e estética artística em danças e festivais competitivos ou não, nos quais as relações entre danças e Educação são produzidas, acionadas e estreitadas por diferentes razões e campos de saberes.

Repertórios:

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo. [*Trad.] PINHEIRO, L. A. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Joseane Maria de C. Considerações sobre o estágio na formação do profissional de Educação Física. *Revista Educação Física,* Rio de Janeiro, v. 2, n. 8, p. 28-31, 2003.

BATISTA, Soely Soares dos Santos. Teoria Critica e teorias educacionais: Uma análise do discurso sobre educação*. Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 21, n. 73, p. 182-204, dez. 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C.R.; STRECK, D.R. [Orgs]. *Pesquisa Participante:* o saber da partilha. 2. ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006. p. 21-54.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1996.

CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Políticas Educacionais e Pesquisas Acadêmicas sobre Dança na Escola no Brasil: um movimento em rede. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*. 2019, v. 9, n. 1.

CUNHA, Vivian Cafaro. *Currículo Mínimo*: clausura ou legitimação do ensino de dança na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

DANTAS, Estélio. *Pensando o corpo e o movimento*. Rio de Janeiro: Shope, 2010.

FERNANDES, Ciane. *O corpo em movimento:* o sistema Laban/ Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2006.

FERRAZ, Thais Gomes. Cotidiano e dança na periferia: reflexões para uma prática educativa. *Pensar a Prática*, 6, pp. 117-138. 2003.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. Bras. Estud. Pedagog*., Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. de 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HAAS, Aline; GARCIA, Angela. *Ritmo e Dança.* Canoas: Ulbra, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si.* [Trad.] POZZER, A., [Rev.] ABRAHÃO, M. H. M. B. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

KLEINUBING, Neusa Dendena; SARAIVA, Maria do Carmo. Educação física escolar e dança: percepções de professores no ensino fundamental. *Movimento,* 15(4), pp. 193-214. 2009.

KROPENISCKI, Fernanda Battagli; KUNZ, Elenor. Dança: caminho de possíveis (re)encontros com o brincar e se movimentar. *Movimento.* 2020, v.26

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

MARQUES, Isabel Azevedo. *Interações*: crianças, danças e escola. Editora Edgar Blucher Ltda, São Paulo, 2019.

MARQUES, Isabel Azevedo. *Dançando na escola***.** São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, Isabel Azevedo. Notas sobre o corpo e o ensino de dança. *Caderno Pedagógico*, Lajeado, v.8, (nº 1), pp. 31-36. 2011.

MARQUES, Isabel Azevedo. *Linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel Azevedo. Práticas de dança na escola. In: MARQUES, Isabel Azevedo*. Dançando na escola*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. P. 15-33.

MARQUES, Isabel Azevedo. *Ensino da dança hoje*: Textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, Isabel Azevedo. Dançando na escola. *Motriz*, 3(1), 20-28. 1997a.

MARQUES, Isabel Azevedo. A dança criativa e o mito da criança feliz. *Revista Mineira de Educação Física*. Vol.05, nº 01, 1997b.

MILLER, Jussara. *Qual é o corpo que dança?* São Paulo: Summus, 2012.

MORANDI, Carla Silvia Dias. A dança e a educação do cidadão sensível. In: MORANDI, C.S.D.; STRAZZACAPPA, M. *Entre a arte e a docência*: formação do artista da dança. Campinas: Papirus; 2006. p.71-125.

NANNI, Dionísia. *Dança educação*: pré-escola a universidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

OSSONA, Paulina. *A Educação pela dança*. São Paulo: Summus, 1988.

PALUDO, Luciana. *A dança como um movimento em direção ao Outro*. Correio da Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Porto Alegre, 2007.

PEREIRA, Sybelle Regina Carvalho. Dança na escola: desenvolvendo a emoção, a imaginação e o pensamento. *Kinesis*, *[S. l.]*, n. 25, 2014.

ROLFE, Linda; HARLOW, Mary. *Let's look at dance*. London: David Fulton, 1997.

SETENTA, Jussara. *O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade*. Salvador: Edufba, 2008.

SIQUEIRA, Denise. *Relação professor-aluno: uma revisão crítica.* São Paulo: Autores Associados, 2003.

SOARES, Rodrigo Lemos. "*É um mal de Amor":* narrativas que forjam uma Educação quimbandeira/ Rodrigo Lemos Soares; Denise Marcos Bussoletti, orientadora. – Pelotas, 2021. 170f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

TADRA, Debora. *Linguagem da dança.* Curitiba: Intersaberes, 2012.

TIBURI, Márcia; ROCHA, Thereza. *Diálogo/Dança*. São Paulo. Editora Senac, 2012.

ULLMANN, Lisa. Prefácio à segunda edição. In: LABAN, R. *Domínio do Movimento,* 5ª ed. [Org.] ULLMANN, L. são Paulo: Summus, 1985.

VERDERI, Erica. *Dança na escola*. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

VERDERI, Erica. *Dança na escola*: uma abordagem pedagógica. São Paulo: Phorte, 2009.

ZAGONEL, Bernardete. *Arte na educação escolar***.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
DEZEMBRO
NÚMERO 52
FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

AFETOS ENTRE ATUAÇÃO E ENSINO: OLHAR PARA *UM ATOR* E UMA PERFORMER

AFFECTS BETWEEN ACTING AND TEACHING: LOOKING AT AN ACTOR AND A PERFORMER

Thaise Luciane Nardim

Resumo: O ensaio apresenta uma reflexão em chave situada sobre a experiência de recepção da autora da aula-espetáculo *Um Ator*, do ator-professor Marcial de Asevedo. Criando campo para a contaminação entre Teoria dos Afetos, cena contemporânea e suas pedagogias, apresenta reflexões a partir dessa experiência, numa investigação entrecruzada pelo processo formativo da autora e do personagem, que compartilharam a escola de formação em interpretação teatral e, hoje, são colegas de trabalho em um curso de licenciatura em teatro. Tomando características da peça, tais como o gesto de importar-se e o dualismo entre razão e emoção, o texto conclui pela necessidade de elaboração de formas de pesquisa-docência-criação que se construam como força de oposição a abordagens dualistas residuais da razão moderna.

Palavras-chave: Crítica teatral. Ensino de teatro. Pesquisa-docência-criação. Teoria dos afetos.

Abstract: The essay presents a situated reflection on the experience of the author of the play-class *Um Ator,* by the actor-teacher Marcial de Asevedo. Creating a field for the contamination between Affect Theory, contemporary scene, and its pedagogies, it presents reflections triggered by this experience, in an investigation intertwined by the author and the character's training process, who shared the training school in theatrical interpretation and, today, are colleagues on a degree course in theater teaching. Taking characteristics of the play, such as the gesture of caring and the dualism between reason and emotion, the text concludes by the need to elaborate forms of research-teaching-creation that are built as a force of opposition to the residual dualist approaches of modern reason.

Keywords: Affect theory. Research-teaching-creation. Theater criticism.Theatre teaching.

INTRODUÇÃO

Inicio este ensaio compondo com as tendências de pensamento que emergem com políticas de localização (RICH, 1987) ou da ideia de um conhecimento situado (HARAWAY, 1990): com isso, apresento as qualidades materiais que se entrecruzam para compor as condições de enunciação da minha fala, determinando-a e orientando a reflexão à negação da pretensão de objetividade. Como afirma Rosi Braidotti, um projeto intelectual de “genealogias corporificadas ou responsabilidade encarnada” (BRAIDOTTI, 2002, n.p.) solicita que as autoras repensem a si mesmas, seja individualmente, enquanto intelectuais, seja

como grupo social: “Este projeto transformador começa com a renúncia aos hábitos de pensamento historicamente estabelecidos que, até agora, têm fornecido a visão “padrão” da subjetividade humana” (BRAIDOTTI, 2002, n.p.). Diferenciações de classe, raça, etnia, gênero, idade e disposição geográfica e outros interagem dinamicamente na constituição dos processos de subjetivação das autoras e essas dinâmicas importam. Declarar a situacionalidade do conhecimento em produção é operar com uma epistemologia que o considera contextual e contingente, produto de um ponto de partida e de condições devem integrar-se às análises, sem simular uma pretensa neutralidade, imparcialidade ou universalidade. Ao buscar situar o conhecimento, a autora intenciona co-responsabilizar-se pelos afetos que ele põe em circulação. Partindo dessa perspectiva, a propriedade objetiva e a concretude tanto da prática de arte, quanto da prática docente, como da prática de pesquisa, residem precisamente em sua parcialidade. Não se trata, contudo, de presumir identidades, dado que posições são dinâmicas, “subjectividades são múltiplas, localizadas e construídas, de modo que o próprio sujeito que conhece é parcial” (OLIVEIRA; AMÂNCIO, 2006, p. 601).

Sou Thaise Nardim, identificada mulher em sexo e gênero. Minha pele é branca e sou socialmente compreendida como uma mulher não-gorda. Nasci no interior do Estado de São Paulo, cresci em uma cidade de 80 mil habitantes chamada São João da Boa Vista e estudei em escolas públicas por toda a vida. Cursei o Magistério das Séries Iniciais a título de Ensino Médio em um Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) na cidade de São Carlos, interior de São Paulo. Aos 17 anos, ingressei no curso de bacharelado em Artes Cênicas na Universidade Estadual de Campinas, onde pude permanecer estudando graças à participação numa série de programas de auxílios a estudantes de baixa renda. Em minha memória, a escolha pelo bacharelado - e não pela licenciatura - tem grande influência de uma frase que me lembro de ter ouvido muitas vezes de dois amigos, homens adultos, que integravam o grupo de teatro amador do qual eu fazia parte: “quem não sabe, ensina”. Durante a graduação, me aproximei da arte da performance, que comecei a praticar por conta de certo interesse em integrar as

artes do corpo às artes visuais. Saí da graduação diretamente para o mestrado, a fim de estudar os processos de composição de Allan Kaprow, artista estadunidense cuja inserção na historicização da arte ocidental dá-se pela sua prática dos *happenings*. Ao identificar a relação formal da arte de Kaprow com as práticas de ensino, retomei meu interesse pelo campo da educação, interessada, inicialmente, na formação de artistas. Num impulso, me inscrevo para um concurso para professora no ensino superior e, apenas após aprovada, me dou conta de que se trata de lecionar em um curso de licenciatura. Vivendo então em São Paulo, migro para Palmas, a capital do Tocantins, num deslocamento de mais de 2 mil quilômetros e intensa ressignificação do que compreendo por arte e por cultura - e por tantas outras coisas. Escrevo, agora, quase doze anos após o início dessa nova minha vida.

O personagem desta reflexão é, como eu, um pesquisador-docente-criador migrante. Eu não sei muito sobre sua história de vida e incorporo essa ignorância à minha reflexão como um valor, um elemento que irá destacar o fato de que o texto apresenta a minha perspectiva sobre os nossos encontros pessoais-profissionais (encontros profissionais que não se imiscuem da pessoalidade e que carregam a consciência de sua potencialidade afetiva). Ele é do gênero masculino e nunca tive nenhum indício de que não fosse esse o seu sexo. Sua pele é branca. Como eu, cursou a graduação no curso de bacharelado em Artes Cênicas da Universidade Estadual de Campinas. Concluiu o curso dois ou três anos antes do meu ingresso. Iniciou o mestrado também nessa universidade, experiência interrompida pela prematura morte de seu orientador, Renato Cohen, o primeiro autor brasileiro a publicar um livro sobre a arte da performance. Esse personagem fez parte do elenco de um espetáculo de formatura de nosso curso de graduação que fazia parte do imaginário dos meus veteranos e, consequentemente, era também uma referência para minha turma: *KA - A sombra da alma*, dirigido por Cohen e um dos poucos espetáculos de finalização de curso daquele tempo que teve sobrevida na cena profissional paulista(na).

Marcial de Asevedo tornou-se meu colega de trabalho no primeiro semestre de 2013. No início do espetáculo que analisaremos nesse texto, ele nos informa a data de seu nascimento, nos permitindo saber que nasceu em 1977, na cidade de São Paulo. Eu o vi pela primeira vez ainda em 2003, quando ele atuou como discente-docente na disciplina de Direção Teatral que eu cursava, tendo Cohen como professor. Eu detestava essa disciplina - minha eu de 18 anos achava uma bobagem os exercícios de psicofísica que Cohen nos orientava a fazer, como caminhadas em câmera lenta de longuíssima duração e outras atividades que hoje são essenciais em meu repertório de professora de arte da performance. Eu era uma jovem brechtiana, de tendências marxistas sempre criticadas por meus professores (exceto Sérgio de Carvalho, meu professor preferido, à época). A imagem preponderante que tenho de Marcial deste período é dele em um exercício cênico de finalização dessa disciplina, supostamente nu, no canto esquerdo do fundo do palco da Sala 4 do Departamento de Artes Cênicas da UNICAMP. Seu corpo se orientava na diagonal (fundo-esquerda para frente-direita), o sexo tapado por um tambor que ele tocava energicamente para impor o ritmo das cenas. Hoje, ele dá aulas aqui na Universidade Federal do Tocantins usando esse tambor, cuja batida ressoa por todo o prédio de estruturas precárias em que praticamos pesquisa, docência e criação. Ao contrário de causar incômodo, a batida me proporciona uma sensação de identidade, da identidade necessária a um espaço de criação em teatro. As impressões (AHMED, 2004) que o ressoar dessas batidas, em sua qualidade afetiva, deixaram sobre a constituição da minha memória, me induzem a sempre relacioná-las a afetos como uma inquietação direcionada por um impulso criador, o acolhimento quente de um grupo apaixonado por praticar teatro com o qual se cria junto.

Daqui a algumas páginas, irei debruçar-me sobre uma peça de Marcial que tem a forma que ele escolhe chamar de “aula-espetáculo”. Com o título “Um Ator”, ela estreou em 13/12/2015 na Mostra do Curso de Teatro - MOSCA - da Universidade Federal do Tocantins, no Auditório 01 do Bloco D do Câmpus Universitário de Palmas - espaço que consiste, em realidade, numa grande sala de

aula em que as carteiras foram afastadas e o praticável sobre o qual o professor costuma estar foi tornado palco. A sinopse do trabalho nos informa:

> *Um ator* é um experimento estético e pedagógico. Desenvolvido como aula-espetáculo, o trabalho busca uma hibridez entre o fazer teatral e a explicitação dos processos criativos utilizados nesse fazer. No caso, três conceitos de uma possível proposta para a formação do ator de teatro: o Corpo em Festa, a Imaginação e a Poesia. O ator-professor conta seus medos para justificar suas escolhas pedagógicas. Cita autores para impulsionar partes do seu corpo e seus centros de energia criativa. Tenta explanar cientificamente o que é uma fada, e os perigos conceituais em segui-la. Constrói metodologias de escrita poética advindas do caos. E apresenta uma cena dramática quase como uma afronta aos limites do pensamento contemporâneo. Uma aula que não se sustenta apenas como discurso teórico; uma cena que não se basta como lugar simbólico de poéticas individuais e coletivas. A afirmativa "Um ator" é quase uma pergunta. Sedenta de múltiplas escolhas, nenhuma resposta. (ESPETÁCULO UM ATOR, 2020).

TEORIA DOS AFETOS

Tendo apresentado brevemente alguns dos elementos implicados na escrita para a qual este ensaio se encaminha, falta-me explicitar à pessoa leitora que pretendo me colocar em relação com *Um Ator* explorando a mediação da Teoria dos Afetos. Mediação, aqui, será uma noção de grande relevância, já que a Teoria dos Afetos de prática anglo-americana interpreta o afetar e o ser afetado como relações que, no instante em que acontecem, são mediadas pela história afetiva do sujeito - sempre coletivo - e, a longo prazo, fazem-se instrumento de mediação de outras naturezas de relação (AHMED, 2014). Com isso, tensiona-se a relação entre natureza e cultura nos corpos, apresentando-se os afetos como atravessamentos de/por vínculos entre o indivíduo e sua inscrição cultural (MAIZ, 2020). A partir disso, não é impreciso afirmar de que as anotações de impressões que aqui seguem jamais são exclusivamente pessoais, embora ganhem forma em chave individual. Tendo em vista a relativamente recente introdução da Teoria dos Afetos vinculada à chamada Virada Afetiva nas Ciências Humanas no círculo artístico acadêmico

brasileiro[1], bem como a pouca disponibilidade de bibliografia dessa produção do século XX e XXI em nosso idioma, passo agora a uma introdução a essa teoria sob meu recorte interpretativo e, como não pode deixar de ser, afetivo - e, portanto, sem intencionalidade totalizante. O faço também porque, como professora-performer, gosto da teoria - e costumo falar bem dela, tal como nos propõe a professora-performer Natalie Loveless, em uma relação de amor - eros - com Donna Haraway,

> Em vez de permitir que a disciplina nos diga quais perguntas valem a pena e quais métodos são apropriados, uma abordagem de pesquisa-criação insiste que é para nossos amores mais profundos, caninos e curiosos que estamos em dívida e que é o amor - eros - que deve conduzir nossa pesquisa. perguntas, bem como nossos kits de ferramentas metodológicas. (LOVELESS, 2019, s. p).

A nomenclatura Teoria dos Afetos é uma tradução direta do inglês ao português para *Affect Theory*, modo pelo qual vem sendo chamado internacionalmente o campo de estudo e pesquisa em questão, que tem como característica central o debruçar-se sobre as formas extralinguísticas implicadas nas relações entre humanos, não humanos e mais-que-humanos - mortos ou vivos -, materiais e formas, tendo-se em especial conta suas características culturais. Uma Teoria dos Afetos tem entre seus primeiros enunciadores o filósofo Aristóteles[2] - que, entre outras pesquisas, fundamentou nas universidades brasileiras uma série de estudos em torno da música erudita (GATTI, 1997; GOMES, 2005) -, assim como, no século XVII Bento de Espinoza (GROSS, 2006). Contudo, os pensadores, conceitos e categorias a que se recorre neste texto são aqueles participantes de uma Teoria dos Afetos ligada à chamada Virada Afetiva nas Ciências Humanas, que busca superar, por incorporação, os citados referenciais. Eventualmente chamados

[1] A Teoria dos Afetos vinculada à Virada Afetiva nas Ciências Humanas é precisamente aquela com que trabalhamos neste texto. Ainda que uma Teoria dos Afetos tenha se apresentado a partir de Aristóteles, posteriormente Espinosa e ainda outros pensadores anteriores ao século XX, e ainda que essa teoria subsidie aquela com que neste ensaio trabalhamos, a Teoria dos Afetos vinculada à Virada Afetiva nas Ciências Humanas reconhece como teórico disparador o psicólogo estadunidense Silvan Solomon Tomkins, em particular em seu livro *Affect Imagery Consciousness,* publicado em 1991.

[2] Especialmente em sua Ética e na Ética a Nicômaco, conforme explicita Daniel Gross em *The Secret History of Emotion: From Aristotle's "Rhetoric" to Modern Brain Scienc*e (2006).



"novos teóricos dos afetos" (LEYS, 2011), eles encontram entre si divergências de abordagens, mas mantém como plano comum a noção de que os afetos são "socialmente transmissíveis" (SMITH, 2011, p. 423), ou "contingentes", conforme explana Ahmed:

> […] ser afetado por outrem não significa que um afeto simplesmente passa ou 'salta' de um corpo a outro. O afeto torna-se um objeto apenas dada a contingência de como nós somos afetados, ou somente como um efeito de como os objetos [de afetação] são dados. (2010, *tradução nossa*).

Essa teoria articula reflexões em torno de texturas, ritmos, sintonias, apegos e desapegos, composições, trajetórias (STEWART, 2008), contrastes, deslizamentos e *pegajozidades* (AHMED, 2004) que circulam em artefatos e eventos culturais, históricos e políticos. Como forças que se movimentam entre esses elementos, os afetos não poderiam ser compreendidos "[...] pelos instrumentos conceptuais de modelos estruturalistas, como a semiótica, ou por paradigmas racionalistas e científicos [...]" (PAIS, 2014, p. 51). Diversas disciplinas são mobilizadas pela teoria, na tentativa de cartografar ou circunscrever essa "matriz de linhas de força moventes, (que) nos atravessa e deixa em seu caminho o poder" (SCHAEFER, 2016, s. p.). O corpo do pesquisador, como campo de investigação recíproca (sujeito-objeto) está implicado.

São corpos e materiais - sujeitos e objetos políticos, portanto - que, em movimento, estabelecem determinadas relações de poder, compondo permanentemente uma espécie de encenação. Incluem-se as encenações *lato sensu,* que se combinam para produzir as encenações *stricto sensu*, o teatro propriamente dito, linguagem que ativa corpos, materiais, políticas e poderes dentro e fora da cena, que os influencia ou determina enquanto é por eles influenciado ou determinado, integrando e produzindo o público assim como o privado:

> Para uma reflexão sobre afetos e emoções no teatro, é possível pensar o acontecimento teatral como uma condensação temporária da experiência de estar e atuar no espaço público, um laboratório de circulação de afetos e objetos, algo que forja esfera pública. (SMALL, 2019, p. 89).

Ao falar dessa teoria, convém observar que as ideias de afeto e emoção, assim como muitos de seus termos e noções, não são consensuais ou pacíficas no corpo bibliográfico. Trata-se, este, de debate amplo e em curso, do qual não se pode desviar ao dialogar com esse referencial. Contudo, tendo em vista os limites deste texto, escolho destacar apenas que nesta escrita as compreensões de afeto e emoção se confundem, assim como acontece na obra da maioria dos autores até aqui referenciados. Uma perspectiva diferente têm, por exemplo, Gilles Deleuze e Félix Guattari ou seu leitor, Brian Massumi, segundo o qual afetos têm natureza de intensidade autônoma, inconsciente e emergente, enquanto as emoções, distintas dos primeiros constituem "a experiência qualificada e consciente dessa intensidade" (PAIS, 2014, p. 53). Entendo que essa concepção pressupõe certa imediaticidade dos afetos, já que eles parecem emergir de forças cuja expressão é não mediada e, assim, destacada de elementos do cotidiano, da cultura e da história. Já minha perspectiva, aqui, pressupõe a "imediaticidade mediada" do afeto (SMALL, 2019, p. 153), compreendendo que essas forças e suas movimentações, uma vez plasmadas em mundo, estão sempre contaminadas, sujas, de cultura, de história, de de repertório.

Dentre experiências teórico-práticas em português que compõem com a Teoria dos Afetos para olhar o teatro, temos a tese da pesquisadora, crítica e curadora teatral portuguesa Ana Pais (2014), que analisa a *comoção* entre performers e espectadores em performances contemporâneas - análise construída em constante movimento entre o corpo da analista e as formas do palco, em contato com a história das produções, com suas percepções a partir da plateia e suas percepções das plateias; temos ainda a tese da pesquisadora, crítica e curadora teatral brasileira Daniele Avilla Small (2019) e alguns escritos de Christine Greiner, que recorre a esse ferramental teórico para pensar o corpo em suas relações com dança, as performances, natureza/cultura, crise (2010). Essas autoras irão me apoiar no olhar para *Um ator* - sendo eu, uma performer, quem olha.

SOBRE A MODALIDADE DE ESPECTAÇÃO

É preciso pontuar que a relação com o espetáculo que aqui tematizo não se deu na modalidade que convencionamos nomear como “presencial”, mas sim a partir da espectação de um registro filmado da peça. A mirada a que aqui dou forma escrita é mediada não apenas porque os afetos que por ela circulam o são, mas também por um monitor de computador e pelas lentes de uma câmera de vídeo, bem como pela distância física e temporal entre os corpos que produziram o evento e o meu corpo. Recorro especificamente ao registro em vídeo da estreia da peça, gravado pelo produtor, meu amigo e colega de trabalho, Tales Monteiro, que o disponibiliza no canal do YouTube de sua produtora cênica (UM ATOR, 2016).

Os entendimentos sobre a experiência estética proporcionada por esse tipo de espectação variaram substancialmente a partir do contexto da pandemia de COVID-19, ocasião em que não foi possível assistir ao teatro em sua condição culturalmente consensuada como própria – o encontro de corpos ao vivo – por certo período de tempo. Em texto redigido ainda anteriormente a esse momento, defendi a experiência de recpção de teatro filmado como uma tática de ensino em regiões do Brasil em que a disponibilidade de produções teatrais - no sentido ocidental corrente entre o senso comum – é reduzida - posição elaborada a partir de minha experiência como professora de processos de mediação teatral em contexto que tem essa característica (NARDIM, 2020a). Ali, também afirmei:

> […] apresentar uma peça filmada significa optar por reconhecer a necessidade da apresentação de um espetáculo de tal natureza naquele contexto e estar ciente do que isso significa. Então, apresentar a peça filmada deve partir de uma compreensão segura de que se trata de uma ação tática, cuja ocorrência está estritamente vinculada ao seu contexto. É uma ação posicionada. A ciência dessa posição garantirá ao professor as condições de construir um discurso sobre a prática que extravasa o contexto particular do planejamento docente e chega à sala de aula – inclusive, embora não apenas, em formato invenção. (p. 39).

Assumindo, portanto, a posição que eu mesma reclamei, esclareço que minha recepção tecnologicamente mediada de *Um Ator* se deu pela contingência da

indisponibilidade física da peça no momento em que eu decidi que era preciso assisti-la. Ela não ocorreu, portanto, por causa de possível contágio viral ou porque não exista programação teatral a que eu possa ter acesso. Em determinado momento, refletindo sobre a minha relação com a produção teatral de meus pares docentes e considerando minha pesquisa pregressa em formas híbridas entre arte da performance e aula, concluí que era importante conhecer esse espetáculo e, não o tendo assistido na ocasião de suas temporadas, escolhi o registro em vídeo.

Objetos de afetação diferentes, dinâmicas de contaminação diferentes. Não está entre os objetivos deste ensaio debater semelhanças e diferenças entre as duas formas em pauta, mas apenas evidenciar as contingências do narrado. Com isso, importa saber que o registro ao qual assisto não foi realizado com a finalidade de adaptação para exibição em vídeo; não tem cortes, mas é um registro integral da duração do espetáculo; o enquadramento mantém-se, quase por todo o tempo, como um quadro geral do palco, em que vemos o ator de corpo inteiro. Exceção a isso é quando o operador da câmera busca capturar a interação do ator com o público em meio à plateia. Não foram preparadas iluminação ou sonorização orientadas à gravação em vídeo: foram utilizadas as lâmpadas próprias à sala de aula em que a apresentação ocorreu, com o apoio de alguns projetores improvisados e, quanto ao som, também recorreu-se à caixa de som disponível naquele espaço de ensino.

Ao assistir ao registro filmado em minha televisão, sob as condições técnicas anteriormente descritas, sentada ou deitada em meu sofá, podendo escolher se o vídeo segue ou para – ou mesmo se segue em tempo acelerado -, além de não compartilhar o momento do encontro com outros corpos e, assim, não estar passível de contaminações coletivas de ordem física, me aproximo de uma prática de ver mais tendente à análise e à racionalização do que majoritariamente seria aquela própria à sala de espetáculos. A visualidade e a forma de percepção próprias à experiência coletiva do ver teatro, em que se alia a reflexão crítica à estesia de uma pluralidade de sentidos, no contexto em causa, dão lugar a um feixe contido de prazeres estéticos.

A ESCRITA

Um ator

O momento sócio histórico em que este texto é escrito é privilegiado para a revisão de nossos modos de apreciação, contato e afetação de/com produtos cênicos, já que a recente pandemia de COVID-19 e o isolamento social preventivo que ela disparou nos impediram de acessar salas de espetáculos, impondo àqueles que desejassem ou necessitassem manter contato com a prática teatral - enquanto produção ou recepção - uma reelaboração da relação. Nesse contexto, a experiência de assistir a peças *online* e ministrar aulas de teatro por meio de plataformas de chamadas de vídeo me disparou uma reflexão que pretendo desenvolver com cuidado em oportunidade futura, mas que é conveniente aos propósitos desta escrita introduzir: como menina nascida e criada no interior do Estado de São Paulo, tendo crescido numa cidade de 80 mil habitantes em que o único teatro esteve em reforma durante todos os anos em que lá vivi; que, adolescente, migrou para uma cidade um pouco maior para estudar teatro sem dispor de recursos sequer para sustentar os materiais imprescindíveis às aulas, portanto sem poder pagar por ingressos de peças; tendo esse histórico e experiência, a minha relação com os espetáculos que me formaram foi sempre mais mediada do que imediata. Peças que orbitam ou atravessam o meu imaginário de uma forma que eu avalio como determinante para o que eu faço hoje em teatro e em educação, como a Trilogia Bíblica do Teatro da Vertigem, são peças que eu nunca vi em sua integralidade e em presença. São peças que nunca experimentei de corpo em presença viva.

Essa reflexão me induz a pensar que talvez também a experiência dos estudantes com quem trabalhamos - Marcial e eu - possa ser similar à minha – quando consideramos as produções alinhadas às práticas cênicas ocidentais caracterizadas pelo campo, em sua perspectiva colonialista predominante, como “teatro”. Afinal, nesta cidade em que estamos, com seus cerca de 200 mil habitantes

e muitíssimos quilômetros de distância de grandes centros de produção e difusão teatral, as oportunidades de assistir a espetáculos teatrais não costumam ser numerosas.

Em leitura da aula-espetáculo *Um Ator,* afirmo tratar-se também esta de uma experiência de espetáculo com múltiplas camadas de mediação, o que acredito (imagino, suponho) que aconteça mesmo quando vivenciada em presença. Isso por conta de seu caráter híbrido, entre aula e espetáculo, bem como pelo contexto em que a apresentação para a qual olho está inserida - o letivo, o universitário. E em (não)leitura afetiva, contudo, insistindo em aproximar-me primeiro do material e depois do conceitual - ainda que, como dissemos, sem pressupor que haja materialidade despida de nossas conceitualidades vigentes - trata-se, de certo modo, de um (outro) materialismo - e apresento esta aproximação imprecisa por entender que ela pode ter uma função didática importante para comunicar os afetos frente aos quais ora me coloco.

Podemos pensar, com o que foi dito, que a aula-espetáculo vista com lentes de Teoria dos Afetos pode ser uma *terceira coisa*: uma performance que é espetáculo marcado por qualidades de aula e é também aula marcada por qualidades de espetáculo, e é isso tudo enquanto é uma coisa só – sua singularidade. E, em se tratando da minha experiência particular de recepção, é uma performance que é espetáculo marcado por qualidades de aula e de audiovisualidade; uma aula marcada por qualidades de audiovisualidade e de espetáculo; uma audiovisualidade marcada por qualidades de espetáculo de aula - e é tudo isso sendo uma só coisa, singular, aqui, comigo.

É com essa lente que eu vejo: o espaço de recepção da cena está mais vazio que cheio. Há pessoas, diria que cerca de vinte e cinco, e vejo espaços entre elas. Dentre aquilo que compõe esse espaço, um tanto de penumbra e um fundo de pouca visibilidade, que não acho propriamente bonito: sei, por experiência anterior, que são divisórias de madeira recolhidas. Sei, por experiência anterior, que, quando estendidas, aquelas divisórias fazem daquela sala dois espaços diferentes, duas salas de aula. Localizo o ambiente em meu mapa experiencial, o Auditório 1 do

Bloco D, uma sala que geralmente vivencio como fria – de luz branca, de ar condicionado sempre muito potente - mas que, na gravação, dá a ver calor: tecido preto, tecido vermelho, lâmpadas quentes. O pequeno praticável envolto em carpete verde-UFT sobre o qual muitas vezes dei aulas aparece, ali, travestido em palco e comporta, de um modo que só sei agora nomear como harmônico, o corpo único do performer - que aparece então como docente, mais que como ator – com postura e energia próprias ao papel docente: nem cotidianas, nem extracotidianas. Fala, aparentemente lendo, o texto que repousa em uma mesa de partitura à sua frente. Fala, organizando o tom entre o de um palestrante e de um ator, e a performance dessa fala se destaca (vejo o falar mais que ouço o que é falado). Penso: “como fala bem!”. Enquanto fala, o ator também se alonga – ou ainda: representa que se alonga, com movimentos que dão a ver a orientação daqueles movimentos ao ver. Fala, representa que se alonga e se move de um lado ao outro do praticável feet palco. Penso: “está nervoso” e, acessando meu repertório prévio sobre aquele que ali se apresenta, logo avalio que pode estar nervoso porque aquilo **importa**. Sei que só sou capaz de avaliar que se importa porque me importa que se importe. Por diversas vezes, enquanto fala, até findar o primeiro terço da apresentação, volta a esse representar alongar-se e eu, espectadora, sinto esse retorno como o de uma criança que precisa voltar ao cobertor cheio de furos para que consiga pegar no sono. A representação do alongar-se é uma zona de conforto frente a uma partitura aberta o improviso. Penso: há também conforto no importar-se - um ritornello.

Uma performer
Tremo de frio na sala cuja luz me oblitera as retinas
Dou aulas com os pés guardados em meias -
minha zona de conforto para esta zona de confronto.

Suspenso há tempos frente a esta lousa este entre:

- corpo nem só docente (eu)
- corpo nem só discente (eles),



o tempo informa estar indisponível para meramente
passar.

Sentados, observam. Talvez vejam.
O outro deles hoje não vem.

Repito séries de alongamento,
coreografias de ir me buscar com as próprias mãos:
esta performer já esteve presente.

Um ator

Lembro-me de ter lido no texto da sinopse: *Um Ator* é também uma pergunta. Um Ator? Um professor? Ator, mas penso que, talvez - como eu - busque encontrar-se no que é ser um ator-professor quando as condições da aula-aula insistem em nos provocar que não o sejamos. Pois que seja, então, uma aula-espetáculo. Que seja um texto performático.

Na sala de aula em que temos vivenciado a docência, este meu veterano me remete aos tempos de estudante quando recorre a dois elementos, ambos frequentes no desenrolar de todo o espetáculo: um deles, as construções de formas corporais em bem desenhadas, em desenhos que escapam àqueles cotidianos; o outro, derivado: o desenvolvimento de movimentos em partituras corporais, frequentemente com fundo musical consonante. Reconheço esses desempenhos como muito característicos da *escola* em que estudamos. Associo-os aos espetáculos que assisti produzidos no contexto de nossa *escola* de formação e reconheço, ainda, que me toma uma sensação de deslocamento, mais que pertencimento: isso, que é de lá, colocado aqui, soando estrangeiro. Esse estranhamento, contudo, só pode ser meu: é o encontro do que vejo com meu repertório particular. A sensação é reforçada pela apresentação de um trecho de *KA*, o espetáculo de formatura de Marcial. Saio de uma posição de julgamento e assumo a responsabilidade por minha interpretação, pensando que talvez eu me distancie

neste momento por, ao mesmo tempo, saber a origem do excerto e não conhecer, em meu corpo, o que é sentir saudade de performar um espetáculo. Talvez ele sinta e, como um corpo para o qual se passaram mais de vinte anos da partitura original, consegue capturar-me o interesse pelo que acontece naqueles poucos minutos. Não penso.

Leio contaminações de afetos desse desejo de teatro sendo emanadas por toda a peça - é o que estou lendo e escolherei não deixar de lê-lo. A partir desta minha interpretação consolidada, eu os vejo estão no corpo, em sua pele e na sua musculatura, na energia expressa nos movimentos; olho e os vejo no riso e no suor da seminudez; olho e os vejo na convicção tônica que compreendo que representa a duração de mais de uma hora de apresentação, sem que haja qualquer artifício cênico em que o ator-professor possa se agarrar a título de boia salva-vidas. A paixão é a boia que mantém o professor-ator insistindo na pergunta de como sê-lo - mas o que vê-se em cena é paixão - e não a boia. A frase que acabo de escrever é a minha boia. Penso: este ator-professor está ciente de que ensinar é arte de contaminar com uma espécie de afeto, com determinados afetos e não outros, e é *contaminar* - não incubar, não informar. Penso: *contaminar* só pode ser feito em estado de agarrado à boia. E, num contexto de desvalorização da docência e da docência em artes, em que a paixão pelo envolvimento com o estudo do teatro e de seu ensino é combatida por um acúmulo de afetos tristes de política e gestão *Um Ator* que se apresenta com alegria põe-se a contaminar.

Contaminação, inclusive, é uma tônica dos tempos em que vivemos, enquanto assistimos a peças filmadas (ou à filmagem de peças), enquanto escrevemos linhas fugindo do vírus. Contaminação é também uma noção central na Teoria dos Afetos, embora nem sempre apareça representada por essa palavra: ela é o modo de operação do movimento de circulação dos afetos que ora pegam-se a determinados objetos, ora deslizam sobre eles, sempre em atividade, sem fixidez. Deposita-se então sobre um corpo e o assume, mas apenas parcial e processualmente - e, a princípio, discretamente. O vírus, contaminando um novo corpo, imprime suas marcas sobre ele e faz com que também ele se torne um vetor

e que passe, então, a imprimir seus afetos sobre aquilo com que se encontrar (RAEDEKER-FREITAS, 2017).

Penso demais.

Uma performer
minas incorpóreas de debates: sou a universidade.
em percursos corredores abro corpo artista, abro
corpo texto
texturas se chocam, rogando escolher este aqui, ou é lá
professora ou performer
poeta serei se integrar

sistemas múltiplos jamais escolam integração como a
ação de seu Plano Anual
(pesquisa, ensino e extensão)
e o quanto dura o texto, dura o princípio
- a alegria: professora-performer,
uma professora-performer escreve

cadeiras, carteiras, bacias de tinta vermelha,
aula de performance e os abismos mesmos
também registro no Plano de Ensino
também ensino planos e aprendo

bacias de tinta vermelha e sequências de apresentações
sequências de apresentações repete repete
rogo à prática que contamine
confio na prática que contamine
contaminar teoria toda hora

Um ator

A partir dos 15’10”, Marcial apresenta aquilo que parece ser a tese da qualidade-aula desta aula-espetáculo: a chama “o triângulo do ator”. Desenvolvido a partir do triângulo da composição de Lenora Lobo - é o que o texto da peça nos informa - como uma técnica intelectual e espiritual. Corpo: corpo festa, rebolando, kundalini, impulsos de carne; corpo-pulsão, fremindo o quadril enquanto cita Ericson Pires: fremir enquanto lemos toda a bibliografia, fremir para afastar a progressiva contração pélvica de afetos universitários, de afetos docentes e, também, de afetos na arte, no teatro. “Fremir enquanto lemos toda a bibliografia e trazer a insurreição alegre das feministas para a academia”. Faço cara feia para a asserção - sou feminista estraga-prazeres.

A insurreição emerge como uma sala de aula escura, tela toda preta, em sua condição de sala-de-aula-e-espetáculo e como uma sala de espetáculos escura em meio ao espetáculo-ele-mesmo. Tela toda preta. Eu me aproximo da televisão, pensando: “e agora, como faço pra analisar no texto essa parte”? Caio em minha própria armadilha: analisar, ler, assistir a. Me proponho (uma vez mais) o exercício de simplesmente ver. Bem, é uma parte em que não vejo senão uma tela preta em que eventualmente despontam pequenos pontos de luz. Um som mecânico, música eletrônica, pessoa falando alto, rindo. Faz-se meia luz e vejo um casal de estudantes se beijando, algumas pessoas com copos meio cheios de um líquido escuro, provável vinho (pode-se inferir pela dionisiedade praticada). Vinho dionisíaco, putz putz eletrônico e o contexto de um festival didático de teatro - e eu, sóbria, sentada no sofá. Do vídeo, ouço com nitidez alguém pedir para ligar o ar condicionado. Contaminação, circulação de calor em forma de aula-espetáculo. Contaminação, circulação de calor - aqui na sala de casa faz calor também e, assim, dissolvem-se um pouquinho as fronteiras: me jogo à escrita que compreendo como a afetiva, começo a escapar dos modelos de minhas referências - com o calor, me aproximo dessa condição de autoria que é, também, de padecimento: contaminada.

Sobem ao palco pés que na cultura das artes coporais chamamos “trabalhados”, pés que me mostram a beleza de suas articulações. Sobem joelhos, o

corpo, em palavras, apresentado como lugar a partir do qual se enuncia. É uma dança da contaminação – escolherei descrevê-la como um butô meio brasileiro. E na dança que o espetáculo faz constantemente, entre momentos de leitura e texto e momentos de dança com fundo musical, nesse vai e vem entre razão e emoção, surge agora, pela palavra, o tema da imaginação. Me intriga que meu vínculo com o que vejo comece a desfazer-se, a sucessão de conceitos de imaginário, xamanismo, filtro dos sonhos, inconsciente, eu me afasto aqui como me afasto deles em ocasiões de outra ordem. Me vejo me perguntando quanto falta para o final. Não tenho mesmo conseguido me concentrar muito em audiovisuais, é o excesso de telas (penso). Acabou a paixão do ator-professor ou acabou a paixão desta espectadora em situação de afetação contaminada (por análise), à qual os temas e as imagens que agora emergem já vêm sendo, ao longo da vida, objetos de certa repulsa? Assumo a responsabilidade. Mas o ritmo do espetáculo cai, isto é um fato. Desacelero com ele. Sou incapaz de superar minha prevenção. Testemunho passarem, pelo verbo, uma sucessão de imagens tradicionalmente vinculadas à ideia de inconsciente que, provavelmente por motivações justamente inconscientes, não aprendi a aderir. A energia do corpo do ator-professor diminuiu, não só desacelera. Estamos ambos cansados. Ele me diz que a floresta encantada existe e eu realinho a minha coluna: privilégio de saber imaginar-me atenta e então assim fazer-me. Nos realinhamos.

Avançamos. Depois do corpo e da imaginação, a leitura de mundo é o terceiro elemento do triângulo do ator – ele nos diz. O ator-professor assume uma vez mais a postura de palestrante, incremento de energia muscular que interpreto como promoção de certa distancia afeitva daqueles que ali o testemunhavam. A leitura de um texto por um ator-professor um pouco cansado que se propõe à transformação num leão antropomórfico e, com esse artifício, retorna meu interessar pelo que experimento, me entusiasmo como que por uma nova tentativa, percebo o cansaço sendo assumido como tal e isso eu gosto, me é familiar, é assim também o meu teatro, a minha performance.



Me impressiono com a sensação de contraste que esse insight traz para a minha recepção: toda a materialidade que o corpo apresenta, energia de força viva que impõe sua presença pela absoluta maior parcela do espetáculo, dissolve-se em brumas de florestas que, agora concedo, se fazem reais, pois se interpõem à minha espectação de modo a me oferecerem certa sensação de ficcção. Reconheço no espetáculo o clamor pela legitimação da materialidade do que está naquele e para além daquele corpo, no campo das relações e das relações entre relações, entre humanos e não humanos e mais que humanos e materiais e formas, compondo mundo concreto todo o tempo - algumas vezes como poesia, outras como miséria – mas, ali, jamais como categoria - ferramenta de pensamento.

É anunciado o fim do espetáculo e, surpresa: depois de ter se apagado com a despedida do ator-professor, a luz retorna e ele com ela, anunciando uma brincadeira: todos os que assim o desejarem escreverão, juntos, um poema: alguém escreve e dobra a folha sobre o escrito, para que o próximo não veja; a pessoa seguinte faz o mesmo e de novo e de novo, a folha desdobrada compondo um poema absurdo. É o *exquisite corpse*, que a princípio também parece estranho cadáver no todo da cena mas rapidamente retoma a vida do espetáculo e a animação da plateia. Sinto as qualidades-aula do evento se intensificarem – como estão colados em nosso coletivo esses padrões de energia e movimento! - e a movimentação que o vídeo me mostra dentre as pessoas presentes na filmagem, por entre as quais caminha alegremente o ator-professor, me informa uma intensificação de um campo coletivo de afetos de aprendizagem. Talvez seja essa a *qualidade de alegria* que sinto quando jogo e que se cola aos meus afetos de aprendizagem por conta de minha trajetória de aprendiz - desde a infância colada com as aulas de teatro e o seu jogar.

Me sinto satisfeita que a aula-espetáculo finalize deste modo - e também com lambidas, abraços, uma canção que vai levando embora a luz até o blecaute final. Me sinto satisfeita em poder olhar e ver, na aula-espetáculo, o conjunto que vimos construindo neste nosso contexto - sou também *Um Ator*, sou uma atriz, professora-

performer em exercícios muitos, aprendendo, sempre, a ser colega e pesquisar junto, mesmo quando em separado.

UM ATOR-PROFESSOR, UMA PROFESSORA-PERFORMER

Em *Um Ator,* uma aula-espetáculo, vejo em cena meu colega de trabalho, o ator-professor Marcial de Asevedo, cujo corpo em movimento e engajado em expressão me fornece elementos físicos que, associados ao meu repertório prévio, interpreto: há disponibilidade, abertura para afetar e para ser afetado. Há poros, há vírus. Contamino-me, em sala de espetáculo, de aula e em corredores, em infindas reuniões virtuais (frequentemente carregadas de tristes afetos), me alegro com tambores soados pelo professor nas salas de aula, tambores que podem sobrepor-se à minha voz-docente e assumir o lugar que penso ser meu em “minha” aula.

Marcial não trabalha com um padrão compositivo que considere a materialidade do espaço como disparadora de jogos poéticos, caracterizando um tipo de encenação próprio a solos que buscam dar centralidade ao trabalho corporal do performer e à sua narrativa. Em consequência dessa estratégia, os afetos marcados naquele espaço letivo emergem muito espontaneamente, quase que ao largo da linguagem teatral, brincando de performatividade docente. E, na minha experiência de espectadora, as inúmeras mediações técnicas não impedem a contaminação viral que essa organização implica: faz calor em minha sala de TV quando a plateia se agita, fala e dança.

O sujeito Marcial de Asevedo renuncia a uma prerrogativa comum aos professores universitários migrados para territórios em que a demanda por seu trabalho é intensiva e extensiva: a prerrogativa de, em estando ali, recusar-se a estar. A prerrogativa de não prestar atenção ao lugar, a prerrogativa de não se importar. Pelo contrário, muitas nuances do importar-se emergem do modo como ele organiza sua composição, tendo como principal gesto de cuidado aquele de reunir a aula e o espetáculo, tanto para perguntar-se sobre “como ser então” como para aproximar-se de seus estudantes.

Mesmo aquilo que de fato vem de fora, que vem fazendo rastro do nosso sudeste originário até o Tocantins, imprime-se como resquício de doação, de dádiva - e não de promoção de dívida. O corpo doando-se em danças desnudas, vulnerável, enérgico enquanto pode - depois não pode, depois pode de novo. Tudo isso, observado e sentido no todo (e por mim), assume a feição de um presente. E, então, por mais que a sua enunciação sobre as fadas não me encante, me encanta o gesto.

Gestos de atenção são algo com que também tem se preocupado a ciência, que se propõe a reconstruir-se como integralidade situada, e não como universalidade. Como nos ajuda a pensar Fernando Silva e Silva (2019), os modos de pensar e compreender a realidade próprios da modernidade, que fundamentam e resultam da ciência moderna, permitiram aos cientistas que se fizessem desatentos e despreocupados com o contexto, com a situação, com as contingências. Isso, que fez e ainda faz com que humanos da maioria de nossos territórios se desconectem progressivamente da vivência, da matéria imediata, incapazes de conhecer, já que apenas a ciência seria a ferramenta que poderia produzir o conhecimento. Ilya Prigogine e Isabelle Stengers rotulam esse procedimento como o “desencantamento do mundo”, desencantamento que, ainda de acordo com Silva, não implicaria em inexistência de magia, mas na prática de uma magia sintonizada com o que vibra a ciência moderna. Também o teatro ocidental convencional, filho da referida ciência, desencantou o mundo e encantou-o com valores de um palco dividido entre defender a razão e negar a emoção ou o oposto disso; proponho que a história do teatro moderno possa ser lida, como o foi, por supostas dialéticas entre afirmar o indivíduo ou afirmar o coletivo; afirmar o texto ou afirmar a cena, e assim por diante. Um teatro que retoma o seu poder de encantamento encantado e magias alegres é não aquele que vem para se apresentar como discurso em defesa de um dos polos - a emoção em detrimento da razão, neste caso ou vice e versa -, mas aquele que nasce do combate ao dual moderno, entregando-se à oposição como força vital, construindo-se como uma terceira ou quarta natureza.

E, atualmente, daqui de onde olho, essa terceira ou quarta via parece encontrar espaço para seu processo de fazer-se no conglomerado afetivo-intelectual que vim chamando de pesquisa-docência-criação (NARDIM, 2020b), um jogo de alinhamento provisório de funções que, modulando-se e dosificando-se caso a caso, colaboram para que essas nossas três tarefas apresentem-se sempre justas às próprias contingências, desviando de padrões quando estes não lhes sejam necessários à sustentação - fundando suas táticas justas de sustentação. E, ao redigir este texto, intenciono que sua leitura possa atuar como um gesto propositor - um convite - de pesquisa-docência-criação, de posta-em-situação de pesquisar, ensinar, criar e aprender em performance, para que colegas de teatro, em teatro, possam inventar ocasiões de convivência e composição profissional entre espectação, reflexão escrita, pesquisa acadêmica, crítica teatral e memória profissional.

Referências:

AHMED, Sarah. Happy Objects. *In:* GREGG, Melissa; SEIGWORTH, Gregory (org.). *The Affect Theory Reader*. Durham, NC: Duke, 2010.

AHMED, Sara. *The cultural politics of emotion*. New York: Routledge, 2004.

BRAIDOTTI, Rosi. Diferença, Diversidade e Subjetividade Nômade. Tradução de Roberta Barbosa. *Labrys Estudos Feministas.* Brasília, n. 1-2, p. 1-16, jul./dez. 2002.

ESPETÁCULO UM ATOR [website]. *O espetáculo*. S. l. Disponível em: https://espetaculoumator.blogspot.com/p/o-espetaculo.html Acesso: em 15 out 2020.

GATTI, Patricia. *A expressão dos afetos em peças para cravo de François Couperin (1668-1733).* 1997. Dissertação (mestrado) – Mestrado em Artes, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 1997. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284317. Acesso em: 01 nov. 2022

GOMES, André. Luiz. *Expressão musical no Barroco:* a retórica e a teoria dos afetos. Belo Horizonte: Universidade Estadual de Minas Gerais, 2005.

GREINER, Christine. *O corpo em crise:* novas pistas e o curto-circuito das representações. São Paulo: Annablume, 2010.

GROSS, Daniel. *The Secret History of Emotion:* From Aristotle's Rhetoric to Modern Brain Science.Daniel. Chicago: Universidade de Chicago, 2006.

LEYS, Ruth. The turn to affect: A critique. *Critical Inquiry,* 37(3), p. 434 - 472. Disponível em: https://doi.org/10.1086/659353. Acesso em 01 nov. 2022

LOVELESS, Natalie. *How to make art at the end of the world.* Durham: Duke University Press, 2019, edição Kindle.

MAIZ, Claudio. The "affective turn" in the humanities and social sciences. A discussion from a Latin American perspective. *Cuad. CILHA*, Mendoza , v. 21, n. 2, p. 15-17, jul. 2020. Disponível em http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-96152020000200015&lng=es&nrm=iso. Acesso em 01 nov. 2022.

NARDIM, Thaise Luciane. Por um ensino tático das Artes da Cena: mediação e teatro filmado no norte do Brasil. NARDIM, Thaise Luciane; FERREIRA, Gustavo Henrique Lima (org.). *Artes e mídias:* um panorama por pesquisadores da Amazônia brasileira. Palmas: EDUFT, 2020a.

NARDIM, Thaise Luciane. Rabiscar língua com cacos de floresta: escrever e performar em pesquisa-docência-criação. Palmas: EDUFT, 2020b.

OLIVEIRA, João Manuel de; AMANCIO, Lígia. Teorias feministas e representações sociais: desafios dos conhecimentos situados para a psicologia social. *Rev. Estud. Fem.,* Florianópolis , v. 14, n. 3, p. 597-615, Dez. 2006 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2006000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11 out. 2020. https://doi.org/10.1590/S0104-026X2006000300002.

RICH, Adrienne. Notes Towards a Politics of Location. RICH, Adrienne. *Blood, Bread and Poetry:* Selected Prose 1979-85. London: Virago, 1987. p. 210-231.

PAIS, Ana. *Comoção:* os ritmos afectivos do acontecimento teatral. 2014. 283 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa. Lisboa, 2014. Versão eletrônica.

RAEDEKER-FREITAS, Caroline F. *Hearing queerness in the archive:* affective circulation through sound. San Diego/EUA: San Diego State University, 2017.

SCHAEFER, Donovan. Donovan Schaefer [website]. *What is affect theory***.** S. l. Disponível em http://donovanschaefer.com/what-is-affect-theory/. Acesso em: 15 out. 2020.

SILVA E SILVA, Fernando. Pensar com Gaia. *ClimaCom Cultura Científica - Pesquisa, Jornalismo e Arte.* Campinas, v. 2, p. 1-17, 2019.

SMALL, Daniele Avila. *Historiografias de artista:* escritas da história no teatro documentário contemporâneo. 2019. 289 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graducação em Artes Cênicas, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019. Versão eletrônica.

SMITH, Rachel Greenwald. Postmodernism and the Affective Turn. *Twentieth Century Literature,* 57(3, 4), p. 423 - 446. Disponível em https://doi.org/10.1215/0041462x-2011-4008. Acesso em 01 nov. 2022.

STEWART, Kathleen. Week theory in an unfinished world. *Journal of Folklore Research,* v. 45, n. 1, p. 71-82, jan./abr. 2008. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/40206966 Acesso em: 15 out. 2020.

UM ATOR, uma aula espetáculo - de Marcial Asevedo. *Fluxo Criativo* [canal de vídeos]. 2016 (1h03m02s). Disponível em: https://youtu.be/wAofeL5LekI Acesso em: 15 ou 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
DEZEMBRO
NÚMERO 52
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE



POR UMA EDUCAÇÃO FORA DO ARMÁRIO: Um olhar para o Gênero, o Sexo, a Sexualidade e a Binariedade

FOR AN EDUCATION OUT OF THE CLOSET: A Look at Gender, Sex, Sexuality and Binariety

Bruno Flores Prandini[1]
prandini.b@gmail.com
Eduardo Guedes Pacheco[2]
eduardo-pacheco@uergs.edu.br

Resumo: O texto aqui apresentado compõe o conjunto de trabalhos do Grupo de Pesquisa CAPES Zona de Investigações Poéticas - ZIP e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional da UERGS, sendo parte da proposta de dissertação intitulada "ESQUIZOESCOLA: Laboratório de pesquisa para corpos desejantes por outras educações". Este artigo tem a intenção de discutir sobre as questões de gênero, sexo e sexualidade e como estes entendimentos são atravessados pelas perspectivas propostas pela binariedade. Para tanto, o trabalho busca problematizar cada um destes termos apresentando entendimentos mais amplos do que aqueles tratados pelos dualistas. A realização deste movimento acontece acompanhado de referências como Rudião Rafael Wisniewski, Guacira Lopes Louro, Denise da Silva Braga, entre outras, e algumas falas de manifestos LGBTQIAP+. O texto, junto a problematização desses conceitos, apresenta um recorte histórico sobre a construção do movimento LGBTQIAP+ e da cisheteronormatividade.

Palavras-chave: LGBTQIAP+. Sexualidade. Binariedade

Abstract: The text presented here composes the set of works of the Research Group CAPES Zona de Investigações Poéticas - ZIP (Zone of Poetic Investigations) and the Graduate Program in Education - Professional Master's at UERGS (Rio Grande do Sul State University), being part of the dissertation proposal entitled "SCHIZOSCHOOL: Research laboratory for bodies desiring for other educations". This article intends to discuss the issues of gender, sex and sexuality and how these understandings are crossed by the perspectives proposed by binarity. Therefore, the work seeks to problematize each of these terms presenting broader understandings than those treated by dualists. The realization of this movement is accompanied by references such as Rudião Rafael Wisniewski, Guacira Lopes Louro, Denise da Silva Braga, among others, and some lines from LGBTQIAP+ manifests. The text, along with the problematization of these concepts, presents a historical clipping on the construction of the LGBTQIAP+ movement and cisheteronormativity.

Keywords: LGBTQIAP+. Sexuality. Binarity

INTRODUÇÃO

Ao tomar o espaço escolar, algumas características marcam a existência deste lugar. Entre elas, a herança positiva que transborda os espaços através da

[1] Licenciado em Teatro pela UERGS e Mestrando em Educação PPGED-MP/UERGS. É Coordenador Pedagógico e Diretor de Arte do Laboratório-Escola e Editor-Chefe da Revista Brasa.
[2] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bacharel em Percussão pela UFSM. Professor Adjunto na UERGS.

implementação dos binarismos comuns aos amantes da razão. Entre tantas imagens binárias, as quais podemos citar o certo e errado, bonito e o feio, verdadeiro e falso, imagens tão comuns ao mundo escolar, as questões de gênero, sexualidade e sexo são também atravessadas por este tipo de entendimento. A partir destas proposições, este artigo deseja realizar as seguintes perguntas:

Onde, como e por que se formam os binarismos?

Qual é o papel da escola nessa formação?

Como os pensamentos binários operam sobre nossos corpos?

É possível uma existência livre da opressão do binarismo?

Na tentativa de buscar respostas, partimos ao encontro de representatividades e desejos alheios, que também pensam numa escola que abraça e permita que as performances de gênero e sexualidade fluam pelo espaço escolar. Uma escola na qual os possíveis sejam mais largos que a norma impressa pela normalidade binária, produzindo assim *[...] elementos que ajudam a questionar as limitações das possibilidades de vida que compõem nosso entendimento e se cristalizam nos currículos escolares*. (BRAGA, 2012, p.15)[3].

Rudião Rafael Wisniewski[4] (2020, p. 87-88) aponta que uma das maiores dificuldades para se entender a diversidade sexual e de gênero está no equívoco da sociedade em encaixar tudo no mesmo entendimento, quando na verdade são quatro temas diferentes: características sexuais, expressão de gênero, identidade de gênero e orientação afetivo-sexual. Sendo assim, é necessário entender os conceitos para se produzir caminhos na educação que potencializam a diversidade com base nas pesquisas do já citado Wisniewski e nos trabalhos de Guacira Lopes Louro[5] e outras referências e manifestos LGBTQIAP+, que este trabalho busca apoio para realizar as suas problematizações.

[3] É doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, com estágio na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto/Portugal (2012). Possui Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2004) e Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2000).

[4] Doutor em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). Mestre em Letras - Literatura (URI-FW). Licenciado em Letras - Português, Inglês e respectivas Literaturas (URI-FW). Licenciado em Pedagogia (UNINTER)

[5] Licenciada em História pela UFRGS (1969), Mestra em Educação pela UFRGS (1976) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1986).

A sociedade binária: uma normatividade cisheterossexual

Nossa sociedade está fundada em uma pedra binária, estrutural e estruturante que determinou os papéis de gênero durante o desenvolvimento da sociedade com base no binarismo homem/macho/masculino e mulher/fêmea/feminina. Construiu instituições com a mesma base e determinou os limites biológicos, físicos, sociais, culturais e sexuais do ser humano. Limites esses determinados pela condição do nascimento e identificados através dos papéis de gêneros constituídos por uma ideia de “o que é ser homem” e “o que é ser mulher”. Esses papéis, socialmente inventados, são herança de uma sociedade falocêntrica na qual o homem/pênis está centralizado e instituído como órgão de poder e dominância e, por sua vez, a mulher/vagina está atribuída com o papel subordinado, submisso e inferior. Um olhar rápido pelos livros de história revela como nossa construção humana está baseada em conquistas, guerras, descobertas e o genocídio de milhões de pessoas, mascarada com o discurso de desenvolvimento. Onde estão as mulheres da história? Quantos nomes de rainhas e presidentas estão gravados no conhecimento popular para além de Cleópatra, Elizabeth e Dilma? E quantos nomes de reis, guerreiros e presidentes? Seguramente o dobro dos nomes femininos.

O bicho homem como símbolo de poder e dominância é ostentado com estandartes penianos e pentelhudos compulsoriamente. O varão, macho, viril, forte, conquistador e reprodutor é sinônimo de desenvolvimento e futuro da raça humana. Contudo, só está autorizado a receber este título o homem cisgênero e heterossexual que expressa e performa seu gênero de maneira dominante. Qualquer outra identidade sexual está sumariamente indo contra a ordem natural do poder masculino. Todo homem “de verdade” deve exercer domínio sobre os gêneros inferiores e deve ostentar sua cisheteronormatividade.

A heteronormatividade (do grego hetero, "diferente"; e norma, "esquadro" em latim) designa o enquadramento das relações – até mesmo as homossexuais – a partir do modelo heterossexual. A heteronormatividade sintetiza o conjunto de normas prescritas, explícitas ou não, que marcam toda a ordem social e não apenas o que concerne à escolha do parceiro amoroso, mas também ao conjunto de instituições, estruturas de compreensão e orientação prática que se apoiam na heterossexualidade como ponto de referência nodal. (BRAGA, 2012, p.18).

Qualquer outra relação será desqualificada e estará à margem do poder tornando assim “menos homem” ou ainda um “não-homem”, “homem de mentira” (BRAGA, 2012, p.18). Entre outras palavras, as outras configurações como homem/vagina, mulher/pênis, homem ou mulher/vagina-pênis, mulher ou homem/pênis-vagina, homem e mulher/vagina-pênis, mulher e homem/pênis-vagina, homem/-, mulher/-, homem e mulher/-, homem ou mulher/-, -/-. E para que este sistema mantenha a direção ao falo, é preciso estabelecer regras normativas de controle, discursos linguísticos de dominação, leis estruturantes que promovem a misoginia e instituições de reprodução e manutenção do poder. Instituições formadoras de opinião e reprodutoras de modelos heteronormativos que diariamente mantém acesos os discursos homogeneizantes. A escola é o berço renascido, na modernidade, desses discursos.

> O currículo escolar, dada a sua disposição normalizadora, é um campo profícuo para o disciplinamento e o controle da sexualidade que se desenvolve a partir do que Butler (2008) denomina de matriz heteronormativa. [...] Nesse sentido, não apenas se reproduzem as relações homem/mulher, masculino/feminino, mas também as relações de subalternização provenientes das hierarquias de gênero. [...] Assim, mais do que balizar a heterossexualidade compulsória a heteronormatividade enquadra os sujeitos (biologicamente homens ou mulheres) em uma sequência invariável corpo-sexo-gênero-sexualidade e os submete às normas que regulam o pertencimento social dos homens e das mulheres reconhecidos] por essa norma. (PINO, 2007; BUTLER, 2008). (BRAGA, 2012, p.18).

Infelizmente sem a intervenção de políticas públicas, projetos e movimentos que se coloquem contra a hegemonia do homem, dificilmente mulheres e crianças LGBTQIAP+ terão condições de vencer as estruturas que as cercam. E, neste caso, o que sobra é a invisibilização desses corpos. É a sujeição aos discursos de poder de aparência e comportamento e, em último caso, uma vida omissa e infeliz dentro do armário. Um fato sobre isso é que muito possivelmente se perguntar a uma mulher ou a uma pessoa LGBTQIAP+ como ela faz para lidar com as normas, sua resposta vai ser uma lista de estratégias de sobrevivência. Inúmeras maneiras para ir e vir pelas ruas e pelos espaços da sociedade. Mais um reflexo de um país onde quando uma mulher é vítima de abuso, culpabiliza-se ela por “não ter modos” e não ao homem por ser um assediador (“é na natureza do homem”, a culpa não é dele).

Como abordar questões que reproduzem a violência da hegemonia cisheteronormativa? Como a escola pode romper essa lógica estruturante? Como propor uma escola onde não haja a divisão por gêneros? Como fazer chegar a informação de maneira segura e informativa a toda população? Como exercer a docência de maneira a não privilegiar ou reproduzir hegemonias sobre os corpos de estudantes? Onde estão os discursos de poder dentro da escola? Como se dá a manutenção das formas?

É preciso entender os processos normativos e formalizantes que já acontecem dentro do espaço escolar. É preciso denunciar as formas que violentam os corpos e que atravessam seus modos de ser e estar no mundo. É preciso atentar sobre todas as estruturas que operam contra a liberdade e a fluidez das existências LGBTQIAP+.

Uma educação fora do armário

Não existe um tempo certo para se afirmar enquanto pessoa LGBTQIAP+. Há pessoas que passam uma vida toda sem saber ou sem dar vazão para suas pulsões, como também há quem nasça performando desde cedo outras formas de ser/estar no mundo que não as regidas pelas normatividades binárias. Longe de determinarmos onde, como e quando devem ocorrer as manifestações de gênero e sexualidade, queremos antes se perguntar como seria se houvesse espaço dentro da escola para tais questionamentos. Queremos imaginar um local seguro para a investigação, a criação e a descoberta de tais movimentos existenciais que atravessam o corpo de muitas crianças durante o período escolar. E se? E se a escola não fosse um lugar de sobrevivência de corpos LGBTQIAP+, mas de existência? E se qualquer pessoa pudesse ter acesso à uma educação sexual com conhecimento sobre nosso desenvolvimento corporal, social e biológico? E se a escola celebrasse a vida de pessoas LGBTQIAP+ e não apenas histórias cisheteronormativas? E se fosse possível um currículo, um corpo docente e uma estrutura educativa que lutasse contra as violências sofridas, contra as piadas e contra o silêncio? Sobretudo o silêncio. E se a existência LGBTQIAP+ fosse algo para se falar e não silenciar?

> O silêncio está ligado à censura e ao controle da fala (BUTLER, 1999). O silêncio, contudo, faz parecer não existir a questão. No entanto, o silêncio é parte do discurso, de forma que romper com ele significa redirecionar a discussão. (FERRARI; BARBOSA *apud* WISNIEWSKI, 2020, p. 80).

Não por acaso a história de muitas pessoas LGBTQIAP+ é atravessada pelo silêncio, pelo medo e pela dúvida. Sobretudo em tempos anteriores ao acesso à informação através das mídias digitais. Crescer sem conhecer seus pares, se desenvolver sem referências, viver uma vida afirmando-se ser um erro foi, e ainda é, a realidade de muitas pessoas LGBTQIAP+. Um *[...] sujeito (in)visível – invisibilizado, produzido como inexistente, embora sempre em voga nas discussões políticas e fofocas cotidianas – [...] um fio muito frágil na teia social, arriscando todo seu equilíbrio* (WISNIEWSKI, 2020, p. 79). É necessário aqui nos perguntarmos porque existe tal fragilidade e onde ela está localizada? Frágil somos nós pessoas LGBTQIAP+ que buscam espaço para existir ou aqueles que determinam estruturas incabíveis para todos os corpos viverem? Como seria a vida de milhões de pessoas LGBTQIAP+ que se submeteram a violência estruturada e amparada legalmente dentro da escola se tivessem tido outra educação? E se a escola defendesse a educação sexual? E se falássemos sobre as diferentes orientações afetivo-sexuais e identidades de gênero existentes na sociedade? E se aprendêssemos nossa história também com as lentes dos movimentos LBGTQIAP+?

Para que as potências da diversidade sejam permitidas e para que a força dos corpos que rompem a norma seja valorizada, é preciso que a escola não invista na *[...] construção de mais armários para seres humanos invisibilizados* (WISNIEWSKI, 2020, p. 82). E para isso, é preciso falarmos sobre nossa existência e nossa trajetória. Falar sobre a violência, mas também sobre como amamos. Falar sobre outras formas de existir no mundo e não apenas da reprodução do mundo. É preciso falar de uma educação da visibilidade. Uma educação fora do armário.

LGBTQIAP+

É sabido que, antes mesmo da invenção dos conceitos de sexualidade e gênero, as relações LGBTQIAP+ estão presentes na história da humanidade e ainda na natureza animal. Por isso, não traremos fatos de longa data, mas dois recortes

históricos emblemáticos sobre os movimentos que foram estopim para a conquista por nossos direitos: o caso do bar Stonewall no final da década de 60 e o surgimento do AIDS.

> Stonewall Inn foi um bar gay localizado em Nova York, no bairro de Greenwich. Entrou para a história do movimento gay nas noites de 27 e 28 de junho de 1969, quando um inspetor de polícia acompanhado de 7 oficiais chegou ao bar com a intenção de fechá-lo, sob o pretexto de venda ilegal de álcool. Os frequentadores foram postos um a um para fora do bar onde foram se concentrando junto com curiosos que passavam pela rua naquele momento. A chegada dos camburões mudou o ânimo das pessoas da passividade para a desconfiança. O primeiro veículo deixou o lugar sem maiores problemas. Nesse momento, saiu do bar uma mulher trajada com roupas masculinas e devidamente algemada. Essa visão acirrou os ânimos das pessoas que acompanhavam a ação e fez com que a pequena multidão revoltada começasse a arremessar moedas nos policiais. Em pouco tempo, as moedas davam lugar a pedras e garrafas. Alguns oficiais se refugiaram dentro do bar, enquanto os revoltosos trataram rapidamente de trancá-los lá dentro. Reforços foram chamados e os resistentes se dispersaram. Durante o dia os jornais trataram de espalhar a notícia e nas duas noites seguintes seguiram-se violentos confrontos entre homossexuais e a polícia. A “Batalha de Stonewall” serviu como estopim para os “Movimentos de Liberação Gay” que durante os anos 1950 e 1960 não passavam de movimentos semiclandestinos. (BRAGA, 2012, p.20).

Anos mais tarde, algumas conquistas enfraqueceram com a culpabilização sobre comunidades LGBTQIAP+ por espalharem o vírus da AIDS:

> No início da década de 1980, com o surgimento da AIDS, propostas mais profundas e radicais de transformação social perderam apelo diante do problema da epidemia que reavivou antigos pânicos sociais. A própria síndrome chegou a ser denominada “peste gay”, o que contribuiu para que a compreensão social desse grupo se desse por meio de um problema de saúde pública. (...) a AIDS levou a uma reconfiguração dos grupos, que se pautou pela organização em torno de direitos civis, a aceitação de certa “essencialização” identitária para esta luta (...) e a desvalorização de aspectos “marginais” das vivências gays e lésbicas em benefício de objetivos assimilacionistas. (MISKOLCI, 2007, p.108) (BRAGA, 2012, p.22).

É importante lembrar que esses recortes são recortes ocidentais que acabaram influenciando nossa construção brasileira e que uma pesquisa das relações LGBTQIAP+ nas mais variadas relações étnico-raciais poderia oferecer material para produção de muitos outros artigos. Com o passar dos anos muitas lutas e movimentos foram surgindo para garantir nossos direitos de existir como qualquer outra pessoa normal. E foi apenas em 1990 que a Organização Mundial da Saúde (OMS) retirou a homossexualidade com Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID).



> Um passo importante, sem dúvida, mas que ainda não representou a cidadania plena [...]. De acordo com os dados publicados no ano passado pela Associação Internacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Trans e Intersexuais (ILGA), em 70 países, a homossexualidade ainda é criminalizada com casos de prisão e até pena de morte. E a transexualidade só deixou de ser classificada como doença pela OMS em junho de 2018. (VEIGA, 2020).

Em pouco menos da metade dos países do mundo é possível viver plenamente com direitos garantidos por lei. Uma triste realidade construída pela hegemonia cisheteronormativa.

Por isso e por muitas outras causas os movimentos vêm se ramificando e se aprofundando em questões cada vez mais heterogêneas para entender o contexto da individualidade de cada corpo e de cada existência. Hoje, a sigla que compõem essa diversidade está em LGBTTTQQIAAACPPF2K+, ou LGBTQIAP+ ou resumidamente LGBT+. De forma que cada sigla possui suas pautas e busca um melhor viver sem invisibilizar ou diminuir umas às outras, todas buscam o direito de existir. Não entraremos nas especificidades de cada sigla, mas tentaremos dar conta de localizar a diversidade do movimento nos próximos títulos contribuindo com a produção de outras práticas docentes, plurais e representativas, tal como as siglas que hoje definem nossas existências:

L Lésbica
G Gay
B Bissexual
T Transgênero **T** Transexual **T** Travesti
Q Queer **Q** Questionando
I Intersexual
A Assexual **A** Agênero **A** Aliado
C Curioso
P Pansexual **P** Polisexual
F Família e amizades
2 Two-Spirits (Dois Espíritos)
K Kink (praticantes de BDSM)

Sexo

Sexo é nome dado à prática sexual entre um ou mais corpos. Contudo, é possível se referir as características sexuais que dizem respeito ao corpo e aos atributos físicos com o qual nascemos. É preferível utilizar o termo corpo/genital do que apenas a palavra sexo (DIVERSITY BBOX, 2020a, p.9)[6], como é popularmente conhecido e aceito na sociedade. A grande questão é a atribuição dos binarismos estruturais macho-fêmea, homem-mulher e masculino-feminino baseado no corpo/genital da pessoa recém nascida. Além de impossibilitar ou atrasar a construção outra da expressão e da identidade de gênero, diferente do designado no nascimento, é em muitos casos a manutenção do estruturalismo que traz muito sofrimento para milhares de pessoas LGBTQIAP+, como no caso de pessoas intersexuais, *que nasceram com genitálias ambíguas e/ou cromossômicos, fenótipos, genótipos que não podem ser definidos como homem/macho ou mulher/fêmea* (DIVERSITY BBOX, 2020a, p.10). A maior base do pensamento conservador se dá por essa única justificativa: de que o "sexo" é designado como dado pronto pela natureza e as pessoas estão condicionadas a seguirem essa ordem "natural" e, em muitos casos, divina. Este pensamento é o mesmo que coloca a diversidade sexual e de gênero no lugar da anomalia, do não-natural, do cientificamente incorreto, da natureza pecaminosa e muitos outros adjetivos. Contudo,

> Harari (2015, p. 155) afirma que [...] a perspectiva biológica defende que tudo o que é biologicamente possível, é, por conseguinte, natural. Se os órgãos sexuais existissem apenas para a reprodução humana, não haveria prazer no sexo. *Os órgãos evoluem para executar uma função específica, mas, depois que existem, podem ser adaptados para outros usos também*. E cita exemplos, tais como o uso da boca para beijar, cuja função inicial era levar nutrientes para o corpo dos seres multicelulares. E, em comunidades de chimpanzés, o sexo é usado não apenas para a procriação e perpetuação da espécie, mas também, e não menos importante, para criar alianças políticas, intimidade e para neutralizar tensões. Dessa forma, o argumento de que homossexuais são uma anomalia da natureza é insustentável. (WISNIEWSKI, 2020, p. 83-84).

[6] Diversity Bbox é uma consultoria especializada para a equidade social e à fomentação da diversidade em corporações e instituições, através de programas de conscientização, treinamento e sensibilização para comunicação, RH e negócios estrategicamente combinadas para promover a transformação corporativa em prol de uma sociedade mais justa, democrática e equânime. Fonte: <https://diversitybbox.com/pt/institucional/>

Para que este movimento conservador que tenta controlar os corpos escolares não dissemine ainda mais informações equivocadas sobre os estudos de gênero e sexualidade, é preciso que a informação chegue da maneira mais acessível às escolas e às casas. Precisamos expandir essa discussão, atravessar as fronteiras da academia e transbordá-la para dentro dos lares, entre as famílias, estudantes e comunidades escolares.

Gênero

O gênero é a maneira como construímos ou como é construída nossa existência. *Conjunto de representações e papéis sociais e dos comportamentos e atributos socialmente construídos a partir da diferença entre os corpos, e que servem como indicadores culturais da identidade pessoal e social de alguém*. (DIVERSITY BBOX, 2020a, p.10). É preciso fazer uma distinção entre os termos “expressão de gênero” e “identidade de gênero”, sendo a expressão a maneira *com que a pessoa se apresenta externamente, como quer que os outros a percebam, como se comporta e como se posiciona por meio de roupas, acessórios, adereços, maquiagem, tatuagem, padrões de fala, linguagem corporal*; e a identidade é o caminho *com o qual uma pessoa se reconhece, que pode ou não estar de acordo com o gênero que lhe foi atribuído em seu nascimento*. (DIVERSITY BBOX, 2020a, p.10). Tanto a expressão quanto a identidade de gênero se diferem do conceito de corpo/genital e de orientação afetivo-sexual porque não são constituídas pela natureza, mas inventadas socialmente de acordo com as formas de cada cultura. Há anos se entende e se confunde gênero com sexo biológico, de forma a acreditarem que existam apenas dois gêneros: masculino e feminino. Sendo que ao homem está atribuído o gênero masculino e à mulher o gênero feminino. Com os estudos de gênero cada vez mais se reconhecem outras formas de performar e existir em sociedade. Podemos colocar as mais de 30 identidades de gênero entre os gêneros binários, não-binários e aqueles que não estão dados nesta dualidade.

Para citar alguns, uma pessoa pode ser cisgênero (que se identifica com seu corpo/genital e com o gênero atribuído ao nascimento), transgênero (que difere do seu corpo/genital e do gênero atribuído ao nascimento, e por isso reafirma seu gênero

pelo processo de transição), travesti (gênero da vivência brasileira na qual a pessoa foi dada como homem no nascimento, mas se identifica com feminilidade, se tratando com pronome feminino, e ao mesmo tempo, não se chama de mulher, pois está para além do binarismo homem-mulher), e muitos outros gêneros não-binários como gênero neutro, fluido, agênero, *queer*[7], andrógino, pangênero.[8] Alguns países possuem culturas de gênero diferentes do padrão binário, como o caso do gênero *two-spirits*, ou dois-espíritos, comuns em comunidades indígenas norte-americanas; e no caso do gênero *hijra*, adotado em alguns países do sul da Ásia como gênero oficial e não o binarismo homem-mulher.

Orientação afetivo-sexual

A orientação afetivo-sexual é por quem se têm ou não atração afetiva e sexual. Entende-se por atração sexual o desejo por práticas que podem envolver ou não o corpo e a genitália entre uma, duas ou mais pessoas. Já as práticas afetivas estão ligadas a relacionamentos que não envolvem, necessariamente, as práticas sexuais de convenção heterocisnormativa compulsória. Mas, conectadas a outra forma de ser/estar no mundo produzindo afetos. Portanto, as orientações afetivo-sexuais possuem um espectro muito grande de maneiras de se sentir atração e/ou de se relacionar.

Pela perspectiva da cisgeneridade, podemos ter relações por uma pessoa de corpo/genital e gênero diferentes (heteressexual), corpo/genital e gênero iguais (homossexual), ambos corpos/genitais e gêneros (bissexual), por nenhum corpo/genital e gênero (assexual) ou atração por todas pessoas independente do corpo/genital e gênero (pansexual). Agora, por uma perspectiva da transgeneridade e/ou da não-binaridade, é importante ressaltar aqui que a atração sexual não está apenas limitada à atração das características sexuais, no sentido de que é possível um homem se atrair por uma mulher trans (mesmo que essa tenha suas

[7] Termo de variados significados. Já teve sentido pejorativo e hoje em dia pode ser utilizado como adjetivo, verbo (queering), substantivo, identidade, orientação afetivo-sexual e identidade de gênero (como na identificação gender queer ou gênero queer). Termo oposto à cis-heteronormatividade (DIVERSITY BBOX, 2020a, p.11).
[8] Fonte: https://www.ufmg.br/prae/acoes-afirmativas/sexualidades/. Acesso em 11 de abr. de 2022.



características sexuais masculinas) e ainda ser heterossexual. Assim como é possível uma mulher se apaixonar pela mesma mulher trans (com características sexuais diferentes à sua identidade de gênero) e ainda ser uma relação homoafetiva. Ou seja, não é apenas a genitália que determina a orientação afetivo-sexual. No caso de relações entre pessoas não-binárias, de gênero fluido ou agêneras, é muito comum elas se assumirem como pansexuais, uma vez que essas rompem a lógica das relações binárias entre homem-mulher, e se vêem para além dos gêneros binários feminino-masculino. Assim, é possível perceber que a orientação afetivo-sexual não está limitada à atração das características sexuais. Essa construção pênis-vagina é que dá origem ao pensamento hegemônico de relações binárias e de uma sociedade que não admite outras performances sexuais e de gênero. É necessário desconstruirmos a ideia de que sexo, atração sexual e relacionamentos são baseados apenas na prática sexual cisheteronormativa compulsória. É necessário entender que podemos performar nossas orientações afetivo-sexuais da forma que quisermos e com quem quisermos.

A política brasileira sobre a existência LGBTQIAP+

Na lista dos países que mais matam pessoas LGBTQIAP+ pelo décimo segundo ano consecutivo[9], o Brasil do ano de 2021, propõe uma revisão na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e um novo ensino médio que omite e até proíbe[10] as discussões de gênero e sexualidade em sala de aula.

No arquivo com 600 páginas a palavra “sexualidade “aparece apenas seis vezes e nenhuma delas está diretamente ligada aos conteúdos da diversidade sexual. Já a palavra “gênero” que aparece algumas vezes não está ligada aos estudos de gênero e limita-se apenas a falar sobre gêneros literários. A saída que a classe docente pode encontrar é abrir espaço em suas aulas para mediar e executar projetos que abordem a diversidade de gênero e sexualidade. Afinal uma educação que *[...]não inclua questões de gênero e diversidade sexual, desde as séries iniciais,*

[9] Fonte: <https://exame.com/brasil/pelo-12o-ano-consecutivo-brasil-e-pais-que-mais-mata-transexuais-no-mundo/> Acesso em 12 abr. 2022.
[10] Fonte: <https://www.camara.leg.br/noticias/699563-projeto-criminaliza-promocao-de-ideologia-de-genero-nas-escolas/> Acesso em 12 abr. 2022.

desmitificando as convencionadas cores e brincadeiras de menino ou de menina, é um currículo excludente, pois privilegia uma forma de ser, marginalizando outros saberes e indivíduos (WISNIEWSKI, 2020, p. 87). Além de naturalizar e de reproduzir violências contra a mulher, não legitima a existência de pessoas LGBTQIAP+ e mantém o plano de perpetuação do homem como indivíduo superior.

> Dentre os muitos artefatos que corroboram a produção de corpos, gêneros e sexualidades conformados à matriz hegemônica, o currículo escolar marca a minha experiência como um dispositivo cujo objetivo é implementar tecnologias de controle sobre a sexualidade. O efeito disso é uma sexualidade educada, na qual mesmo os sujeitos desviantes agem a partir de uma padronização dada pela assimilação de comportamentos e condutas apropriadas, domesticadas; um fazer pedagógico voltado para a produção de homens e mulheres que ratifiquem a normalidade dominante que se constitui de acordo com o ideal de masculino e de feminino, como uma cópia da qual não se conhece o original. A instituição escolar que herdamos de uma matriz iluminista funciona para dizer o que é certo, o que é bom, o que é normal. E ela diz. (BRAGA, 2012, p.12-13).

É importante saber qual o espaço que a escola está dando para tais questões e, principalmente, quais espaços as pessoas LGBTQIAP+ estão ocupando dentro das escolas. Existe escuta para essas problematizações? São feitos projetos para debater as violências institucionalizadas e naturalizadas? Qual o posicionamento das escolas sobre estas questões? Quantas pessoas LGBTQIAP+ existem nas direções e corpos docentes?

Precisamos que a escola assuma o compromisso de *[...] problematizar mais do que as identidades sexuais e de gênero* dos *sujeitos, mas os processos sociais envolvidos em sua construção [...]*, problematizar as *[...] formas de silenciamento, invisibilização e subalternização de determinados sujeitos socioculturais identificados como "diferentes" [...],* e *[...] discutir a deslegitimação dos corpos estranhos [...] por meio do questionamento da ordem social que exige que as pessoas tenham um "sexo verdadeiro" e que essa verdade esteja sinalizada no corpo*. (BRAGA, 2012). Ao levantar tais questões, é possível começarmos a pensar num novo espaço escolar que desconfie da norma e que respeite toda e qualquer forma de existência no mundo.

Considerações finais

É imprescindível, é urgente e é necessário a invenção de escolas que olhem para os corpos LGBT+, escolas que não reproduzam as violências binárias, pois *[...] a escola é uma invenção histórica e pode, portanto, desaparecer. Mas isso também significa que a escola pode ser reinventada* (ICLE; BONATTO, 2017, p.19)[11]. Recriada, repensada, reconstruída, levando em conta e se atentando sobre o fato de a escola ser *[...] lugar onde crianças e jovens são munidos com os conhecimentos necessários para garantir sua adaptação à sociedade; instituição criada para inserir as crianças no mundo; e espaço destinado à socialização e iniciação, de acordo com as regras vigentes em determinada cultura* (ICLE; BONATTO, 2017, p.19). E por todo o poder de dominância que o espaço escolar tem sobre os corpos, é preciso reiniciar o CIStema[12]. Criar forças e dispositivos estratégicos para implodi-lo por dentro e desconstruir suas estruturas.

Entender essa invenção, essas forças e dispositivos de dominância e o silenciamento e apagamento dos corpos é o primeiro passo para reinventar a escola como espaço possível de produzir a diferença. Perceber os binarismos, as naturalizações e as essencializações (BRAGA, 2012, p.13), que ocorrem dentro das instituições de ensino é o caminho para entender se há espaços dentro dos currículos para a diversidade dos corpos e suas identidades. É olhar para o invisível e notar a permanência dos sujeitos invisibilizados pela ordem inventada e não-natural de gênero e sexualidade. É promover outro espaço de existência que não omita, segregue ou agrida a vida de nenhuma pessoa. É, de fato, assumir uma educação fora do armário.

[11] Graduado em Artes Cênicas (1992), Mestre em Educação (2000) e Doutor em Educação pela UFRGS (2004). Professor associado no Departamento de Ensino e Currículo e professor permanente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É, também, professor permanente no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília.

[12] Que se refere ao sistema cisnormativo.

Referências:

BRAGA, Denise da Silva. *Heteronormatividade e sexualidades LGBT*: repercussões dos discursos escolares sobre sexualidade na constituição das sexualidades não normativas. 2012. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

DIVERSITY BBOX. *Guia de linguagem inclusiva:* todxs nós. 2020. Disponível em: <https://pji.portaldosjornalistas.com.br/wp-content/uploads/2020/05/GuiaTodxsNos.pdf> Acesso em 05 de abr. de 2022.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres. *Por uma pedagogia performativa*: A escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. Cad. Cedes, Campinas, v.37, n.101, p.7 -28, jan.-abr., 2017.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho*. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica 3ª Ed., 2018a.

_____ (Org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª Ed., 2018b.

_____. *Uma leitura da história da Educação sob a perspectiva do gênero*. Teoria e Educação, Porto Alegre, n.6, 1992. p.53-67.

VEIGA, Edison. *Há 30 anos, OMS retirava homossexualidade da lista de doenças*. 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/h%C3%A1-30-anos-oms-retirava-homossexualidade-da-lista-de-doen%C3%A7as/a-53447329> Acesso em 09 de abr. de 2022.

WISNIEWSKI, Rudião Rafael. *Gênero e Diversidade:* Educação e (in)visibilidade LGBTQ nos espaços urbanos. Revista Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v. 15, n. 1, p. 76-93, jan./abr. 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
DEZEMBRO
NÚMERO 52
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE ARTE PARA A EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

CONTRIBUTIONS OF ART TEACHING FOR EDUCATION: POSSIBLE DIALOGUES

Cristiane Lawall
Laura Ribero Rueda
Júlio César da Rosa Herbstrith

Resumo: O presente artigo aborda o processo de institucionalização do ensino no Brasil, as orientações da Base Nacional Comum Curricular, para o desenvolvimento integral do aluno construindo um diálogo entre os autores João Francisco Duarte Júnior e Elliot Eisner, apresentando aspectos nos quais a arte pode contribuir com o alcance dos objetivos traçados na BNCC. De acordo com os autores, o ensino de arte, quando apresentado de forma significativa, vem a contemplar os aspectos cognitivos, intelectuais e emocionais do aluno. Vivências sensíveis que se alinhem aos interesses do aluno no ensino da arte, mostram-se como importantes contribuintes para uma educação emancipatória para o educando, no sentido de que a arte não apresenta-se apenas como uma disciplina, mas também, como linguagem humana, uma área de conhecimento, patrimônio cultural e instrumento de expressão para o aluno. O ensino de arte, através da abordagem triangular, brevemente apresentada no texto, coloca-se como metodologia que contribui em diferentes aspectos da educação.

Palavras-chave: Educação. Arte/Educação. BNCC.

Abstract: This article addresses the process of institutionalization of education in Brazil, the guidelines of the National Common Curricular Base for the comprehensive development of the student building a dialogue between the authors João Francisco Duarte Júnior and Elliot Eisner, presenting aspects in which art can contribute to the achievement of the goals outlined in BNCC. According to the authors, the teaching of art, when presented in a meaningful way, comes to contemplate the cognitive, intellectual and emotional aspects of the student, sensitive experiences that are aligned to the interests of the student, in art teaching are shown as important contributors to an emancipatory education for the student. In the sense that art is not only a subject, but also a human language, an area of knowledge, cultural heritage and an instrument of expression for the student, art teaching through the triangular approach, briefly presented in the text, is a methodology that contributes to different aspects of education. Translated with www.DeepL.com/Translator (free version).

Keywords: Education. Art/Education. BNCC.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca fazer uma reflexão sobre possíveis contribuições da arte na educação, observando orientação da Base Nacional Comum Curricular, o contexto da educação no Brasil e a teoria de autores arte-educadores, que

estabelecem um diálogo que pode vir a contribuir para o alcance das diretrizes apresentadas no documento, o qual norteia a educação no país.

O ensino de arte vem buscando caminhos que possam contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento integral do aluno, com propostas de resgate do sensível, desenvolvimento de um pensamento crítico e capacidade de fazer escolhas, contribuindo para a construção de sua autonomia. Perceber de maneira sensível o mundo, bem como a maneira como nele estamos e nos relacionamos, apresenta-se como uma característica que pode vir a ser desenvolvida através de vivências sensíveis e significativas nas práticas da disciplina.

Desde o processo de industrialização, o ser humano vem sofrendo uma significativa perda de sua percepção sensível. Através do pensamento dos autores Elliot Eisner e João Francisco Duarte Júnior, empreendemos um caminho para a compreensão de possíveis fatores que colaboraram neste sentido e buscamos apresentar possíveis contribuições do ensino de arte para sua reconstrução.

1. PERCUROS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A BNCC

Para fazer uma breve reflexão sobre como se deu o processo de institucionalização da educação no Brasil, vamos abordar o significado do termo educar: “Dar ou oferecer (a alguém) conhecimentos e atenção especial para que possa desenvolver suas capacidades intelectuais, morais e físicas”. Segundo dicionário online Michaelis, tal conceito irá nortear o pensamento que buscamos apreender neste texto.

Historicamente, a educação no Brasil esteve à serviço de classes sociais dominantes, segundo Duarte Júnior [1]. O autor aborda a educação em um contexto cultural, desenvolvendo reflexões entre a forma de educar “primitiva” e “civilizada”,

[1] João Francisco Duarte Júnior é Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas e docente no Programa de Pós-Graduação em Artes na mesma instituição.

onde a primeira é oferecida a todos os integrantes da tribo e transmitida às novas gerações, de forma informal.

Nas culturas ocidentais “civilizadas”, este processo acontece por meio de organização de espaços e horários específicos para esta finalidade, onde surgem instituições de ensino, as primeiras escolas, um local organizado para a transmissão de conhecimento e “domínio dos símbolos gráficos” às novas gerações, com o objetivo de “as habilitarem a melhorar seu desempenho no mercado de trabalho” (DUARTE JUNIOR, 1983).

No Brasil, a educação é, primeiramente, oferecida às pessoas que serviriam a coroa, estendendo-se mais tarde para alguns membros da realeza e burguesia, no intuito de garantir o direito ao voto. O acesso às instituições de ensino fica restrito às classes dominantes até o momento em que a indústria inicia seu processo de expansão, surgindo a necessidade de formar mão de obra para operar suas máquinas, o que faz com que o governo se interesse por ensinar o povo a ler e escrever, buscando alimentar o crescente mercado, o que indica uma orientação, exclusivamente técnica, às metodologias de ensino. Um ensino mais especializado ou abrangente era ainda privilégio dos níveis intermediários da sociedade, no comércio e nas atividades burocráticas da indústria.

De acordo com Demerval Saviani [2], a origem das instituições escolares no Brasil, data de 1549 com a chegada dos Jesuítas, período que estende-se até 1759, quando a reforma de Marquês de Pombal faz uma primeira tentativa de implantar escolas públicas estatais, nas então províncias, com orientação educacional, inspirada nos ideais iluministas, entretanto não chega a conseguir cobrir a abrangência das escolas jesuítas.

Ainda de acordo com Saviani, o período de 1827 a 1890, as tentativas de organizar a educação no país por parte do governo, ocorrem de maneira descontínua e intermitente, Saviani (2008). No período que segue, de 1890 a 1931,

[2] Dermeval Saviani é professor, filósofo e pedagogo, professor emérito da Universidade Estadual de Campinas.



o governo tenta implantar escolas primárias nos estados através de grupos escolares. Entre os anos de 1931 e 1961 acontecem então, as primeiras regulamentações dessas instituições em âmbito nacional, compreendendo escolas primárias, secundárias e superiores, as quais foram impulsionadas pelo novo ideário pedagógico renovador.

A partir deste período até os dias atuais, tem início um movimento na busca de unificação da educação no país, que abrange as instituições federais, estaduais, municipais e particulares, dentro de uma mesma legislação, no entanto, de acordo com autor, ainda foram sendo moldadas dentro uma concepção produtivista de escola.

Neste contexto, a Base Nacional Comum Curricular, em seu último documento datado do ano de 2018, busca delinear o conjunto de aprendizagens que possam garantir uma educação de melhor qualidade e como direito de todos, e para garantir o cumprimento do papel de cidadão por parte do aluno, apontando aqui a cidadania como um dever.

De caráter normativo a BNCC é um documento que define quais as aprendizagens essenciais que devem orientar as práticas pedagógicas nos estabelecimentos de ensino no país, visando formar os cidadãos para o trabalho, e prepará-lo para viver em sociedade organizada, através das dez competências gerais básicas, tendo como definição de competência a mobilização de conhecimentos que envolvam conceitos e procedimentos, desenvolvendo habilidades de caráter práticos, cognitivos e socioemocionais e ainda atitudes e valor que possibilitem ao aluno o direito ao pleno ao exercício da cidadania (BNCC, 2018).

Destas destacamos neste texto:

> 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
> 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.



> ...
> 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, pag. 9 e 10).

A construção do documento é embasada nos marcos legais da Constituição Federal de 1988, que em seu Artigo 205 reconhece a Educação como direito, embora como já citado anteriormente, em partes do seu texto esteja exposta como dever, que deve ser compartilhado entre estado, família e sociedade.

No Artigo 210, a carta constitucional estabelece que sejam fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, afim de promover "a formação básica à nível nacional, respeitando-se valores artísticos e regionais" (Brasil 1988).

No ensejo de unificação da educação ao nível nacional, a nova BNCC busca em seu texto, maior equilíbrio das políticas educacionais nas diferentes regiões do país, superando a fragmentação de políticas educacionais regionais, considerando a amplitude geográfica e características de desenvolvimento cultural do país. É preciso refletir sobre esta afirmação.

> Por isso uma educação que apenas pretenda transmitir significados que estão distantes da vida concreta dos educandos, não produz aprendizagem alguma. É necessário que os conceitos (símbolos) estejam em conexão com as experiências dos indivíduos. (DUARTE JÚNIOR, 1983, p. 25).

O autor nos chama a atenção para as grandes diferenças culturais dentro do país, aspecto que deve ser observado de maneira bastante atenta no ensino da disciplina de arte. O Brasil apresenta diferenças culturais significativas em cada região, "o gaúcho, o carioca e o nordestino, como pertencentes a subculturas diferentes; isto é: todos são brasileiros (possuem traços comuns), apresentam características bastante próprias de viver" (DUARTE JÚNIOR, 1983).

Neste sentido, o CNE Conselho Nacional de Educação promulgou em 2014, a lei 13.005 a qual reitera:



> estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local. (BRASIL, 2014).

Em seu texto, a BNCC estabelece que, embora diversos, os conteúdos curriculares devem estar ao serviço do desenvolvimento das competências e diretrizes comuns a todo ensino básico, conforme estabelecido no Artigo 26 da LDB:

> os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).

Tal determinação orientou o desenvolvimento das diretrizes nacionais traçadas pelo Conselho Nacional de Educação no ano de 2000, e revisadas no ano de 2010, quando foi contextualizado o conceito “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (BNCC pag. 11).

Sob tais marcos legais o CNE reafirma a necessidade de uma base nacional comum curricular para todo o país, e em 2017, a lei 13.415 estabelece o uso das nomenclaturas:

> Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...] Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BCNN pag. 12).

No âmbito particular da disciplina de Arte, para os anos finais do ensino fundamental, o qual trata esta pesquisa, a base determina que é “preciso assegurar

aos alunos a ampliação de suas interações com manifestações artísticas e culturais nacionais e internacionais, de diferentes épocas e contextos (BNCC), e ainda propor experiências que relacionem diversas linguagens, permita uma maior sistematização do conhecimento, que estimule o educando à maior autonomia, considerando a cultura do público jovem.

Das habilidades que deve promover a disciplina de Artes, estão determinadas no texto:

> **(EF69AR01)** Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
> **(EF69AR02)** Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.
> **(EF69AR03)** Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.

No que trata das linguagens de artes visuais, o texto orienta que devem ser proporcionados aos alunos “Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc). na apreciação de diferentes produções artísticas” (BNCC), assegurando que tenham a possibilidade de experimentar diferentes formas de expressões artísticas, desenvolver processos de criação de modo individual, coletivo e colaborativo, dialogando com princípios conceituais, proposições temáticas e repertórios imagéticos, desenvolvendo condições de diferenciação das “artistas, artesãos, produtor cultural, curador, *designer*, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais” (BNCC).

2. O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA

Como visto no capítulo anterior, a educação no Brasil tem tido, ao longo de sua história, um caráter predominantemente formativo técnico, característico de uma educação colonialista, que desenvolve-se com o intuito de formar pessoas capazes de produzir bens de consumo, e sobrepondo a visão de mundo do colonizador.

No campo da arte, a educação foi orientada por um longo período unicamente ao desenho, tido como tão relevante quanto o desenvolvimento da escrita e leitura, no entanto é importante observar que, por diferentes períodos, a linguagem do desenho foi desenvolvida através de cópia e treino do traço, com objetivos exclusivamente técnicos, variando entre os períodos positivistas e liberais, suas formas de ensino, entre a cópia de estampas, treino de formas geométricas e desenho de observação de formas da natureza.

Somente na segunda década do século XX começam as investigações sobre os aspectos psicológicos do desenho, principalmente o infantil, quando às práticas pedagógicas começam a voltar-se para seu estudo e desenvolvimento. O processo acontece lentamente, e nos ensinos fundamentais e médios, as aulas de artes ainda resumem-se à prática do desenho, voltado a desenvolver a capacidade de representação, para atender às necessidades das indústrias que crescem, fortemente, no período após a Primeira Guerra Mundial, quando o país deixa de importar insumos e precisa produzir, internamente, seus bens de consumo, e o ensino das Belas Artes, como era compreendido, era restrito às camadas mais nobres da sociedade.

As Escolinhas de Arte, que tiveram início em 1948, no Rio de Janeiro por Augusto Rodrigues, foram umas das primeiras iniciativas de uma educação voltada para o fazer artístico, no cenário escolar estavam limitadas às classes privilegiadas, que tinham acesso à conservatórios e academias (DUARTE JÚNIOR, 1983). Nas escolas, a disciplina de Arte esteve, na maior parte do tempo, vinculada à uma

habilidade, como desenho geométrico, artes domésticas, industriais ou manuais, não abrangendo seu contexto e valor histórico.

A lei 5.692 de 1971, que representa o desejo de que a educação acompanhasse o desenvolvimento do restante do mundo, instituí a disciplina de educação artística, mas na prática não havia estrutura econômica ou humana para que o intuito tivesse sucesso. A preferência de recursos se dava para as disciplinas que eram consideradas de maior importância, técnicas na sua maioria, visando formar mão de obra para a indústria que crescia fortemente.

Os cursos de formação de professores que iniciaram após esta lei, buscavam formar profissionais com conhecimento e competência em múltiplas linguagens artísticas como música, teatro e artes plásticas, em um período extremamente curto de aproximadamente, dois anos. Muitos professores de outras áreas acabavam dando aulas de arte, quando não ocupados, no seu pouco espaço na escola para reforços de outras matérias.

Embora as diretrizes de 1996 tornem obrigatório o ensino de artes em toda a educação básica, ainda é um grande desafio torná-la de qualidade. Muitas vezes seu espaço do currículo é o mínimo necessário para o cumprimento da legislação. O trabalho de arte educadores vem conseguindo através de árdua luta, e constante pesquisas, ampliar este espaço e conquistar melhores condições de aplicação, mas o atual contexto político oferece grande desafio a educação e as artes, pois a censura volta a ser aplicada, e o acesso a cultura dificultado, por meio do aumento de impostos e corte de verbas.

Ainda presenciamos professores de outras disciplinas atuando como professores de arte. Devemos nos perguntar o que nos leva a julgar que qualquer formação capacita o professor a dar aulas de arte? Nossa área de conhecimento tem um papel importante, também, na garantia de permitir ao aluno o seu acesso ao patrimônio histórico e cultural da humanidade. Acessar e interpretar este patrimônio deve ser garantido pela nossa disciplina, e para tanto as metodologias podem proporcionar uma educação em arte que faça sentido ao aluno e que o possibilite

até uma compreensão do mundo, de maneira mais crítica. De acordo com Duarte Júnior, a educação em arte não objetiva formar apenas artistas, mas que permita ao educando conhecer o mundo de forma sensível, e para tal objetivo, a educação tem na arte uma importante aliada (DUARTE JUNIOR, 1983).

Desenvolver a capacidade de compreensão de mundo crítica e sensível por parte do aluno, para capacitá-lo a ser e estar no mundo não representa o abandono da expressão pessoal e regional, mas sim a contextualização destas, dentro de uma concepção mais ampla, relacionando com a arte do mundo, produzida em cada um de seus períodos históricos.

> Ao conhecer a arte produzida em diversos locais, por diferentes pessoas, classes sociais e períodos históricos e as outras produções do campo artístico (artesanato, objetos, design, audiovisual etc.), o educando amplia a sua concepção da própria arte e aprende a dar sentido a ela. Desse convívio decorrem, portanto, conhecimentos que desenvolvem o seu repertório cultural, mas acima de tudo possibilitam-lhes a apropriação crítica da arte, aprender a identificar, respeitas, e valorizar as produções artísticas, e compreender que existe uma poética individual dos autores e diferentes modalidades de arte, tanto eruditas quanto populares. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 19).

Esta reflexão da autora nos possibilita compreender o equívoco que pode ser um olhar simplório para o ensino das artes, nos inspirando a buscar diferentes produções culturais e artísticas e relacionar com as vivencias dos alunos, proporcionando um ensino de artes significativo que venha a refletir no desenvolvimento do aluno de um modo completo.

Neste sentido ainda, se faz imprescindível lembrar o percurso que área de conhecimento em arte educação vem traçando, e ter sempre em mente que desenhar, pintar, colar, recortar, enfim produzir arte vai além de apenas extravasar emoções. É desenvolver a capacidade de decidir, de criar relações objetivando expressar um sentimento, um pensamento, uma posição política ou uma postura pessoal diante do mundo.

A abordagem triangular de Ana Mae Barbosa apresenta-se como potente instrumento capaz de oferecer recursos para que o aluno desenvolva tais capacidades. ´É uma busca que precisa estar sempre renovando-se, o que hoje torna-se menos complexo, pelo fato de termos mais acesso a materiais tanto de obras de arte e artistas, como arte educadores. Tão importante quanto fazer, é como fazer, utilizar metodologias de arte/educação que envolvam a leitura de imagem e sua contextualização que nos permita refletir sobre diferenças culturais, sociais e éticas.

A disciplina de Artes, no período do ensino fundamental, que compreende o início da adolescência, que muitas vezes não encontra espaço para colocar seus sentimentos em relação ao seu meio, apresenta-se como um desafio para a disciplina, que pode ser superado através da busca por envolver o conteúdo com temas que apresentem significados para tal faixa etária, permitindo que os educandos se apropriem e orientem as nossas escolhas. Uma vez que o adolescente mostra-se já observador crítico aos padrões sociais e acontecimentos à sua volta.

> Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2012, p. 19).

De acordo com a autora, o ensino de arte na escola tem grande potencial de desenvolver a capacidade crítica, o que permite ao educando analisar a realidade em sua volta, e através de seus processos de criação, desenvolver a autonomia e criatividade, de maneira a mudar esta realidade observada. Seria o desenvolvimento da habilidade de ser e estar no mundo de maneira consciente e transformadora.

3. O REDESPERTAR DO SENSÍVEL

Desde os tempos mais remotos, a humanidade utilizou-se da arte para expressar seus conhecimentos e cultura. Garantir o acesso e a compreensão da arte

em suas formas e conteúdo é um dever da educação, e seu acesso constitui direito do cidadão, direito talvez negado conscientemente, pelas classes dominantes, uma vez que a arte é instrumento de emancipação, por capacitar o indivíduo para uma existência crítica e autônoma.

Este capítulo busca traçar um percurso pelo qual nós, enquanto seres humanos, fomos perdendo nossa sensibilidade, realizando um diálogo entre o pensamento de João Francisco Duarte Júnior e os caminhos para a redescoberta desta sensível, de acordo com o pensamento de Eliot Eisner.[3]

Podemos iniciar observando o espaço que configura nosso lar, antes repletos de recordações e memórias, com a contemporaneidade tornou-se mais prático e funcional, perdendo o contato com a afetividade das lembranças do passado, a decoração torna-se mais impessoal, um aspecto que se estende aos ambientes públicos e de trabalho.

Com espaços menores e a necessidade de que a vida seja cada vez prática, abandonamos o andar por andar, de acordo com Duarte Júnior. No estilo de vida contemporâneo, caminhar é algo que se faz com um objetivo que justifique o emprego deste tempo, no entanto ainda observa o autor, o andar mais livre em ruas, jardins e praças, é uma forma de conexão do ser humano com a natureza, o que nos reporta à filosofia, os peripatéticos, filósofos que praticavam o ato de filosofar enquanto andavam.

Ainda de acordo com o autor, a sensibilidade e empatia, também, perde-se hoje pelo fato de que não conversamos mais sem um propósito maior, um objetivo relacionado a alguma necessidade, e apesar de estarmos cada vez mais acessíveis pelos meios eletrônicos, nesta objetividade, as conversas se encurtam, quase nunca podemos jogar conversa fora, e acabamos por nos privar muitas vezes deste prazer, que é tão essencial ao ser humano, ser social (DUARTE JUNIOR, 2001)

[3] Eliot Eisner é professor de arte/educação na Universidade de Stanford.



No campo dos sentidos físicos como paladar, tato e o olfato, no momento em que industrializamos o alimento perdemos o contato com os cheiros, sabores e texturas naturais. Os aromas e sabores são criados em laboratórios de forma sintética, e não permitem que possamos sentir a riqueza das texturas, cheiros e sabores que estimulam o ver, cheirar e tocar o mundo para melhor e mais completamente apreendê-lo. Após ampla reflexão sobre tais aspectos em sua obra *"O Sentido dos Sentidos a educação do sensível"* Duarte Júnior ressalta a necessidade de se propor uma redescoberta da sensibilidade humana.

Em palestra realizada em 2002 na Universidade de Stanford, Estados Unidos, o autor Elliot Eisner discorre sobre diversos aspectos nos quais a arte pode contribuir com a educação, no sentido de desenvolver todo o potencial do humano para o bem-estar de si mesmo e da sociedade.

Eisner reforça em seu texto, a ideia de que a educação tecnicista, que acompanhou a revolução industrial, nos levou a desenvolver relações calculadas e racionais, a ser produtivos e competitivos, e todos os esforços na área da educação seguem no sentido de preparar o aluno para estar no mundo de maneira produtiva.

De acordo com Elliot Eisner, nos processos de criação que envolvem a arte/educação, quando o aluno faz um desenho ou pintura, ele precisa criar relações que serão pensadas afim de chegar à um produto final satisfatório, entre infinitas possibilidades, ele precisa fazer julgamentos acerca de suas qualidades, precisa escolher criticamente os elementos ou materiais que irá usar, esta é uma das faculdades que pode ser desenvolvida pela arte, a de fazer escolhas e julgamentos de qualidade relacionadas ao objetivo (EISNER, 2002).

No movimento de imaginar, compor e criar o aluno vivência possibilidades de relações sem necessária fidelidade à alguma fórmula, sem regras, ele apenas segue seu estilo de trabalho, neste momento então, a arte o está ensinando a prestar atenção aos detalhes, a agir avaliando as consequências e repensar suas escolhas, movimentando suas sensibilidades e as refinando tanto mais forem estimuladas e propostas atividades de criação.



A flexibilidade é trabalhada nas escolhas das relações e estimula a formulação de objetivos, ele busca algo para chegar a um resultado, que pode vir a mudar também durante o processo, situações que emergem das relações criadas podem sugerir também novos resultados, esta surpresa pode ser apreciada em propostas que não estejam presas à objetivos rígidos, característica de uma educação mais técnica, mas inimiga da criatividade necessária para o conhecer o novo o suas possibilidades (EISNER, 2002).

Ainda de acordo com o autor, outro aspecto em que a arte pode contribuir na educação refere-se a maneira como apresentam-se as vivências, trazendo a reflexão de que a forma como algo, ou assunto é proposto, ou realizado acaba por influenciar fortemente na sua compreensão por parte do educando, a forma como algo é dito, é parte daquilo é dito, o ritmo, como uma poesia é apresentada, muda o significado da sua mensagem, a forma como é aplicado um material pode mudar a estética da obra, uma escola pode ser pensada para acolher e promover ou para simplesmente formar, como uma linha de produção.

Relacionado à forma de proposição dos aprendizados, estão a maneira como somos capazes de aprender os limites da nossa cognição, ainda segundo Eisner (2002) está restrito aos limites da nossa linguagem. Não conseguimos dizer tudo com palavras, precisamos de música, poesia, movimentos para expressar a grandiosidade e complexidade dos sentimentos humanos.

Além da forma, a arte nos ensina a ter atenção aos meios pelos quais podemos chegar aos nossos objetivos, precisamos pensar nas possibilidades e restrições que um instrumento musical ou material artístico apresenta. Com argila trabalhamos a escultura através da adição, o contrário da madeira ou pedra que é necessário ser esculpida, extraída para chegar a forma que desejamos.

A busca pela satisfação estética que permeia o trabalho artístico tanto no adulto quanto na criança assegura seu envolvimento, a sensação de vitalidade as emoções que envolvem um fazer artístico, desperta todos os seus sentidos, coloca a criança em contato consigo mesma, fazendo com que se sinta inteira, íntegra.



> A sensação de vitalidade e a onda repentina de emoção que sentimos quando tocados por um dos tipos de arte também pode ser obtido nas ideias que exploramos com alunos, nos desafios que encontramos ao fazer investigação crítica, e na fome de aprender que estimulamos. No longo prazo, estas são as satisfações que têm maior importância porque são as únicas que garantem, se é que há alguma garantia, que os alunos vão querer buscar voluntariamente o que ensinamos, depois que os incentivos artificiais tão presentes em nossas escolas tiverem sido há muito esquecidos. (WEISNER, ELLIOT W., 2002, pag.17).

De acordo com o autor, a arte serve como modelo para a educação, quando busca tornar envolvente e pessoais as práticas de ensino, não restringindo-se apenas às chamadas belas artes, mas promovendo formas de experiências especiais, que buscam garantir que o aluno busque, voluntariamente, pelo que a escola oferece.

Ainda sobre a potencialidade da arte na educação, Ana Mae Barbosa, defende que uma sociedade não pode desenvolver-se de maneira sustentável se negar ao indivíduo a possibilidade de capacitar-se a não ser um estranho em seu ninho:

> A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2012, pag. 19).

Ana Mae é criadora da abordagem triangular, acima citada, considerada mãe do ensino de arte no Brasil, com extensa e indispensável obra que orienta para práticas significativas, baseadas nos interesses dos alunos, para que não sejam apenas repetições ou mesmo ações vazias de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletindo sobre os caminhos percorridos para a institucionalização do ensino no Brasil, seus aspectos norteadores, e o contexto da escola atual, e ainda nas



orientações de seu documento normativo, a BNCC, pensamos que os conceitos apresentados no texto, reafirma que o ensino das artes tem muito a contribuir no desenvolvimento do aluno na escola, uma vez que suas metodologias contemplem não somente os aspectos cognitivos e intelectuais, mas também desenvolvam a autonomia do aluno.

Embora tenhamos desenvolvido documentos no sentido de orientar as práticas disciplinares à um ensino de forma integral, ainda nos falta envolver o aluno de forma sensível, reflexiva e crítica, em aspectos nos quais, de acordo com o diálogo com os autores abordados neste texto, demonstram potencialidades do ensino de arte que podem vir a contribuir com outras áreas do currículo escolar.

De acordo com os autores, houve um processo desta perda da sensibilidade que acaba limitando a percepção de mundo do aluno, mas que existem caminhos possíveis para que seja feito este resgate e, neste sentido, a educação através da arte pode vir a contribuir. Neste sentido a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa vem a contemplar, de forma integral, os aspectos sociais nos quais uma obra é desenvolvida, o que permite ao aluno uma melhor compreensão de seus significados a leitura desta obra, que contribui para sua alfabetização visual e o fazer artístico, que desenvolve aspectos críticos e sensíveis apresentados no texto.

Como nos indica Paulo Freire, a educação emancipatória das classes populares deve ser uma luta permanente da educação. Apresentar ao aluno, não somente um artista e sua obra, mas possibilitar que ele adquira condições de compreender a produção artística de seu tempo e de outros, desenvolve condições para que ele compreenda melhor o mundo, a sociedade e a si mesmo, promovendo, assim, a construção de sentido de mundo para o aluno, percebendo a Arte como uma área de conhecimento, além de uma linguagem humana.



Referências:

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Ana Mae Tavares. *A Imagem no Ensino da Arte*: Anos Oitenta e Novos Tempos. São Paulo. Perspectivas, 2005.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O Sentido dos Sentidos a educação do sensível.* Curitiba, PR: Criar, 2001.

EISNER, ELLIOT W. *O que a educação pode aprender a partir da arte sobre a prática da educação?* Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, p. 5-17, 2008.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra. 1996 25ª ed.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 22
DEZEMBRO
NÚMERO 52
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

O MOVIMENTO DANÇADO E(M) ESPAÇOS URBANOS: NOVAS CONFIGURAÇÕES ARTÍTICO-PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA, JUNTO AO GRUPO DE DANÇA DA UFRN

THE DANCED MOVEMENT AND URBAN SPACES: NEW ARTITIC-PEDAGOGIC CONFIGURATIONS IN PANDEMIC TIMES, TOGETHER WITH THE UFXX DANCE GROUP

João Vítor Ferreira Nunes

Resumo: Neste artigo, sendo ele resultado final das vivências no componente curricular Estágio Docência IV, pretendo explanar como aconteceram meus processos artístico-pedagógicos com o Grupo de Dança da UFRN (GDUFRN). Ao longo do semestre 2021.2, dediquei-me a observar as aulas, acompanhar as dinâmicas corporais e vivenciar o cotidiano do grupo, bem como estruturar aulas com base na temática da Dança em Espaços Urbanos. As interações com os espaços desaguaram em movimentos dançados e ocorreram por meio de estímulos dados aos intérpretes-criadores. Para tanto, fez-se necessário investir na Pesquisa de Escuta (NUNES, 2020), sendo este um procedimento metodológico teórico-prático de estudos em artes, que visa a observância de si, a saber suas individualidades no ato dançado. Por fim, ergueu-se tripés de interlocução entre processos criativos e(m) espaços urbanos, consciência corporal e seus movimentos.

Palavras-chave: Docência Artística. Movimento Dançado. Pesquisa de Escuta.

Abstract: In this article, being it the final result of the experiences in the curricular component Internship Teaching IV, I intend to explain how my artistic-pedagogical processes happened with the UFRN Dance Group (GDUFRN). During the semestre 2021.2, I dedicated myself to observing the classes, following the body dynamics and experiencing the daily life of group, as well as structuring classes based on the theme of Dance in Urban Spaces. The interactions with the spaces resulted in danced movements and took place through stimuli given to the interpreters-creators. Therefore, it was necessary to invest in Listening Research (NUNES, 2020), which is a theoretical-practical methodological procedure for research in the arts, which aims at self-observance, namely their individualities in the danced act. Finally, tripods were raised for dialogue between creative processes and(in) urban spaces, body awareness and its movements.

Keywords: Art Teaching. Danced Movement. Listening Research.

INTRODUÇÃO – Apresentando a temática e o Grupo de Dança da UFRN: anamnese

Meus estudos acerca da Dança e(m) Contextos Urbanos iniciaram entre os anos de 2017 e 2018, enquanto estava como mestranda no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

(PPGArC UFRN). A primeira pesquisa, cujo caráter foi teórico-prático, emergiu após uma residência artística na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, mais precisamente na UFMG, no 50º Festival de Inverno promovido pela própria instituição. Dudude Herrmann (MG), artista-pesquisadora em dança, conduziu um grupo de 20 artistas da cena, com uma proposta/pesquisa corporal que interseccionava temas entre Dança em Espaços Urbanos, Improvisação e suas Sonoridades; a saber as influências nos corpos. A referida pesquisa promovida pela Herrmann ampliou meus horizontes, me possibilitando compreender um pouco mais sobre mim mesma, sobre os processos culturais, corporais e cognitivos que poder-se-iam gerar a prática da dança em meu corpo.

A partir da rica experiência vivida por mim, resolvi investir na temática por conta própria e dar início aos meus estudos teórico-práticos. Estes percursos me proporcionaram alguns entendimentos sobre o corpo, a dança e o ambiente, de como os espaços nos transformam e nós também transformamos os espaços, deixando lá nossas marcas artístico-pessoais. Há, pois, um encontro de elementos poéticos que podem ser desaguados na cena em um traçado retroalimentativo, como o fato de se ver pertencente aos lugares e dançar a ambiência.

As pesquisas da Dança nos Espaços Urbanos foram ampliando suas camadas, realizadas por mim mesma e estudadas meu próprio corpo, contudo, no ano de 2021, enquanto graduanda do curso de Licenciatura em Dança da UFRN, resolvi ser capitaneada pelo referido estudo, estruturando caminhos artístico-pedagógicos com os integrantes do Grupo de Dança da UFRN (GDUFRN). Ou seja, traçando caminhos de um estudo corporal para além de mim mesma, exercitando, dessa maneira, um lado mais pedagógico. A primeira coisa que foi levada em consideração foram as novas configurações do espaço-tempo, uma vez que estávamos atravessando momentos sombrios da pandemia da Covid-19. E, devido isto, todo o trabalho metodológico precisou ser readaptado conforme as necessidades do grupo.

Antes de darmos andamento as falas sobre a metodologia empregada e o processo de condução das aulas, faz-se necessário apresentar o Grupo de Dança

da UFRN. Trata-se de um projeto de extensão que se encontra em atividade permanente desde 1990, cuja idealização foi oriunda do professor doutor Edson Claro (*in memoriam*). E, no ano de 2006, a condução passou a ser feita pela professora doutora Teodora Alves, onde os bailarinos/interpretes criadores em dança da UFRN tecem pesquisas na área do corpo, da dança e da cultura.

Atualmente, o GDUFRN conta com um número de 13 alunes-pesquisadores ativos, sendo todes bolsistas de extensão, como também conta com alunes/bolsistas voluntários, tendo estes os mesmos compromissos e dedicação. Vale dizer que os encontros acontecem três vezes por semana, nas terças, quintas e sextas-feiras, das 16h às 18h. Dentre as atividades realizadas estão as pesquisas acadêmicas, orientações, aulas que são ministradas pela professora Teodora Alves, como também por alguns integrantes para que exercitem o lado pedagógico. Há, também, dedicação aos ensaios de coreografias e até mesmo apresentações que fazem constantemente. Posso dizer que há uma grande movimentação feita pelos alunes, junto da professora Alves, e os trabalhos ora realizados, somam para seus repertórios pessoais e profissionais.

E, como parte fundamental para conclusão do curso de licenciatura em Dança da UFRN, precisei passar pelos estágios à docência, e o 4º estágio, segundo regulamento da instituição, deve acontecer em espaços informais de educação em dança. Foi devido a pandemia que os alunos matriculados no componente curricular resolveram centrar suas atividades tão somente nos grupos de dança existentes na universidade, e, fora então que acabei por escolher o GDUFRN por toda sua articulação, legado e compromisso com a arte do movimento. Posso apontar que as dedicações dos integrantes refletem na organização do grupo, cujas pesquisas dos intérpretes-criadores estão para além das vivências com a arte, mas também com a docência, com o outro, com o público, com os estudos do corpo e da dança, bem como da cultura potiguar.

Trata-se este artigo de um relato de experiência de caráter teórico-prático, com objetivo foi desvelar como aconteceram minhas vivências no GDUFRN, a partir do tema de pesquisa da Dança em Contextos Urbanos. Vale salientar que é

resultado final do estágio docência IV, pré-requisito para conclusão do curso de licenciatura em Dança.

DESENVOLVIMENTO – Por um estudo sentido e dançado nos espaços urbanos: a prática docente

Não há como negar que os estágios à docência existem para que os alunes das instituições públicas exercitem seus lados pedagógicos em contextos escolares e não escolares, para que depois possam estar por inteiros e preparados nos/para o mercado de trabalho. Isso, de fato, é o diferencial para qualquer indivíduo que deseja seguir na seara do ensino-aprendizagem. A preparação para ser uma boa educadora não está, tão somente, na conclusão de um curso superior, mas sim nas articulações que somos capazes de fazer através de um conhecimento que fora adquirido. Ou seja, o que conseguimos articular com os conteúdos que fomos absorvendo ao longo de nossa passagem pela academia. O estágio docência IV em Dança foi um verdadeiro divisor de águas em minha trajetória acadêmica e profissional, tendo em vista que minhas experiências enquanto educadora corporal foi oriunda de minha formação técnica em dança, e não acadêmica, todavia, em 2021, foi que de fato pude exercitar meu lado pedagógico enquanto professora que estava na estreiteza entre a universidade e a sociedade.

A partir de toda articulação, fui a campo colocar em prática alguns dos conhecimentos que havia adquirido ao longo da graduação em Dança da UFRN. E, devido ao quadro de pandemia que estávamos enfrentando entre 2020 e 2021, cujas aulas nas instituições públicas estavam acontecendo de forma híbrida (presencial e remota), tive que pensar em uma vivência mais flexível e, com isto, resolvi estruturar uma prática corporal em campo aberto para o GDUFRN, sem qualquer contato físico/direto uns com os outros, ou seja, sem que os alunes se tocassem fisicamente, mas que se encontrassem de outras maneiras, como, pelo olhar, pelas sensações, pelos atravessamentos que os espaços poderiam lhes proporcionar. Em suma, a

meu ver, tudo isto era possível. Havia diversas possibilidades de encontros que não somente pelo toque físico.

Compreendo que as ruas e seus espaços abertos podem ser lidos como lugares de potência para a criação em arte, em dança, basta que nós consigamos dilatar nossos olhares para tudo aquilo que está a nossa volta. De fato, é para além de um campo de interação, mas também de pesquisa, de descoberta e de encontros com as próprias individualidades. Nas trocas é possível interagir não apenas com as outras pessoas que estavam no contexto, mas também com os espaços, objetos, sons, ambiência em geral. Com tudo aquilo que nos oferece o lugar. Assim,

> [...] penso incessantemente que da mesma forma que as ruas nos transformam devido aos seus lócus da experiência, nós também as transformamos, havendo uma troca constante entre os sujeitos e os espaços. Se pararmos para pensar, tudo aquilo que fazemos nas ruas não permanece registrado apenas em nós, mas também nos próprios territórios. Ou seja, há uma reciprocidade criativa e propositiva que nos abre as possibilidades. Em resumo, os nossos fluxos permanecem latentes nas zonas, tal como tudo aquilo que nos atravessou. (NUNES, 2019, p. 119-120).

Inúmeros são os intérpretes da dança que conseguem criar a partir de estímulos que lhes foram sendo dados ou retirados ao longo dos processos criativos e imersivos. Reconheço esse traçado como algo incitativo, que mexe com todas as estruturas do sujeito. Com isso, não há como negar que um exercício como este coloca em evidência e atividade os atos pedagógicos daquelas/es que os estimularam, como também desvela pouco a pouco as vivências artísticas, ou seja, os repertórios culturais que possuem os corpos de quem experienciaram a trama criativa. Trata-se, pois, de vias de mão dupla que se retroalimentam em conjuntos orgânicos e infindáveis, estritamente emaranhadas à educação corporal e ao exercício docente. Dessa maneira, percebo que

> Dançar e entender [o] corpo [...] amplia os horizontes, apontando as melhores veredas a ser ocupadas para, enfim, chegar aos entendimentos sobre ele e os demais que estão a [nossa] volta. [Assim, há] de chegar a novos *eu's*, fosse aquela que já fui, aquela que um dia eu viria a ser, bem como as figuras arquetípicas que pertenciam à interioridade e auxiliavam

> nessas descobertas. Tudo, dessa maneira, é uma questão de entendimento do próprio sujeito. (NUNES, 2020, p. 413).[1]

E, partindo da perspectiva das descobertas do sujeito, da necessidade e urgência de se conhecer interna e externamente, lanço mão neste artigo de articulações artístico-pedagógicas, as quais abriram caminhos para o ensino da dança, chegando à compreensão de/o corpo. O professor doutor Edson Claro afirma em seu livro *Método dança-educação física* (1988) que aqueles que não tiverem a oportunidade de olharem para si mesmos ao longo de suas vidas, certamente não poderão ter a compreensão e a consciência do todo. Ou seja, daquilo que está à sua volta verdadeiramente. Já é sabido o quanto um olhar fechado pode ser lido como uma lacuna em contexto social e artístico. Foi, justamente, pensando nessas questões; da observância de si, do próprio corpo e seus entendimentos, como também do espaço, que vim a reorganizar uma pesquisa teórico-prática que aconteceria em campo aberto, com bolsistas do GDUFRN.

Por meio da articulação, pude não apenas refletir sobre os caminhos da criação e dos entendimentos do corpo, mas também acerca da docência, seara fundamental para a manutenção do ensino e, na trama foi possível repensar no como poderia fruir conhecimentos teóricos e práticos em dança.

Faz-se mister apontar que ao longo das vivências em contexto urbano visei mostrar caminhos para que os intérpretes olhassem para si, para que nessa autoanálise pudessem se reconhecer como investigadores dos próprios movimentos, criadores e agentes que fruem suas danças no espaço. Vale salientar que os estímulos foram sendo dados por mim, como se mover e deslocar pelo espaço, investigar/perceber seus corpos em nível baixo, médio e alto, girar, saltar, alongar e recolher os membros. Essa dinâmica corporal, que exige observância e consciência do próprio corpo, foi uma abertura para o exercício futuro, de dilatação do olhar, da escuta, da pele, das vísceras. Essas potências foram vistas por mim como caminhos para percepção do próprio corpo no espaço, tendo em vista a pesquisa e busca de si mesma.

[1] Em colchetes, grifos das autoras.



Figura 1 – Corpos em dilatação – Anfiteatro da UFRN (2021)

Com isso, à sensibilidade dos sujeitos, tendo em vista que ela é definida, de um modo geral, como a capacidade de captar e/ou perceber estímulos, podem ser utilizadas como motes investigativos, e notei que cada integrante do GDUFRN a sentiram e perceberam de maneiras completamente diferentes devido suas individualidades, tanto de modo físico como emocional, e isso influenciou em seus movimentos pelo espaço. Foi possível perceber a peculiaridade de cada intérprete que estava envolvido na jornada imersiva em dança, assim como observar a compreensão corporal e seus movimentos, com o reconhecimento consciente do conjunto de estruturas representativas. Ter noção de corpo, de si e do espaço é questão de experiência/vivência, e isso está diretamente ligado a individualidade do sujeito e também de como os intérpretes percebem e se encontram no momento presente dos estímulos, no aqui e agora. E relacionado a isto, trago para o centro do artigo um pensamento difundido pela pesquisadora em dança Karenine Porpino (2018), onde a mesma nos diz:

> Quando danço, prolongo o espaço ao mover-me com o meu olhar, não danço no espaço, crio o espaço ao dançar, ele não é um exterior a mim. Atravesso-o e sou atravessada por ele, assim como sou atravessada pelo

> olhar do outro, que se move comigo. Assim, quando danço vejo minha dança sem vê-la, ao mesmo tempo em que vejo o outro a dançar comigo. Vejo a mim mesma nessa reciprocidade entre meu movimento e o modo como meu parceiro se move. Ao olhar o espaço crio com ele um jeito de dançar, ele me interpela e me dá pistas de como pode ser percorrido, ocupado, cheirado, olhado, mas sou eu mesma que encontro nele essas possibilidades, que sem ele são seriam. (PORPINO, 2018, p. 05).

Podemos constatar no pensamento porpiniano que de fato, a consciência de si requer trocas constantes. Para tanto, bastou que realizássemos uma jornada em campo aberto, tendo como procedimento metodológico de entendimento à Pesquisa de Escuta (NUNES, 2020), pois não há nada mais importante nos processos pedagógicos que são engendrados na seara das artes da cena, do que aprender a ouvir. Ou seja, ouvir a si e outros pode ampliar as camadas internas e externas do corpo, respectivamente também o que nos diz o espaço. Ao ouvir, subvertendo as informações que estão embuçadas para os campos da própria conscientização. Concomitantemente, observar o que nos diz o corpo é de suma relevância por nos levar ao encontro consigo mesmas, com nossa interioridade, com nossa integralidade e essência. A partir da realização da Pesquisa de Escuta é possível estabelecer contatos com um eu por ora desconhecido, e que pode vir a ser desvelado quando, então, olharmos para nossa dimensão interior que se encontra em constante expansão. Com isso, o autoquestionamento e percepção tornou-se aqui um caminho metodológico para entendimentos e criação em dança.

Dilatar o corpo como um todo – o olhar, a pele, os ouvidos, as vísceras, os ossos, as carnes – foi essencial para a continuidade das aulas e dinâmicas de movimento, pois, a partir do momento que aconteceram as entregas; entrada e saída de informações corporais, os interpretes do GDUFRN passaram a sofrer influências do espaço; como dos carros, das buzinas, do vento nas árvores, das vozes das pessoas, de suas passagens pelos espaços, dos sons dos pássaros, dos transeuntes. Neste momento, chegaram aonde eu gostaria! Ou seja, tudo que o espaço poderia lhes proporcionar enquanto estudo do movimento dançado em

sonoridades e sensibilidade, foi sendo captado pelos corpos e reverberou em suas danças.



Figura 2 – Corpos e Sonoridades – Anfiteatro da UFRN (2021)

Ao longo das aulas, dediquei-me a observação de como os intérpretes foram criando as estruturas coreográficas a partir das relações com os estímulos sonoros e corporais – uma vez que tudo pode ser visto como corpo no espaço – sendo a sensibilidade, a extensão dos membros e seus movimentos em estados congruentes e isolados, os objetos que compõe o lugar, por exemplo. Essa empreitada, certamente, os levaram, por meio da pesquisa e do processo de escutar e interagir para uma ampliação da consciência do corpo; a dilatação, sendo essa observância o objetivo principal das aulas enquanto investigadora em dança. Ou seja, queria investigar como o espaço poder-se-ia influenciar em seus movimentos, como uma música que leva o interprete a segui-la.

A partir dessa perspectiva, posso dizer que a sensibilidade dos interpretes, naquela vivência, foi sendo construída por meio das observações que seus corpos estabeleceram com o espaço, bem como com todas as informações que o espaço poder-se-ia proporcionar a eles, essas que decorrem do relacionar tátil, do perceber tudo a volta, do ouvir as sonoridades e trazer tudo isto para o corpo, transformando em movimento dançado, avistando no horizonte as múltiplas possibilidades de estudos que são existentes.

Rudolf Laban (1999c), educador corporal, afirma que é a força da ação e do movimento que dá ênfase a determinados elementos objetivos da consciência corporal e artística. O sentido da forma expressiva revela a coerência entre o que se faz, o que se deseja fazer, o que se manifesta como força de transformação do mundo externo e o que se pensa de querer transformar na existência. Ou seja, há um conjunto de informações que se convergem, se emaranham para nos dar consciência sobre si, sendo que mais tarde o esforço do intérprete é visivelmente expresso nos ritmos de seus movimentos (LABAN, 1948a).

Como, então, dançamos com nossa integralidade, com tudo aquilo que há em nós, desde os órgãos às emoções, memórias, partindo, sempre, de uma observância de si e do espaço? Perceber como o corpo traz para si os sentidos é de suma relevância em processos artísticos, pois esses caminhos de criação são memoráveis não apenas para a consciência do intérprete, mas para o campo do inconsciente pessoal do corpo. Assim, o corpo busca seus próprios sentidos para que conte uma narrativa, transformando em dramaturgia, e o indivíduo pesquisador que esteja aberto a essa escuta estará numa ligação direta entre si mesmo e suas camadas interiores, olhando e percebendo, pois, sua retroalimentação. E assim,

> Concomitantemente, o indivíduo por sua vez só conseguirá atingir um alto grau da consciência de seu corpo quando enfim se abrir ao novo e experienciar métodos, técnicas e discutir acerca das estéticas, pois, isso lhes proporcionará momentos de descobertas corporais e reflexões de caráter teórico-práticas. O estudo que aqui inaugurou, se trata de um processo analítico/investigativo, que dá seus primeiros passos e tem a linguagem da Dança como plataforma para imersões e compreensões acerca do corpo, mais precisamente experiências em dança contemporânea, partindo de movimentos fluídos e contidos, congruentes e

> isolados, em níveis altos, médios e baixos, para que nas movências possa se perceber corpo. (NUNES, 2022, p. 133).

Os/as intérpretes que fizeram parte dessa investigação se dedicaram a criação de pequenas células coreográficas e, em cima delas ficaram repetindo os movimentos para poderem observar suas alterações. E vale afirmar que as reflexões e as incitações dos movimentos dançados vieram justamente nessa investigação, e elas foram necessárias para mim enquanto artista-pesquisadora em Dança. Há muito a se explorar nesta pesquisa do corpo no espaço que sofre influências, a ser observado enquanto intérprete e notado enquanto movimento do corpo que somos. Com esse artigo,

> Não queríamos apenas pensar acerca da dança, mas sê-la em seus amplos contextos existenciais, uma vez que através da arte do movimento, podemos imprimir nossa realidade. Transcender e rumar para outros universos que somente os fios da criação e suas experiências nos possibilitam. (NUNES; GALVÃO, 2021, p. 177).

Por fim, posso afirmar a partir das aulas que, quando um estudo em dança é realizado em espaço aberto, como em ruas e praças, o corpo pode captar toda e qualquer informação, e ela pode vir a influenciar na dança, no movimento, nas emoções, na percepção. E mesmo que de forma consciente ou inconsciente, o corpo irá se mover de sua maneira, numa troca retroalimentativa que possa fazer enxergar as danças que há em cada uma de nós, tendo em vista que são diversas, uma vez que “dançar é abrir e/ou fechar sendas artísticas, onde se ampliam horizontes acerca do que por ora é expresso. Ou seja, dançar é algo transcendental” (NUNES, 2020, p. 412).



Figura 3 – Corpos e suas Trocas – Anfiteatro da UFRN (2021)

CONCLUSÃO – Educação em Dança que perpassou pelos corpos

Inauguro a conclusão do artigo com o seguinte argumento:

> Já fazia um tempo que vinha refletindo sobre 'os saberes do corpo', e tais investigações iniciadas por mim foram na seara das artes da cena, com ênfase na linguagem da Dança. A partir disso, pude chegar a breve conclusão de que, embora inúmeras pessoas não a notem, mas a consciência do corpo é própria e entra em atividade constantemente, desde a nossa tenra idade à fase senescente. Ou seja, o corpo sempre encontra, pois, seus próprios caminhos para se adaptar aos espaços que estão, às situações que experienciam e os momentos que lhes atravessavam. Como boa observadora, percebi tais processos inerentes a nós, seres viventes, quando enfim passei a ocupar o lugar de educadora corporal e não apenas de bailarina da cena, e essa mudança de espaço-tempo ampliou meus horizontes acerca do ensino-aprendizagem em Dança e de corpo. (NUNES, 2022, p. 132).

Assim, a corrente pesquisa em dança acerca das influências sonoras, do espaço e da consciência e inconsciente, bem como da exploração de movimentos congruentes e isolados, influenciaram totalmente no movimento dançado dos integrantes do GDUFRN, demonstrando que a ausência ou mesmo presença de um

referencial externo, de contato com o solo, com o outro, com os objetos, pode ampliar a capacidade criativa, como também a limitar. O processo de criação em dança pode refazer padrões de conexões do corpo, como, expandir maneiras de investigações em processos criativos em dança.

O espaço, os objetos, as pessoas, os sons, a natureza em geral, as trocas são significativamente essenciais para a criação em dança. Tudo isto que foi apontado, pode ser reconhecido como verdadeiras potências para os estudos do movimento humano, bem como abrir fissuras para a criação em dança.

Ao cursar o estágio docência IV não tinha em mente do que fazer enquanto pratica corporal e docente, todavia, somente nas trocas com o GDUFRN foi possível definir e estruturar uma pesquisa corporal, tendo em vista que já tecia estudos em meu próprio corpo. Ampliar o estudo foi essencial, uma vez que meu desejo sempre foi estar ocupando o lugar de professora acadêmica. Por fim, posso dizer que o estágio expandiu não apenas o meu olhar enquanto investigadora, mas também dos interpretes-criadores do GDUFRN, relatado isto em aula pós-vivência, uma vez que foram atravessadas por novas investigações em dança e que aconteceram nos espaços urbanos depois de um tempo de isolamento social.



Figura 4 – Anfiteatro da UFRN[2] (2021)

[2] Alguns encontros do GDUFRN estavam acontecendo no Anfiteatro da UFRN em tempos de pandemia.

Referências:

CLARO, Edson. *Método dança-educação física:* uma reflexão sobre consciência corporal e profissional / Edson Claro – São Paulo : E. Claro, 1988.

LABAN, Rudolf. *Modem Educational Dance.* London: Mac Donald and Evans, 1948.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento.* São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, Rudolf*. L´arte del movimento*. Macerata: Ephemeria, 1999.

NUNES, J. V. F.; NUNES, S. M. Dança diaspórica: (des)ocupações como elementos de interação. *Revista NUPEART*, Florianópolis, v. 22, p. 117-132, 2019. DOI: 10.5965/2358092521222019117. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2358092521222019117. Acesso em: 16 mar. 2022.

NUNES, João Vítor Ferreira. ESCUTAR, ESCREVER E ENCENAR: INTERSECÇÕES ENTRE HISTÓRIAS ORAIS E DANÇA PERFORMÁTICA. In: GUARATO, Rafael; MARQUES, Roberta; CADÚS, Eugênia (Org.) *Memórias e Histórias da Dança Por Vir.* – Salvador / ANDA, 2020, p. 412-425.
NUNES, João Vítor Ferreira; GALVAO, Thaíse. DANÇANDO EM PARES, CONECTADAS: UMA PROPOSTA ARTÍSTICA PARA ALÉM DA UNIVERSIDADE. In: Anais do 17º Seminário Internacional "*Concepções Contemporâneas em Dança";* org. Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz. – Belo Horizonte: UFMG, 2021, p. 176-184.

NUNES, João Vítor Ferreira. EM BUSCA DA CONSCIÊNCIA DO CORPO: PRIMEIROS MOVIMENTOS. In: Resumos do 10º Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/CAC/USP/ organização: Adão Freire Monteiro [et al]. São Paulo: PPGAC/CAC/ECA/USP, 2022. v.1, n.1, p.132-134.

PORPINO, Karenine de Oliveira. *Circularidades e aquiescência do sentir:* para pensar a dança e a educação. In: NÓBREGA, Terezinha (Org.). Estesia: corpo e fenomenologia em movimento. São Paulo: Liber Ars, 2018.

SILVA, S. Cosmodança. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 2, n. 41, p. 1-19, 2021. DOI: 10.5965/1414573102412021e0209. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/19168. Acesso em: 22 abr. 2022.