REVISTA
DA
FUNDARTE

ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021

FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

REVISTA DA FUNDARTE
Uma publicação
especial da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano 21, número 44, janeiro/março 2021.

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

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

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

PATROCÍNIO CULTURAL
APOIO CULTURAL
REALIZAÇÃO

HUMMES, Júlia Maria. Expediente. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-11, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

R454 Revista da Fundarte [Recurso eletrônico] / Fundação Municipal de Artes de Montenegro. – v.1, n.1 (jan.-jun. 2001). - Montenegro, RS: Ed. da Fundarte, 2020.

577 p.

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

1. Arte. 2. Educação. 3. Pandemia. 4. Poéticas do isolamento. 5. Processos de criação. I. Título. II. Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

CDU 7:37
CDD 700.7

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

Bibliotecário Marco Túlio Schmitt Coutinho – CRB 10/2587

Revista da FUNDARTE	Montenegro	ano 21	n. 44	Jan./Mar. 2021

Júlia Maria Hummes
Márcia Pessoa Dal Bello
Coordenação da Edição

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

Criação da Capa: Estevão Dornelles
Concepção e composição gráfica: Estevão Dornelles
Editora-chefe: Júlia Maria Hummes

HUMMES, Júlia Maria. Expediente. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-11, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

EDITORIAL

Lucas Pacheco Brum[1]
Doutorando do PPGE/UFPel

Em março de 2020, o mundo parou abruptamente, devido a uma doença conhecida como à Covid-19, cujo agente se denomina *SARS-CoV-2* -, o qual é popularmente conhecido como o "novo coronavírus"- que surgia na província de Hubei, na China, por ocorrências de casos graves de pneumonia, no final do ano anterior. Em poucos meses o vírus se propagou rapidamente pela Europa, Estados Unidos, chegando no Brasil. Sem nenhum medicamento cientificamente comprovado, e a possibilidade e incerteza da demora de uma vacina eficiente, a única saída foi, - e ainda é - de conter a disseminação do vírus: o isolamento social.

Desde o seu descobrimento, muito têm se discutido sobre sua capacidade de mutação, reinfecção e no modo como esse microorganismo patogênico "migrou" para a espécie humana, evidenciando os efeitos de contágio em massa provocado pelo vírus, fazendo com que, em março de 2020, o surto da doença fosse declarado uma pandemia. E, que consequentemente tem sido responsável por direcionar os novos rumos da história da humanidade.

[1] Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas - PPGE/UFPel. Mestre em Educação em Artes Visuais pela Universidade de Brasília - UnB. Especialista em Processos e Produtos Criativos pela Universidade Federal de Goiás - FAV/UFG. Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. Normalista pelo Instituo Estadual de Educação Osmar Poppe. Interesso-me pelos campos seguintes campos de pesquisas: imagens de referência, cultura visual, educação da cultura visual, pedagogias/visuais/culturais e/das mídias, currículo e visualidades não legitimadas pelo sistema da arte. Integro os grupos de pesquisa "Arte: criação, interdisciplinaridade, educação" da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS/CNPq, o Grupo de Pesquisa "Metodologias, Educação e Materiais em Artes Visuais" da Universidade de Brasília - UnB/CNPq e o ?Laboratório Imagens da Justiça? da Universidade Federal de Pelotas - UFPel/CNPq. Associado na Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP.

BRUM, Lucas Pacheco. Editorial. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

De lá pra cá, tivemos transformações repentinas! O mundo se viu em pausas. Hospitais ficaram superlotados. As estáticas, tabelas e gráficos de números de mortes e infectados só aumentam. O planeta inteiro se viu em estado de alerta frente à obrigatoriedade das novas condições de cuidados sanitários. Migramos para os dispositivos virtuais. Criaram-se novos vínculos. Pessoas foram impedidas de saírem de suas casas, ficando obrigadas a um confinamento, à ausência de um contato social. As sociedades buscaram novos meios de sobrevivências. O contato físico, o desejo de estarem juntos/as, foram restringidos. Os abraços, beijos e apertos de mão foram interrompidos.

Buscou-se a ressignificação de novos valores, de modo a instituir novos modos de interação, legitimação e trabalho. Escolas, universidades e instituições de ensino foram fechadas no mundo inteiro. Os intervalos escolares desprovidos de vida. Aulas foram suspensas. Professores/as tiveram que se tornar partícipes de espaços digitais. As salas de aulas foram transferidas para as residências e a lousa substituída pelas telas de computadores, *tablets, notebooks* e telefones celulares. Artistas e pesquisadores/as tiveram que reinventar seus modos criações e investigações. A vida, em sua essência humana e concreta, foi paralisada. Hoje, corremos na luta da eficácia de uma vacina e na contramão de uma possível reinfecção e alteração genética do vírus.

É nessa direção de ruptura brutal e sem procedentes, que a quadragésima quarta edição da REVISTA da FUNDARTE apresenta com bastante fôlego e resiliência, acreditando na potência da arte, provocada e realizada no confinamento sócia, o dossiê temático **"Poéticas do Isolamento: experiências em arte e educação em tempos de pandemia"**, cujo objetivo é compartilhar e difundir as produções textuais de reflexões teóricas e práticas sobre à Arte, ensino da arte e educação, elaboradas durante/sobre à pandemia.

Poéticas do Isolamento é um modo de fazer, exercer, desempenhar, idealizar,

BRUM, Lucas Pacheco. Editorial. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

compor, fabricar, realizar, originar, gerar (...): vivências pedagógicas, processos de criações e pesquisas que são frutificadas no período pandêmico, e que tem a arte como fio condutor. Desse modo, os textos aqui apresentados são resultantes de "**experiências em arte e educação em tempos de pandemia"**, que percorrem as quatros linguagens: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, nos seus mais variados segmentos e modos de fazer, pensar, pesquisas e criar à Arte.

No confinamento de seus lares, no ócio cotidiano, sob o regime das telas digitais de diferentes formatos e frente às preocupações que se instalam de um futuro - ainda - incerto e questionável de um contexto pós-pandemia, os/as autores que integram esta edição buscam criar e partilhar, juntos, novos modos de ensinar, pesquisar e produzir Arte no isolamento social. Cada texto está sobrecarregado e nutrido de saberes, conhecimentos, vozes, vivências, desafios, obstáculos, provocações, criações, invenções, experimentações, imaginações, contratempos, (re)ssignificações (in)certezas, (in)previsibilidades, (re)invenções, encontros virtuais, aulas e processos artísticos remotos.

O dossiê reúne textos de artistas, pesquisadores/as, estudantes, professores/as e grupos de pesquisas de diferentes instituições públicas e privadas de ensino, em nível de graduação e pós-graduação de distintas cidades, estados e regiões do Brasil. São trabalhos de pesquisas em andamentos e concluídas, ensaios, relatos de experiências, reflexões e estudos teóricos e práticos sobre a Arte, o ensino da arte e a educação. Os trinta e três textos, atravessam o isolamento social e os quatro cantos do país, e se unem para partilhar e dar voz aos conflitos gerados com as tecnologias e as desigualdades provocadas pelas mesmas, as experiências construídas nos espaços formais e informais de educação, as readequações dos processos de produções artísticas e as novas maneiras de se aprender e ensinar.

Os textos, transbordam aprendizados e falas, de professores/as, estudantes, pessoas idosas, grupos de pesquisas, vivências pessoais e coletivas em tempos de

BRUM, Lucas Pacheco. Editorial. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

pandêmicos. Refletem sobre visualidades, produções artísticas, criações, fabulações e ensino remoto na COVID- 19. Narram corpos(partilhados), confinados que pulsam, pulam, dançam, performatizam, teatralizam e encenam no confinamento. Relatam sons, vozes, partituras, instrumentos e composições musicais produzidas através das telas.

Entretanto, convidamos os/as leitores/as a se debruçar, a partir de cada texto desta edição, e nos ajudar a abrir discussões, fendas, rachaduras e aberturas para o futuro que ainda se encontra indefinido e nebuloso. Mas que juntos/as possamos (re)inventar alternativas, ferramentas e caminhos para um horizonte potente desde agora, e fazer do isolamento social novas "poéticas" de ensinar, criar e pesquisar com a Arte em tempos de pandemia.

Sigo fazendo uma breve abordagem de cada texto.

1.Maria Cecília Silva de Amorim, juntamente com a sua orientadora Valéria Maria Chaves de Figueiredo, em "CENÁRIO DIGITAL E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: (RE)SIGNIFICA(AÇÕES) DE UM PROJETO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO", socializam conosco um recorte da pesquisa de mestrado em andamento, cujo objetivo é (re)discutir e (re)significar como prática arte-educativa, a partir da atuação de uma contadora de histórias na escola e na internet, lugar de difusão da Arte. Para isso, as autoras se ultilizam da abordagem metodológica da Pesquisa Educacional Baseada em Arte – PEBA e a/r/tografia, para o desenvolvimento da investigação.

2.Em seguida, Ana Maria Haddad Baptista, em "EDUCAÇÃO E LITERATURA: POR UMA ESTÉTICA DO ISOLAMENTO SOCIAL", relata algumas experiências obtidas durante a fase da pandemia em cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu.* A autora busca ressaltar a importância de caracterizar o período, bem como leituras que, de alguma maneira, discutissem o contexto pelo qual estamos passando. A partir das discussões dos teóricos, a pesquisadora conclui que houve uma recepção

muito amistosa por parte dos estudantes que proporcionaram uma visão mais crítica em relação ao ensino remoto e que as artes, assim como a literatura podem ser instrumentos ferozes em busca de novos valores humanos e contextuais.

3.Na sequência, Gustavo Monteiro Tessler nos presenteia, com um relato de experiância sobre a Arte e Educação desenvolvida ao longo do ano de 2020, transitando das aulas presenciais ao Ensino Remoto Emergencial. Em "CORPO QUE COLA, CORPO QUE CRIA: ENSAIO-COLLAGE DE UM APRENDER SOMÁTICO EM ISOLAMENTO", o autor versa sobre o corpo isolado e suas possibilidades de encontro e aprendizado. Buscando relações entre corpo e espaço, na medida em que a pandemia de COVID-19 atua como fator limitante. Apresentando como *collage*, como encontro de fragmentos desta expeiência.

4.Nesse mesmo sentido, Diewerson do Nascimento Raymundo e Eduardo Guedes Pacheco, discutem o corpo a partir de práticas corporais desenvolvidas entre os anos de 2019 e 2020, com crianças entre 3 e 5 anos de idade de uma escola privada de Educação Infantil de Viamão/RS, no texto "CORPO-EXPERIMENTAÇÕES: A COMPOSIÇÃO DE PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MEIO AO DISTANCIAMENTO SOCIAL". Em diálogo com Arte-Educação, Pedagogia e Filosofia, os autores problematizam, pensam e criam corpo-experimentações para proposição de práticas pedagógicas mais desafiadoras às crianças, mesmo durante o distanciamento social e ensino remoto.

5.Já no próximo texto, Pâmela Fogaça Lopes em "PRÁTICAS DA PERCEPÇÃO - PERFORMANCE E ARTIVISMO EM ISOLAMENTO SOCIAL", relata experiências abordadas e os seus procedimentos de uma prática artivista intitulada "*Da percepção*", que se desdobrou até o presente momento em três ações. Uma performance apresentada em 2019; uma oficina-performance e uma vídeo-arte realizadas em 2020, durante o período de isolamento. O texto discorre sobre a

BRUM, Lucas Pacheco. Editorial. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

prática performática com base em referências do campo da performance, do teatro, do pensamento feminista latino-americano e artivismo.

6.Dando seguimento, Katia Salib Deffaci, Cibele Sastre, Aline da Silva Pinto e Sílvia da Silva Lopes, em "CORPOS COM(PART)ILHADOS: RELATOS DE UM GRUPO DE PESQUISA À DISTÂNCIA", compartilham conosco relatos de alguns processos em dança de um grupo de pesquisa durante o distanciamento social provocado pela pandemia da Covid-19, no ano de 2020. Discorrem sobre a formação e as características que definem o grupo através da arte e universidade, e três pontos de atenção sobre os corpos com(part)ilhados, reunindo relatos e reflexões, no campo da poética, do corpo e da dança.

7.No próximo texto, chamado "O PROVISÓRIO, O IMPREVISÍVEL E O REMOTO NA DOCÊNCIA E NA PESQUISA EM ARTE DURANTE A PANDEMIA", Carmen Lúcia Capra, Ariberto de Farias Bauermann Filho e Iury de Mello Araujo, apresentam alguns desafios realizados entre os integrantes do Grupo de Pesquisa Flume (UERGS- CNPq), da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, durante a pandemia. Logo no início os/as autores/as analisam alguns efeitos da biopolítica sobre o exercício de pesquisa e docência em arte no imperativo do trabalho remoto. Além disso, fazem observações sobre as estratégias e motivações para produzir conhecimento durante o distanciamento social e o alastramento do vírus da Covid-19, que atuaram nos modos de ensinar, estudar e pesquisar na escola, na universidade e no grupo de pesquisa.

8.Na sequência, Francieli Regina Garlet, Vivien Kelling Cardonetti, Cristian Poletti Mossie e Marilda Oliveira de Oliveira, no ensaio "POLÍTICA DE TAMBORES: TRANSVERSALIDADES QUE MOVIMENTAM UM COLETIVO DE CRIAÇÃO EM MEIO À PANDEMIA DE COVID-19", apresentam indagações e experimentações em forma de escritas e leituras com imagens de um coletivo de criação. Alicerçados nos campos da educação, da arte e da filosofia, buscam discutir os conceitos de

percussão e de política de tambores, a noção de coletivo, bem como com a noção de encontro, proposta por Deleuze e Parnet. A partir de novas sonoridades, harmonias e melodias na produção científica, em meio a um território traçado entre leituras e escritas com imagens, o ensaio é atravessado por sons e ruídos de um cotidiano acionado pelo confinamento físico provocado pela pandemia de Covid-19.

9.Dando seguimento em "CANOA-BACIA: a fala-escrita dos processos de coletivo de artistas em salas de bate-papo", de Tatiana dos Santos Duarte e Thiago Heinemann Rodeghiero, trata-se de um ensaio que busca um olhar sobre os procedimentos de um coletivo de artistas para criação, pulsação e sensação dos corpos em meio a uma pandemia. O texto se justifica pela relevância de pensar as trocas e diálogos entre artistas em salas de videoconferência. Desenha-se numa força de falar-escrever para compor uma forma inventiva de produção em arte contemporânea. E para isso, o/a autor/a debruçam-se nos conceitos de pensadores/as pós-estruturalistas, para encontrar vetores que colocam os corpos a se transformar. Agenciando com uma oficina ministrada por uma das integrantes do coletivo, cria-se uma canoa-bacia que enfrenta as resistências das formas normativas, convencionalizadas e retangularizadas, dando lugar à voz do corpo potência de presença.

10.Na continuidade, Ricardo Henrique Ayres Alves, em "A EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS NO ENSINO SUPERIOR E A PEDAGOGIA DO VÍRUS EM TEMPOS DE COVID-19", debate alguns aspectos do impacto da epidemia provocada pelo COVID-19, no âmbito da educação em Artes Visuais no ensino superior. Para isso o autor toma como ponto de partida suas experiências pessoais e também de pesquisas emergentes que discutem tal tema. O texto apresenta com bastante esforço, reflexões sobre a pandemia, e os desafios e incertezas deixados por ela no cenário educacional.

11.Na sequência, o texto de Raphael Junior Almeida Batista e Mariana Silva da Silva, chamado “INSTRUÇÕES POÉTICAS PARA SE RELACIONAR COM OBJETOS COTIDIANOS”, expõem o processo de sua pesquisa artística sobre relações performáticas entre o corpo, espaço e objetos cotidianos. O autor e a autora tensionam a aproximação de objetos que foram inventariados a partir de protocolos dentro do espaço doméstico, estabelecendo encontros com o corpo e noções de funcionalidades. E ainda, discutem os conceitos: de funcionalidade, de ruptura e performatividade, hibridizando experimentos entre a escrita, performance, fotografia e vídeo, questionando os espaços em que esses objetos podem ser colocados, utilizados ou sobrepostos.

12.Subsequente, Jéssica Pinheiro, Patriciane Born e Sandra Rhoden, em um relato de experiência coletivo, chamado: “NA SEARA DA PANDEMIA: PROCESSOS DE CRIAÇÃO QUE GERMINARAM E FRUTIFICARAM NO DECORRER DO ENSINO REMOTO”, narram metodologias utilizadas pelas mesmas nas aulas de Artes Visuais na FUNDARTE em tempos de pandemia. Produzido sob a forma de fragmentos, as professoras apresentam o Curso de Iniciação às Artes e o Curso Básico de Artes Visuais com seus respectivos módulos, descrevendo a maneira que cada uma delas enfrentou os desafios propostos pelo ensino remoto para dar continuidade aos processos de criação dos alunos em contextos diversificados. Numa escrita poética e metafórica “do plantio, do cultivo do solo, do viveiro que precisou ser recuperado, da terra abundante, da frutificação, da floração e da poda”, as autoras relatam suas experiências docentes.

13.Logo, após, Marlise do Rosário Machado, Eduardo Guedes Pacheco e Mariana Silva da Silva, em “PESQUISA PANDÊMICA: ELABORANDO CONTÁGIOS POÉTICOS PARA CORPOS DOCENTES, NO CIBERESPAÇO”, destacam o processo de pesquisa em desenvolvimento, no Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, que visa propor práticas chamadas de Contágios Poéticos, à docentes da Educação Básica, através do

ciberespaço. Os/as autores/as buscam contextualizar aspectos referentes ao teletrabalho, e suas possíveis conexões com a docência pandêmica, relacionando as questões de gênero e divisão sexual do trabalho, a partir do quadro de feminização do magistério, em interlocução com considerações acerca do corpo, imagem e culturas visuais.

14.Em seguida, no artigo de Gessé Almeida Araújo e Miquéias Silva Queiroz, intitulado "OS FRUTOS NÃO CESSAM DE CRESCER NOS POMARES: APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DE ARTE DIANTE DO IMPOSSÍVEL AMANHÃ", os autores partem de uma revisão acerca da história do ensino de Arte no Brasil. Os mesmos abordam os eventos fundamentais em torno de diferentes concepções políticas-pedagógicas da arte/edcucação no processo de sua implementação no nosso território. Para isso, os pesquisadores tomam as complementaridades e convergências de dois teóricos brasileiros: o arte/educador João Francisco Duarte-Júnior e o líder indígena Ailton Krenak. Refletem ainda, sobre o futuro do ensino de Arte no Brasil pós-pandemia, notadamente na rede pública de ensino, lançando um olhar sobre o amanhã, como sendo fruto do presente a ser construído, embora pareça impossível.

15.Dando continuidade, Antonio José dos Santos Junior, no relato de experiência "PINTOR E PINTURA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO", aborda as confrontações vivenciadas no período de isolamento social, ocorridas pela COVID-19. Como metodologia de trabalho, a prática ocorre com experimentações em pinturas a óleo, através de reflexões geradas que surgem a partir de imagens recebidas, oriundas via web, através de pessoas que estão em contato direto com a natureza. Esses indivíduos enviam imagens desses espaços para o autor e passam a disparar o processo criativo de novas imagens. O autor busca transpor a experiência paralela à pandemia para um novo olhar, através de estudos de cores.

16.Prosseguindo, Michelle Bocchi Gonçalves e Shéurily Santos da Costa em "*CARMEN GROUP* EM *ODETE INVENTA O MAR – UM EXPERIMENTO*: REFLEXÕES A PARTIR DE UM PROCESSO TEATRAL *ON-LINE"*, refletem sobre o processo criativo *para Odete inventa o mar – Um experimento*, espetáculo do Carmen Group, realizado em meio a pandemia da Covid-19. O trabalho, parte do texto homônimo, de autoria de Sônia Machado de Azevedo, que foi selecionado para o Das Janelas Festival de Teatro *On-Line*, promovido pelo curso de Teatro da FURB – Universidade Regional de Blumenau, que aconteceu em novembro de 2020. As artistas discorrem sobre o processo criativo cênico de caráter experimenta, pensado como projeto para o ambiente virtual, em função das restrições presenciais decorrentes do confinamento social.

17.Posterior, Sidmar Silveira Gomes, em "ENTRE ARTE E PEDAGOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENSINO REMOTO E MEDIAÇÃO TEATRAL", com bastante fôlego relata um curso de extensão universitária. Trata-se sobre uma análise de espetáculos de mediação teatral ofertado pela Universidade Estadual de Maringá, realizado remotamente, devido à pandemia Covid-19. O levantamento bibliográfico acerca do tema da mediação teatral, foi realizado em revistas da área das Artes Cênicas, com o objetivo de flagrar os deslocamentos catalisados pelo atual contexto do ensino remoto atinentes às novas configurações geográficas e temporais, da relação professor/aluno no âmbito das associações entre a Arte e a Educação.

18.No próximo texto, "DANÇA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: A DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA", de autoria de Flavia Pilla do Valle e Vanessa de Ivanoff, narram experiências que tiveram em ministrar aulas de dança e de movimento corporal, em contextos diferentes de ensino, em plataformas virtuais. Para isso, as autoras partem de alguns questionamentos como: Quais estratégias foram utilizadas para trabalhar dança online? Quais aprendizados docentes tiveram nesse desafio? Quais conhecimentos podem ser importantes para promover aulas online de

maneira mais satisfatória? Mais do que responder as perguntas, elas buscam refletir sobre a o ensino da dança e compartilhar saberes, fatos, ações, dificuldades, dúvidas e aprendizados.

19.Posteriormente, Luiza Chies e Rebeca Recuero Rebs, no artigo “PANDEMIA E AS MOTIVAÇÕES SOCIAIS PARA A PRODUÇÃO DE CIBERDANÇAS NO TIKTOK”, procuram identificar os estímulos sociais que movem as interações na plataforma de redes sociais *TikTok* para o desenvolvimento de ciberdanças, especialmente no contexto da pandemia gerada pelo COVID-19. A pesquisa das autoras foi realizada a partir de uma observação participante no aplicativo, aplicação de um questionário e entrevistas estruturais com usuários. Segundo elas observou-se que as ciberdanças presentes no *TikTok* promovem dinâmicas como a competição, cooperação, agregação, adaptação e apropriação social que parecem estimular a manutenção de conexões sociais, gerando um sucesso do aplicativo durante o período de distanciamento social.

20.Nesse mesmo sentido, Fellipe Santos Resende e Daniel Silva Aires, no escrito “PROCESSOS DE CRIAÇÃO E REGISTRO DAS DANÇAS PARA O AUDIOVISUAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM PANORAMA GAÚCHO”, fazem um levantamento de dados sobre as produções audiovisuais de dança realizadas em período de confinamento social, decorrente da pandemia da COVID-19. Em direção a este contexto, ele e ela partem do seguinte questionamento: como analisar os registros dos processos digitais de dança – e seus arquivos – com olhos que não os encontrarão em um borrão ou em uma anotação no canto de uma página de papel? O autor e a autora concluem que há uma dimensão expandida dos processos de criação em dança para o audiovisual, apresentando menor ênfase no aspecto analógico de sua documentação e um dissenso sobre o que considerar enquanto registro dos mesmos.

21.Em, “RE-SIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: TRANSFORMANDO CASAS EM SALAS DE AULA DE DANÇA” de Alessandra Fernandes Feltes, Denise Siqueira Pacheco, Julia Cofferri Herrmann e Aline da Silva Pinto, as autoras narram a experiência vivida no período da pandemia do ano de 2020, em uma escola de curso livre nomeado como Maria Bailarina, localizado no Centro de Dança do município de Novo Hamburgo/RS. O relato trata de um estudo de caráter qualitativo com características descritivas que apresenta exposições da análise do trabalho desenvolvido pela equipe de professoras por meio do ensino remoto. O texto aponta para novas perspectivas na prática do ensino da dança e nos processos de ensino-aprendizagem dos/as professores/as, em levar a arte para dentro das casas de seus alunos em isolamento social.

22.Na continuação, o texto “A MULHER SOLITÁRIA: EXPERIÊNCIAS EM DANÇA MEDIADAS PELA TECNOLOGIA” de Camila V. Pasa e Kátia Salib Deffaci, apresenta os processos de criação artística ocorridas no ambiente de uma casa, durante a pandemia de COVID-19. A pesquisa teve como objetivo deslocar a utilização convencional de dispositivos tecnológicos criando outras possibilidades de interação entre corpo e tecnologias do cotidiano, concebendo a Dança como manifestação artística. As autoras buscam identificar a interação entre Corpo e Tecnologia resultando na promoção da Dança como saber e na produção de conhecimento e manutenção de uma Cultura viva, que discute mudanças e impactos artístico-sociais causados pela pandemia.

23.Já no ensaio intitulado “ESPECTADOR-*RUNNING*: RECEPÇÃO E COMUNICAÇÃO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO” de Jean Carlos Gonçalves, apresenta reflexões sobre o espectador contemporâneo, tomando como escopo a investigação de um processo experimental realizado durante o período de isolamento social. O autor discute, a partir da ideia de público em movimento, a noção de espectador-*running*, ou seja, os aspectos que constituem a experiência de um espectador que assiste a espetáculos teatrais na modalidade *on-line,* enquanto

corre dentro de casa. O texto tece, assim, considerações a respeito das relações do espectador com os novos formatos que se apresentaram ou foram reforçados, a partir da pandemia da COVID-19, buscando delinear possíveis horizontes para o enfrentamento do tema na contemporaneidade.

24.Dando continuidade, Railson Gomes Almeida no seu relato de experiência, “O ENXERIMENTO: A PRÁTICA DO GRUPO MAGILUTH E O ESPECTADOR EMANCIPADO DE JACQUES RANCIÈRE”, apresenta uma vivência cênica de observação, no qual cada seção é conduzida por um artista do grupo Magiluth, que esteve em contato como o público via dispositivos móveis. Nesse sentido, o autor relata que o observador era convidado a adentrar na dramaturgia e procurar ela ao lado do artista em tempo real. O sujeito deixava de ser apenas um observador passivo da obra e emancipava-se. Dialogando, assim, o conceito de Espectador Emancipado de Jacques Rancière, que discute sobre os limites inexistentes entre espectador e obra de arte na contemporaneidade.

25.Na sequência, Estela Kohlrausch e Rodrigo Sacco Teixeira, em “EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS COM PESSOAS IDOSAS: ALGUNS CONTRAPONTOS NA FERMATA PANDÊMICA”, compõem um texto sobre dois estudos realizados com pessoas idosas: no âmbito das Artes Cênicas. Os estudos deram-se a partir de um processo de criação em audiodrama mediado pelo tecnoconvívio, enquanto no musical são apresentados os impactos relatados na prática de musicistas amadores em função da condição imposta pela fermata pandêmica. Assim, a autora e o autor discutem os relatos dessas experiências artísticas pandêmicas realizadas com pessoas idosas.

26.No próximo relato experiência, chamado “INTERAÇÕES MUSICAIS REMOTAS - UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS DURANTE O ANO DE 2020”, Matheus Kleber, relata sobre suas interações musicais durante a pandemia. Discorre, sobre uma performance realizada em vídeo, na qual foi aplicado elementos técnicos utilizados por *Chiquinho do Acordeon*. A interação entre flauta e acordeon aconteceram

BRUM, Lucas Pacheco. Editorial. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

remotamente, via internet, para a disciplina de Práticas e Experimentos de Artes Sonoras Computacionais Distribuídas. Desse modo, o autor expõe suas experiências estéticas musicais no isolamento social.

27.Logo após, Mariele Schossler em “AULAS DE VIOLÃO *ON-LINE*: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO DE INSTRUMENTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19”, relata experiências vividas com aulas de violão por videochamada com três alunos, uma de 10 anos, e dois alunos de 10 a 13 anos, durante o período de distanciamento social por conta da pandemia de Covid-19 no ano de 2020. A autora narra o acompanhando e o desenvolvimento dos/a alunos/as, apontando os descobrimentos de como utilizar as ferramentas digitais para um melhor aproveitamento no aprendizado do instrumento. O texto ainda narra os desafios, como o atraso entre o envio e a recepção de áudio e vídeo nas reuniões no *Google Meet*, para permitir a prática síncrona e a gravação dos/as alunos/as para o recital de natal.

28.Posterior, Isac Costa Soares, em “AULAS DE TROMPETE VIRTUAIS EM MEIO À PANDEMIA DA COVID-19 NO PROJETO ORQUESTRA JOVEM DO RIO GRANDE DO SUL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA”, relata uma experiência relacionada às atividades e aulas de trompete que ocorreram durante a pandemia da Covid-19 no projeto Orquestra Jovem do Rio Grande do Sul no período de 01 de março a 17 de dezembro de 2020. O relato inicia mostrando o contexto local onde o projeto está inserido, seguido de uma contextualização sobre o tema, apresentando de forma breve questões sobre o funcionamento do projeto. Depois descreve as formas de organização que precisaram ser feitas para manter o trabalho, a seguir relata como foram às aulas de trompete. E, por fim, traz algumas considerações sobre as temáticas apresentadas.

29.Dando seguimento, Edilacir dos Santos Larruscain e Ana Lúcia Louro em “EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE MÚSICA NA PANDEMIA: NARRATIVAS

SOBRE ESPAÇOS PÚBLICOS E PRIVADOS", apresentam seis narrativas de docentes em música, na perspectiva de suas atuações durante a pandemia do Coronavírus, em 2020. Os relatos contam os desafios e ações criadoras na docência com Música, em face das necessidades criadas pelo cancelamento das aulas presenciais. Tendo como campo as narrativas de vida como fonte e método de pesquisa em Educação, narram como os/as professores/as relataram como aprenderam e conseguiram tirar o melhor proveito das ferramentas de comunicação, ajudando os outros que têm mais dificuldades de acesso.

30.Logo, após, Lucas Pacheco Brum, Marcus Vinícius Silva Magalhães, Cristina Rolim Wolffenbüttel e Carlos Augusto Pinheiro Souto, no enasio "PANDEMIA, EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE: O ENSINO-APRENDIZAGEM MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS", discutem questões relacionadas às aprendizagens e suas possíveis potencializações por meio do uso das tecnologias, fazendo alguns tensionamentos com a pandemia e o contexto educacional. Os/as autores/as tratam das questões deste momento pandêmico, convidando os leitores e as leitoras para refletirem sobre o momento atual, tendo em vista as possíveis desigualdades, que são originadas por meio do processo educacional mediado pelas tecnologias e os meios digitais

31.Em seguida, Ana Paula Reis, no texto "A DISCIPLINA DE ARTE NO ENSINO HÍBRIDO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NAS AULAS DE DANÇA DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL", reflete e analisa as possibilidades e desafios observados nas aulas de Arte, nos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública de educação do Estado do Rio Grande do Sul, durante o ano de 2020, quando foi implementado o Ensino Híbrido, em virtude da pandemia de coronavírus – COVID 19. A narrativa é permeada pela atuação da autora como professora de dança e pelas suas experiências vivenciadas, no intuito de investigar modos de transformar o ensino de dança, de acordo com os dias atuais.

32.No próximo texto “A MÁSCARA E A GATA: ARTE NA QUARENTENA DE UM PRÉ-ADOLESCENTE”, de Johannes Doll e Cláudia Bechara Fröhlic, o/a e autor/a partem do seguinte questionamento: O que a escola e as artes podem fazer nesta situação de distanciamento social e de ensino a distância? Para refletir sobre essa questão buscam, ao ler/olhar a produção artística de um menino de 11 anos, no 6º ano da escola, como elementos do ensino à distância podem provocar e inspirar o mundo imaginário de jovens. Assim, a partir de um olhar aberto e uma leitura atenta dessas produções artísticas e suas condições de construção, que permitem aos docentes e pais uma compreensão da relevância dessas produções no processo de subjetivação.

33.E para terminar, Alice Maria Corrêa Medina relata em “PARADIGMA RELACIONAL DA VIDA QUANDO OS VÍRUS AMEAÇAM: NOVOS SIGNIFICADOS E VALORES PARA A VIDA”, uma experiência diante das confrontações vivenciadas no período de isolamento social, ocorridas pela COVID-19. Como metodologia de trabalho, a prática ocorre com experimentações em pinturas a óleo, através de reflexões geradas que surgem a partir de imagens recebidas, oriundas via web, através de pessoas que estão em contato direto com a natureza. Esses indivíduos enviam imagens desses espaços para o autor e passam a disparar o processo criativo de novas imagens. A autora busca transpor a experiência paralela à pandemia para um novo olhar, através de estudos de cores.

BRUM, Lucas Pacheco. Editorial. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Cenário digital e a contação de histórias: (re)significa (ações) de um projeto artístico-pedagógico

Resumo: Esse artigo objetiva discutir e socializar os desdobramentos de um Projeto artístico-pedagógico, recorte da pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-graduação em Artes da Cena. O projeto vem sendo (re)discutido e (re)significado como prática arte-educativa de uma artista-pesquisadora-professora atuando como contadora de histórias no chão da escola e também pela internet, lugar de difusão da Arte. Assim, a produção de vídeos, *lives* e *podcasts*, mesclam a produção artística, a formação continuada e a promoção da leitura. A arte de contar histórias, eminentemente presencial, mantém seu potencial arte-educativo e a personagem revela a professora-artista, redescobrindo a contação de histórias em novos cenários.

Palavras-chave: Contação de histórias. Produção artistica. Internet.

Abstract: This article aims to discuss and socialize the developments of an artistic-pedagogical project, part of the master's research in progress in the Postgraduate Program in Performing Arts. The project has been (re) discussed and (re) signified as an art-educational practice by an artist-researcher-teacher acting as a storyteller on the school floor and also on the internet, a place for the dissemination of Art. Thus, the production of videos, lives and podcasts, mix artistic production, continuing education and the promotion of reading. The art of storytelling, eminently in person, maintains its art-educational potential and the character reveals the teacher-artist, rediscovering storytelling in new settings.

Keywords: Storytelling. Artistic production. Internet.

Introdução

A prática educativa que será socializada por meio desse artigo aborda o projeto artístico-pedagógico “Tia Cecília conta” e alguns desdobramentos das ações que ele vem adotando no campo das práticas arte-educativas no cenário da internet sob a abordagem metodológica da Pesquisa Educacional Baseada em Arte – PEBA e a/r/tografia no desenvolvimento da pesquisa em andamento intitulada “A contação

de histórias na cena: contar, encenar e (re)significar como proposição arte-educativa no chão da escola."

Apresentamos ações do "Projeto Tia Cecília conta" realizadas antes da pandemia e em sua vigência no cenário da internet trazendo outras estéticas para o objeto "contação de histórias na escola" como sinônimo da terminologia "arte de contar histórias", oriunda de tempos imemoriais ao redor de fogueiras e realizada por contadores de histórias, os quais no atual cenário de afastamento social reaparecem como cibercontadores de histórias.

O cenário educacional mundial fora alterado de maneira brusca por causa da pandemia da COVID-19, que exigiu como medidas sanitárias o afastamento social e o fechamento de escolas e universidades. As atividades de pesquisa, ensino e extensão universitárias, bem como atividades de alunos e professores em todas as modalidades de ensino, foram diretamente afetadas e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs estão sendo amplamente utilizadas para desenvolvimento de aulas remotas em atividades síncronas e assíncronas. A arte aparece no meio do caos para trazer algum alento a todos aqueles que apreciam boas histórias e as (re) significações acontecem na atuação como professora-artista-pesquisadora.

1. O Projeto e a personagem: ações e subjetividades

O Projeto "Tia Cecília conta" foi iniciado em março de 2018 e surgiu do sonho do uso efetivo da biblioteca em uma escola de Ensino Fundamental I. Nesse período, a professora responsável pela montagem e organização da biblioteca também atuava como Coordenadora do Programa Mais Educação.

Inicialmente, o trabalho passava pela dinamização da leitura de livros literários e a realização de atividades contextualizadas a partir do momento de contação de histórias com a Tia Cecília. Após cerca de oito semanas de execução

do projeto, o clima da escola estava tomado pelo encantamento dos momentos de contação de história na biblioteca, cuja dinâmica iniciava com o convite à turma e a divulgação da história da semana e, no dia e horário marcado, cada turma se reunia na biblioteca para cantar, dançar e ouvir histórias.

As histórias e a Tia Cecília se aproximaram desde a vigência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, de 2014 a 2018, na formação de professores alfabetizadores. Por meio das histórias, além das possibilidades de melhorar o ensino e torná-lo mais dinâmico e contextualizado, veio um antigo desejo de visitar o mundo da imaginação junto com as crianças e fazer com que os momentos na escola se transformassem em uma "micro revolução literária", ajudando alunos e alunas a conhecer mais do mundo da literatura infantil, contos de tradição oral, fomentando o encantamento ao ver a professora vestida de princesa, de vovó, de caipira e até de pijama.

Nesse contexto, o projeto Tia Cecília estava sempre associado a algum conteúdo curricular, evento ou projeto buscando "interdisciplinarizar", termo ligado à Arte e usado por Ana Mae Barbosa, arte-educadora brasileira, indicando que a arte trata de interdisciplinarizar, isto é "pessoas com suas competências específicas interagem com outras pessoas de diferentes competências e criam, transcendendo cada um de seus próprios limites, ou simplesmente, estabelecem diálogos (BARBOSA e PARDO, 2012, p. 40). Sobre essa forma de unir pessoas, vale recordar que no encerramento do projeto, os alunos foram convidados a se vestirem de pijama para participar da contação, momento amplamente aceito, e houve até sessão de fotos de alunos e professores na "festa do pijama na escola".

O trabalho continuou em outra unidade escolar, agora escola de tempo integral, com o formato de oficina de literatura. A 2ª edição possuía um espaço planejado e atendia a 19 turmas de 1º ao 5º ano. O trabalho realizado passeava pela leitura, contação e encenação das histórias, que no momento da oficina

oportunizava aos alunos o contato com as linguagens da Arte: música, dança, literatura e teatro. Essa edição foi organizada para o segundo semestre de 2018.

Os alunos davam depoimentos de carinho sobre as aulas na biblioteca, dizendo até que era sua oficina preferida. Essa atitude, embora positiva, gerava questionamentos e reflexões acerca do que realmente fazia com que aquele momento fosse tão significativo para eles. Não se tratava de mediar a leitura, também não era especificamente a dinâmica de trabalho e relação com eles.

Aos poucos foi se destacando a figura da professora, daquela Tia Cecília, que se vestia diferente para a oficina. Maquiada e com vestidos de festa, alegre recebendo cada um com uma saudação de carinho à porta da entrada. Nesse sentido, a interferência da Arte no processo de ensino, de acordo com Barbosa e Pardo é positiva visto que

> Arte com elemento humano agregador que, interpenetrando outras disciplinas, facilita a aprendizagem pela qualidade cognitiva dos gestos, do som, do movimento e da imagem. (...) a Arte interfere positivamente no desenvolvimento da cognição para outras áreas do conhecimento. (BARBOSA e PARDO, 2012, p. 41)

O ambiente da biblioteca, silencioso, passou a ter música e um cantinho especial para receber as histórias. Ali eram lidos livros e contadas histórias da tradição oral usando técnicas diversas. A primeira história naquele espaço como “Tia Cecília” foi “Feliz aniversário, Lua!” de Frank Asch. A técnica utilizada para apoiar a narrativa foi o teatro de sombras. A Tia Cecília recortou as silhuetas dos elementos da história: rio, urso, barco, chapéu, lua e foi colando num fundo negro à medida que a história ia se desenrolando. Os alunos pareciam hipnotizados, sentadinhos no chão da biblioteca. Foram participantes da história fazendo o barulho de eco que fazia parte do enredo.

Ali, após a contação da história discutimos sobre a narrativa e também sobre o aniversário de cada um. Alguns, diziam que nunca tiveram uma festa e outros que não sabiam a data do próprio nascimento. E a proposta didática era aliada. Cada um

desenharia um bolo com a quantidade de velas referentes a idade e colocaria a data de aniversário. Esse movimento era feito pela Tia Cecília e os alunos ficavam à vontade para sentar-se à mesa de trabalho, lugar de exercitar a criatividade.

Todo esse trabalho ao qual nos referimos, pauta-se no campo da arte-educação. O contexto educativo do projeto já caminhava para uma visão além da interdisciplinaridade, alcançando espaço de transcendência. As autoras Figueiredo e Medeiros (2019) por meio de um estudo qualitativo-descritivo procuraram elucidar práticas de ensino com características transdisciplinares. Essa concepção é apontada como um princípio epistemológico e metodológico complexo que permite que o sujeito construa um conhecimento mais global.

> Na medida que transcende o objeto, a disciplina, e valoriza o homem, o ser humano, o sujeito com toda a sua multidimensionalidade, enquanto alguém explora os diferentes níveis da materialidade do objeto, que utiliza sua criatividade, imaginação e intuição (...) possibilita ao indivíduo encontrar-se sempre aberto ao novo, ir além daquilo que conhece, aceitando as diferenças e sendo capaz de religar fenômenos, eventos, processos, fatos e coisas. Partindo do real para o global, a partir dos seus diferentes níveis de percepção e realidade, os quais a complexidade – enquanto fator constitutivo do real – possibilita a articulação e abertura do campo do conhecimento aos saberes não acadêmicos e ao autoconhecimento. (FIGUEIREDO e MEDEIROS In PADILHA e ABREU, 2019, p. 367-368)

Unir saber científico, saber da experiência e autoconhecimento parece uma discussão para a transdisciplinaridade. Dentre as questões levantadas: como fazer com que um projeto de contação de histórias seja pensado como fomento à arte-educação e à formação permanente e não apenas como uma ferramenta de ensino? A formação docente também necessita passar pelas paisagens das histórias (MACHADO, 2015) para exercer a docência plural com Arte e pela Arte, percebendo que o campo das narrativas possui diversas possibilidades em suportes diversos, além do livro, numa perspectiva transdisciplinar.

O cenário era a biblioteca. Os alunos também realizavam apreciação crítica de contações mediadas pelo YouTube em canais específicos como o “Varal de Histórias”, cuja contadora sempre estava vestida com roupas atrativas e o canal

"Fafá conta histórias" cuja contadora e atriz realiza um reconto, mas mostrando o livro e sua narrativa adaptada. O projeto Tia Cecília conta previu o uso das tecnologias digitais por meio do *YouTube* e *Instagram* para registros dos acontecimentos artísticos do projeto. Os alunos podiam visitar os trabalhos e essa apreciação os estimulava, pois sabiam que veriam suas produções artísticas em forma de vídeo ou imagens.

No ano de 2019, para o primeiro semestre, o Projeto foi remodelado para atender literatura e teatro. Essa adequação foi feita a partir da visível adaptação dos alunos à dinâmica da oficina. A personagem da Tia Cecília ganhava traços artísticos e com o passar do tempo ia trazendo características peculiares como o uso de enfeites na cabeça, meias coloridas, um microfone de lapela com um radinho.

Outras escolas passaram a conhecer o Projeto e a convidar a personagem para realizar contações de histórias. Essa experiência foi algo bem marcante, pois, as histórias deixavam de ser vinculadas a conteúdos curriculares. O destaque se dava à performance e o manejo com o público infantil, que era motivado interagir nas histórias. O repertório para uma contação de 50 minutos era escolhido de acordo com a solicitação da escola, por exemplo quando uma professora pediu que contasse histórias para encerrar o projeto sobre alimentação saudável, as histórias que foram contadas partiam desse contexto como a "Sopa de pedras de Pedro Malasartes".

O desdobramento do projeto "Tia Cecília conta" passa pela entrada no mestrado em Artes da Cena. A professora passa a descobrir-se artista e pesquisadora numa seara dialógica, ora como artista, ora como professora. Tal possibilidade se deu ainda pela metodologia de pesquisa escolhida, a saber Pesquisa Educacional Baseada em Arte, composta pela Artografia. Esse conceito compõe ainda uma metáfora para a grafia- escrita: a- *artist* , r - *researcher* e t-

teacher. Esses termos se unem e compõe o entrelugar artista-investigador-professor caracterizando a pesquisa viva e se dá no processo de sua construção.

Para esse estudo investigativo não seria possível separar a professora em formação da artista em constituição (DIAS e IRWIN, 2013). O caleidoscópio da a/r/tografia compõe a PEBA – Pesquisa Educacional Baseada em Arte concebida em academias norte-americanas como metodologia, apoiada por artistas, arte-educadores e pesquisadores como Dias (In DIAS e IRWIN, 2013, p.24)

> PEBA oferece ao pesquisador e educador uma variedade de métodos que permitem auxiliar os processos de questionamentos, de reflexão e fazer. A/r/tografia é uma prática de PEBA e uma pedagogia instituída na Faculdade de Educação da Universidade da Columbia Britânica, UBC, Canadá que traz uma abordagem tão dinâmica à pesquisa qualitativa que essas desafiam nossas noções naturalizadas e conservadoras de se fazer educação e pesquisa. Ao colocar a criatividade à frente do processo de ensino, pesquisa e aprendizagem, a a/r/tografia gera *insigths* inovadores e inesperados ao incentivar novas maneiras de pensar, de engajar e de interpretar questões teóricas como um pesquisador, e práticas como um professor.

É importante compreender como entendemos subjetividades através do trabalho com a arte. Tomamos a prática da contação como uma experiência estética, a pensamos no sentido que confere John Dewey. Para Dewey (2010), a própria experiência estética não se restringe ao campo da arte, mas de fato, caracteriza-se em uma experiência no sentido de que possui contornos que lhe conferem uma qualidade única. Segundo Dewey, a palavra “artístico” se refere primordialmente ao ato de produção e a palavra estético, ao ato de percepção e apreciação. Para Kastrup (2008) a experiência perceptiva é, ela própria, uma experiência criadora, e completa o trabalho de criação. Nesse sentido, as práticas artísticas, como as experiências estéticas, acionam processos de cognição inventiva e de produção de subjetividades, engendrando domínios cognitivos e novos territórios existenciais.

O contar histórias no chão da escola configura uma ação presencial, necessita de público e por isso, fez-se necessário continuar o projeto, porém no contexto da internet com as (re) significações necessárias e possíveis para manter as aprendizagens. Esse movimento se deu por causa da pandemia de Covid-19, que desde março de 2020 fez com que alunos e professores e escolas de muitos lugares em todo mundo realizassem formas alternativas de ensino e os artistas contadores de histórias iniciaram o movimento ativo de Arte pelas Redes.

2. A Arte de contar histórias e a tecnologia digital: Cibercontadores

A arte se faz cada vez mais presente por meio da internet e, assim como Busatto (2013) pensava sobre a própria constituição enquanto contadora e se colocava como personagem, pensamos a contação de histórias a partir deste mesmo ponto de vista, salientando que

> ...enquanto os contos aguardam a voz que os tornará reais, uma personagem elabora reflexões sobre a arte de contar histórias, e se enrola nas teias do tempo, ora se vendo no incunábulo desta tradição, misturada a bardos e *griots,* sherazades e avós; ora se vendo num tempo futuro, disputando o espaço com a imediatez e a instantaneidade do ciberespaço, tentando andar de braço dado com a era da informática, ao se lançar como uma cibercontadora. (BUSATTO, 2013, p.09)

A poética da contação de histórias, arte do encontro e da presença, se relaciona às práticas educativas também no contexto de pandemia do Covid-19 que alcançou a população brasileira em março de 2020. A arte e suas linguagens aparecem como elementos fundamentais para que as pessoas consigam se estabilizar no momento de crise, pois a necessidade de afastamento social fechou escolas e lugares onde a contaminação é mais possível pela aglomeração de pessoas.

A internet e seus canais trouxeram pelas redes algumas possibilidades de reuniões remotas, educação à distância e para as crianças a produção de conteúdos tornou-se muito mais necessária e assim como ocupações que atuam com o ensino,

o contador de histórias contemporâneo teve que se reinventar nesse processo. A arte de contar histórias, provavelmente a primeira desenvolvida pelo homem, surge como espaço de promoção de equilíbrio e diálogo no espaço virtual.

Desvendar o campo da arte, pensando em como produzir conhecimento como ciência, aponta para a discussão sobre semiótica, abordagem realizada por Santaella (2012) que realiza um estudo da historicidade das tecnologias no cotidiano das pessoas e traz marcos importantes para a nova perspectiva do que a arte passou a representar no pós-renascimento.

A autora utiliza os termos “floresta de signos” e “floresta de tempo” para se referir às mudanças relacionadas às linguagens artísticas como metáfora no presente, passado e futuro. Se antes o contador de histórias, *griot*, como chamado na África, tinha apenas sua voz e sua imagem corporal para emprestar aos personagens, com a tecnologia pode amplificar sua voz, ter a sua disposição diversos sons em um *pen drive* e usar ou não outros adereços... luz, câmera e ação! Assim,

> a eletromecânica, a eletrônica e a digital (...) na terceira as relações entre arte e ciência passaram a ser mediadas pelos aparatos tecnológicos. Uma vez descobertos pela ciência, esses aparatos passam a ser imediatamente apropriados pelos artistas para a exploração dos novos potenciais que eles abrem para a criação artística. (SANTAELLA, 2012 In RAMOS, p.62)

Existe uma relação híbrida entre arte, ciência e tecnologia. Diante desse hibridismo “o artista não se coloca simplesmente na posição daquele que faz uso dos resultados de pesquisas realizadas pelos cientistas, mas participa ele mesmo na atividade da pesquisa.” (SANTAELLA, 2012 In RAMOS, p. 67)

A discussão sobre o contador de histórias e a tecnologia faz parte do trabalho de pesquisa de Schermack (2013, p.03) reiterando que “o suporte digital constitui-se num recurso para a contação de histórias em tempo de Cibercultura, para confirmar a importância da figura do contador de histórias, o qual se apropria de recursos

tecnológicos com vistas à formação de múltiplos leitores." Sem a intenção de provocar antagonismos surge a necessidade de pensar sobre o contador de histórias tradicional e contemporâneo, que mesmo possuindo uma atividade circunstancialmente presencial precisou se adaptar ao cenário de Arte e produção de contações pela internet. O conceito de Cibercultura é desenvolvido por Pierre Lévy como "o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o ciberespaço." (LÉVY apud SCHERMACK, 2013, p. 11)

Frente ao desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação - TDICs e as redes sociais, as contações de histórias têm sido utilizadas para promover a arte de contar histórias e atender à organização do caos emocional instaurado entre as famílias. Trazendo a percepção de Walter Benjamim, crítico da literatura que em 1927 discutia o papel do narrador, o qual naquela época havia dado quase como extinto, cabe questionar: o caos da pandemia fez ressurgir a figura do contador de histórias?

A arte de narrar atravessa ainda as dificuldades de formação para o uso da tecnologia digital e aparece transposta para a era digital amplamente lúdica e reflexiva, manifestada em vídeos, *lives* com a união de contadores de diversos lugares em plataformas de comunicação como o *WhatsApp, Facebook e Instagram* mediados por elementos cênicos-digitais, e pode-se destacar que

> Imprimiu-se nela uma sofisticação técnica, com detalhes que fazem diferença, como um texto mais elaborado sintaticamente, imagens visuais e paisagens sonoras nítidas, e apresenta um sujeito-contador com domínio dos recursos vocais e corporais. (...) essa diversidade é boa e amplia nossa consciência ética e estética. (BUSATTO, 2013, p. 10)

A utilização das redes para contar histórias não substitui o contato com o público, pelo contrário, o uso das redes aparece como contexto novo e de aprendizados importantes para manter viva a arte de contar. A performance do contador de histórias pelas redes sofreu adaptações pela necessidade de continuar

existindo e se fortalecendo. A concepção de performance que adotamos é utilizada por Matos (2014) a partir do estudo de Paul Zumthor e a apresenta como "ação complexa" que envolve o tripé contador, ouvinte e espaço/tempo/circunstância. Trazendo para a realidade na qual estamos atuando, essa performance tomou espaço na comunicação móvel. "Além da singularidade de sua palavra, a poética dos contadores de histórias – própria do estilo oral – é constituída pela performance que, ao mesmo tempo é um elemento, é também o principal fator constitutivo dessa poética." (MATOS, 2014, p. 53)

O chão da escola seria o lugar de pesquisa e de realização de uma proposição arte-educativa, porém interrompida/adiada pela pandemia, deu lugar a novas formas de produção artística fortalecendo a presença e o processo artístico para atuar mediada pelas redes. Assim, o caos deu lugar às novas experiências e criações, encontros virtuais e aprendizagens sensibilizadoras anteriores à pesquisa de campo.

3. Processo artístico: contações em plataformas da internet

A tecnologia digital e suas diversas propostas aliadas ao uso de aparatos não é suficiente sem formação adequada e sem um contexto para sua aplicação. Desse modo, uma atividade que é presencial como a contação de histórias passou por rápidas adaptações, uma vez que "a tecnologia, especialmente os dispositivos móveis e a internet, está influenciando diversos aspectos da vida em sociedade, em outras palavras, práticas sociais de diferentes naturezas o que inclui práticas discursivas e educacionais." (RIBEIRO e VILAÇA In VILLAÇA e ARAÚJO, p. 19, 2016)

Nesse sentido, o desdobramento do projeto abraça ações mediadas pela internet que a cada dia impulsionam diferentes práticas sociais, o que tem reflexos na Arte-Educação. As relações entre alunos e professores tomaram outra

configuração assim como a sala de aula, que agora têm funcionado por meio do ensino remoto. A escola passou a adotar outras maneiras de ensinar e o trabalho educativo pelas redes em parceria com as famílias foi instaurado. E o Projeto que seria pesquisa de campo de abril a agosto de 2020, adotou novas possibilidades, entre elas a da Cibercontação termo utilizado por Busatto (2013) para nomear o momento de contar histórias mediado pela internet. Assim, algumas ações têm sido realizadas para adequar o Projeto Tia Cecília conta ao contexto de isolamento social buscando grupos de contadores de histórias e cursos para ampliar a visão a partir da cibercontação.

A busca por grupos de contadores deu a conhecer a Rede Brasil Histórias de Todos os Cantos, idealizada pela contadora de histórias sergipana, Fátima Colares. Essa participação vem acontecendo via grupo de *WhatsApp* desde março. A Rede tem por objetivo unir contadores de todo o Brasil por meio da arte de contar histórias, vislumbrando compartilhar conhecimentos e experiências. Atualmente, o grupo conta com média de 240 membros de diversos lugares do país. Desde o dia 20 de março de 2020, dia do contador de histórias, a Rede propõe ações individuais e coletivas para integrar contadores pela internet e mobilizar novas práticas artísticas.

A entrada e integração no grupo foi o início de um novo percurso de formação, o qual passamos a chamar de “bagagem do viajante”, metáfora que ilustra a busca de conhecimento e as diversas passagens que nos formam e constituem permanentemente.

Enquanto a pesquisa de campo e a incerteza dos tempos pandêmicos em voga, instaurou-se um tempo de aprender mais sobre arte e a performance enquanto contadora de histórias e a produção criativa de vídeos-contação. Momentos formativos foram motivadores para produções de vídeos-contação como a participação na oficina de contadores online da #ocupafeteg e Teatro Destinatário.

Por meio do encontro com outros contadores de forma virtual, a intenção era de aprender, compartilhar e desenvolver processos artísticos por meio de ações formativas mediadas por *lives* pelo *YouTube*, *Facebook* e *Instagram* em busca de (re) significar o processo de pesquisa em arte.

3.1. Produção e participação em *lives*

A primeira participação da personagem Tia Cecília em *live* (ao vivo) aconteceu no mês de maio na ação #UnidosPelaHistória proposta pela Rede Brasil Histórias de Todos os Cantos. Dentre as diversas propostas mensais do grupo, estava convidar alguém para contar histórias em parceria.

O convite foi lançado para o grupo aleatoriamente e aceito por quatro contadoras: Raquel de Itumbiara -GO, Sirlei de Araquari -SC, Ana Selma Cunha -PA e Elite Landim de Cariacica- ES. A *live* "Unidas pela história" foi exibida no YouTube no dia 28 de maio e já alcançou mais de 600 acessos. O conteúdo da *live* foi dividido em três momentos: apresentação das contadoras, história coletiva e bate-papo formativo sobre a importância das histórias no período de pandemia.



Figura 1. Cartaz da Live Unidas pelas histórias, com apoio da Rede de contadores de histórias, disponível em https://youtu.be/mqYXYBsHSUg, 2020.

Esse encontro gerou forte laço de amizade e admiração do trabalho de cada uma. A história coletiva foi planejada, traçada em forma de roteiro, ensaiada. A fábula do "Vestido azul" veio para nos fortalecer como artistas-educadoras e motivar ações de intervenção pelas redes. Após essa live várias outras aconteceram, mas certamente essa foi a chave que destrancou a porta da dificuldade de expressão mediada pela internet, uma verdadeira quebra de paradigma, necessária para novos rumos e experimentações.

3.2. Produção de vídeos

A produção de vídeos para o canal do *Youtube* foi motivada especialmente pela participação na Oficina Online de Contação de Histórias promovida pela #OcupaFeteg – Federação de Teatro Goiana no mês de abril. Os vídeos estão com acesso público e a produção do processo criativo passou pela experiência narrativa da professora-artista.

Os vídeos produzidos na oficina foram "O caso do Bolinho", texto adaptado a partir de Tatiana Belink e o segundo, um vídeo considerando a história de vida da dona Creusa e seu noivado com Galdino. Ambos foram produzidos no cenário doméstico e editados em aplicativos no *smartphone*. O vídeo sobre a história de Dona Creusa foi o mais significativo, pois ainda não havia tido a experiência com um reconto de história de vida.

A opção foi o cenário da janela, do cotidiano, recordando que as mulheres geralmente enquanto contam histórias e cantam vão cuidando dos afazeres domésticos. Alcançar a memória dos tempos em que ela viveu e o jeito que era influenciou diretamente a performance. Na figura 1, Dona Creusa com sua netinha ao colo em frente à Igreja do Rosário, local histórico da cidade.



Figura 2. Interface da vídeo-contação "O noivado de Dona Creusa", disponível em https://youtu.be/czlgZ6upRig, 2020.

Também foi produzido um vídeo para apoiar o Projeto "Reinventando a sala de Aula", no canal do YouTube "Cafubira Literária", organizado pela escritora-artista-professora goiana Dani de Brito. O vídeo procura, em seus 10 minutos de duração, motivar os professores a contar histórias pela internet aos seus alunos e apresenta alguns elementos que favorecem essa possibilidade, como o uso de aplicativos de para edição de vídeos e elementos cênicos: livros, objetos e outros.

Nessa produção, além dos elementos cênicos houve a experimentação do *Chroma Key*, que consiste na utilização de um pano verde-limão ao fundo na gravação, que irá ser absorvido por imagens sobrepostas na edição do vídeo, técnica muito usada para a edição, uma vez que os cenários podem ser facilmente adaptados.

A exploração de recursos de imagem em busca de um refinamento técnico e estético para os vídeos acolheu uma solicitação da Secretaria Municipal de Educação, especialmente pela Educação Infantil. Foi produzida uma vídeo-contação

da história clássica “O patinho feio”, a qual serviu como recurso para mais de 4000 alunos e professores. A experiência artística dessa produção alcançou a professora-artista que em sua performance cantou e narrou a história lançando mão de imagens e sons, numa edição usando vários aplicativos. A figura 3 apresenta a interface do vídeo postado no *YouTube*.



Figura 3. Interface da vídeo-contação “O patinho feio”, disponível em https://youtu.be/lo9SKOBMqMA , 2020.

3.3. Produção de podcasts

Outro formato virtual que vale ser citado é a produção de histórias em áudio. A Plataforma *Anchor* – aplicativo para *smartphone* - foi utilizada para realizar gravações de *podcasts*/áudios de algumas histórias vinculadas a atividades de ensino para alunos de 4º e 5º ano. O aplicativo cuja interface é intuitiva propicia uma produção artística fácil e a arte final é uma produção automática.

O conteúdo fora desenvolvido em maio e objetivou exercitar a narração de histórias e estimular a leitura de alunos na Rede Municipal de Ensino. As professoras indicavam o *link* para os alunos que puderam ter contato com as obras via áudio variando de 46 segundos a 9 minutos de duração. Diante da expansão e

do uso das histórias de autoria, houve um cuidado com as questões relacionadas aos direitos autorais.

O podcast do livro “Camilão, O comilão” de Ana Maria Machado, estimulou o trabalho pedagógico de uma Professora de 4º ano, que usando o material em áudio propôs aos alunos uma atividade interpretativa pelo *Google Forms* relacionando questões sobre cidadania, empatia e consumismo.



Figura 4. Interface do canal Podcast – *Anchor* e atividade *Google Forms*

A produção artística aliada ao ensino foi um contexto favorável de produções significativas que antes não haviam sido experienciadas. Apesar da pandemia ter tirado oportunidades de presença física, houve uma expansão no campo da arte-educação pelas redes sociais. A produção de *lives*, vídeos-contação e *podcasts* oportunizou o contato com uma poética híbrida que possibilitou novas aprendizagens para a professora-artista-pesquisadora que no fazer artográfico tem apreendido sobre arte-educação e tecnologia digital. Essa (re) significação fora

fundamental para acolher a estética de uma performance sem público presente lidando com outros tipos de interação frente ao meio digital em tempos de pandemia.

Considerações

A reflexão sobre o Projeto "Tia Cecília conta" e a (re) significação da docência-artística na criação e constituição de uma personagem, perpassa por algumas questões importantes descritas e socializadas nesse trabalho, como a de entrar em contato com outros artistas, especialmente, contadores de história para compreender pela experiência de outros essa arte milenar, no momento transposta por cibercontadores em diferentes plataformas como *WhatsApp, YouTube, Instagram, Facebook, Anchor,* possibilitando novas relações sociais, artísticas e educativas mediadas pela tecnologia digital. Esses elementos atravessaram a pesquisa em andamento e foram absorvidas por ela para contextualizar produções em tempos de pandemia.

O caráter do projeto, que embora pensado no contexto da escola, do ensino para crianças, pode ser desenvolvido coletivamente e buscando atender às necessidades vinculadas à arte-educação no cenário da internet.

Percebe-se que é possível produzir conhecimento com base na experiência como artista-professora-pesquisadora unindo saber da experiência e saber científico de forma significativa, considerando que a interdisciplinaridade já não mais abarca o Projeto "Tia Cecília conta" possivelmente por suas características de reconhecimento do sujeito e de seus contextos ampliados. A reflexão poderá adotar a epistemologia da transdisciplinaridade sob a qual o paradigma que se apresenta é o das mudanças que as relações entre os sujeitos provocam nas aprendizagens.

Por meio das produções realizadas no campo da tecnologia digital como *lives*, *vídeos* e *podcasts*, pode-se perceber que as ações de produção de conteúdo artístico vinculadas à contação de histórias têm sido buscadas por professores,

alunos e contadores de histórias que se ligaram a partir da pandemia de Covid-19 especialmente pelo *WhatsApp*, especialmente pela Rede Brasil Histórias de Todos os Cantos.

A perspectiva da produção educativa pela Arte com base na ação-reflexão-ação, postulada por Freire (1996) remonta a (re)significação da experiência de uma artista-professora-pesquisadora a trilhar caminhos de transdisciplinaridade em conexão com a tecnologia digital e o ensino no cenário da internet, vislumbrando a produção de conteúdo digital de qualidade, disponibilizado em plataformas da internet com a sensibilidade de artista e o olhar de professora para uma nova maneira de ensinar pelas redes.

Referências

BARBOSA, A. M.; PARDO, M. F. Arte na educação: interterritorialidade, interdisciplinaridade e outros inter. *Visualidades*, v. 3, n. 1, 10 abr. 2012. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/17929 Acesso em: 30 jun. 2020.

Benjamim, W. O Narrador. In: Benjamim, W. *Magia e técnica, arte e política.* São Paulo: Editora Brasiliense,1987.

BUSATTO, C. *A arte de contar histórias no século XXI: Tradição e ciberespaço.* 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DEWEY, J. *A arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, B. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em Artes: uma introdução. In: DIAS, B. e IRWIN, R. L. (Orgs.). *Pesquisa Educacional Baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. da UFMS, 2013.

FIGUEIREDO, V.M.C. e PARDO, T.M.S. Arte sob a ótica da transdisciplinaridade: lugar de descobertas, reinvenções e interações. In: PADILHA, P. R. e ABREU, J. (Orgs). *Paulo Freire em tempos de fake news [livro eletrônico]: artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire.* São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

KASTRUP, V. O lado de dentro da experiência: atenção a si mesmo e produção de subjetividade numa oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual adquirida. *Psicol. cienc. prof.,* Brasília, v. 28, n. 1, p. 186-199, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000100014&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 20 Jun. 2020.

MACHADO, R. *A arte da palavra e da escuta.* São Paulo: Editora Reviravolta, Edição rev. e amp. do livro Acordais,2015.

MATOS, G.A. *A palavra do contador de histórias. 2*.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

RIBEIRO, S. R. O. e VILAÇA, M. L. C. Tecnologia, Linguagem e Educação a Distância. In: VILAÇA, M. L. C. e ARAÚJO E. V. F. (Orgs.). *Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital.* Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2016.

SANTAELLA, L. A relevância da arte-ciência na contemporaneidade. In Ramos, L. F.(Org.). *Arte e ciências: abismo de rosas.* São Paulo: Abrace, 2012.

SCHERMACK, K. Q. *A contação de histórias com arte performática na era digital: convivência em mundo de encantamento.* Anais de evento, 2013. Disponível em: https://editora.pucrs.br/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S10/keilaschermack.pdfJun. Acesso em: 12 Jun. 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

EDUCAÇÃO E LITERATURA: POR UMA ESTÉTICA DO ISOLAMENTO SOCIAL

Ana Maria Haddad Baptista[1]

Resumo: A Educação, em tempos de isolamento social exigido pelo Corona Vírus 19, exige e exigiu uma nova postura de estudantes e professores. A ruptura brutal e sem precedentes no processo educacional possibilitou aberturas para discussões, a partir de livros e textos, e análises críticas, em especial da literatura, do contexto, assim como de situações existenciais. Professores e alunos viram, na prática, novas possibilidades de uma educação que possibilitou aberturas e estratégias que talvez nunca teriam sido pensadas. Este texto relata algumas experiências obtidas durante a fase da pandemia em cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu.* Nessa medida, em nossas experiências, procurou-se ressaltar a importância de caracterizar o período, assim como buscou-se leituras que, de alguma maneira, discutissem o contexto pelo qual estamos passando. Buscou-se, inclusive, a discussão de situações existenciais propostas pela literatura de Proust, Beckett, Marco Lucchesi, Emil Cioran e outros autores importantes. Conclui-se que houve uma recepção muito amistosa por parte dos estudantes que proporcionaram uma visão mais crítica em relação ao ensino remoto e que as artes, assim como a literatura podem ser instrumentos ferozes em busca de novos valores humanos e contextuais.

Palavras- chave: Estética; Experiência; Educação.

EDUCATION AND LITERATURE: FOR AN AESTHETIC OF SOCIAL ISOLATION

Abstract: Education, in times of social isolation demanded by Corona Virus 19, demands and demanded a new attitude of students and teachers. The brutal and unprecedented rupture in the educational process enabled openings for discussions, based on books and texts, and critical analyzes, especially on literature, context, as well as existential situations. In practice, teachers and students saw new possibilities for an education that enabled openings and strategies that perhaps would never have been thought of. This text reports some experiences obtained during the pandemic phase in undergraduate and graduate stricto sensu courses. To that extent, in our experiences, we tried to emphasize the importance of characterizing the period, as well as looking for readings that, in some way, would discuss the context we are going through. We also sought to discuss existential situations proposed by the literature of Proust, Beckett, Marco Lucchesi, Emil Cioran and other important authors. It is concluded that there was a very friendly reception by the students that provided a more critical view in relation to remote teaching and that the arts, as well as literature can be ferocious instruments in search of new human and contextual values.

Keywords: Aesthetics; Experience; Educacion.

[1] Ana Maria Haddad Baptista possui mestrado e doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Pós doutoramento em História da Ciência pela Universidade de Lisboa e PUC/SP onde se aposentou. Atualmente é pesquisadora e professora dos programas *stricto sensu* em Educação na Universidade Nove de Julho (SP). Possui dezenas de publicações no Brasil e exterior.
.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. Educação e literatura: por uma estética do isolamento social. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-13, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Considerações Iniciais

A história humana, desde os mais variados registros, não somente aqueles marcados pela era da escrita, indicam, objetivamente, que o isolamento social não é um fato novo. Houve muitos momentos de isolamento social nas mais variadas épocas. Se fizermos um exame mais agudo e profundo o isolamento social existe, de forma mascarada, independente de pandemias ou outras tragédias que assolam o planeta. Países inteiros estão, como se sabe, isolados e confinados à margem de muitos e muitos benefícios, em inumeráveis graus e sentidos. Se pensarmos nas grandes cidades que criaram espaços próprios de moradia pode-se pensar que não deixam de estar isolados. Mas não somente as comunidades menos favorecidas. Pensamos naquelas que criam para si mesmas espaços distantes onde um mundo cheio de atrativos predomina. Sempre favorecidos pelo poder de compra. Não seria uma forma 'mascarada' de isolamento social? Nesses espaços existem as melhores escolas, hospitais. Os melhores centros de compra, restaurantes estrelados. Uma série sem fim de serviços à disposição de uma classe social que pode arcar com tal estrutura.

Em tempos de pandemia Corona Vírus 19 tudo ficou mais evidente. A miséria humana, em todas as suas ramificações que não são poucas, ficou mais exposta do que nunca. As desigualdades sociais jamais foram tão evidentes. O descaso para com a vida dos menos favorecidos foi escancarada. Impossível ignorá-lo diante das evidências objetivas das situações circulando pelos mais variados veículos de comunicação. Impressos ou digitais. Não se pode esquecer, sob pena de uma ingenuidade sem precedentes, de que a pandemia potencializa, embora de forma brutal, uma ruptura e isolamentos que já existiam e, sobretudo, eram latentes.

> Com os poderes de cima lavando suas mãos diante da tarefa de tornar as vidas suportáveis, as incertezas da existência humana são privatizadas, a responsabilidade por enfrentá-las é jogada sobre os membros exaustos dos indivíduos, enquanto as opressões e calamidades existenciais são desprezadas como tarefas do tipo faça você mesmo, totalmente executadas

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. Educação e literatura: por uma estética do isolamento social. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-13, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

> pelos sofredores. Destinado a buscar soluções individualmente planejadas e administráveis para problemas gerados pela sociedade, desde suas promessas iniciais, que agora rejeita cruelmente o compromisso de garantir um seguro coletivo contra os perigos da vida individual, o indivíduo é abandonado a seus próprios recursos, muitas vezes dolorosamente inadequados – ou que se teme venham a sê-lo em breve (BAUMAN, 2017, p.60).

Os movimentos migratórios de diversas partes do mundo não seriam grupos em completo isolamento sem um destino definido? Em que medida tais grupos nada bem recebidos e até repudiados não seriam apenas seres exilados de si mesmos e confinados por semanas e até meses em embarcações ou outros meios de transporte? Deve-se pensar em tais condições antes de analisarmos, de uma forma mais próxima e, talvez, mais lúcida, o isolamento causado pelo Corona Vírus 19.

Uma grande e belíssima metáfora de isolamento social está na universalidade de *Vidas Secas* obra famosa e conhecida, merecidamente, de Graciliano Ramos. Ou seja, os retirantes em estado quase perpétuo de retiro. De deslocamentos. A busca, que se repete ciclicamente, por um lugar que pudesse fornecer um abrigo contra a fome. A busca por um emprego mais digno. E ao mesmo tempo, neste romance, a busca da linguagem. A busca do diálogo inexistente que tanto isolava cada personagem da narrativa. Exilados de si mesmos. Encapsulados em suas respectivas interioridades e misérias.

O poema *Morte e Vida Severina* de João Cabral de Melo Neto, como se sabe, também nos traz uma belíssima poética que traduz o isolamento ocasionado pela miséria. O retirante em busca de um emprego. O retirante em busca de um lugar. O retirante em busca de um prato de comida. Portanto, um ser, como tantos outros, isolado, confinado em espaços cuja miserabilidade espelha um abandono praticamente ignorado pelos poderes estabelecidos. Imerso em promessas não cumpridas de distribuição hipócrita de latifúndios.

A humanidade nunca mais será a mesma?

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. Educação e literatura: por uma estética do isolamento social. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-13, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

É de senso comum que após a pandemia causada pelo Corona Vírus a humanidade e o mundo nunca mais serão os mesmos. Tal afirmação soa, num primeiro momento, como uma alternativa sedutora. Assemelha-se a sonhos anteriores em que houve grandes tragédias e, finalmente, uma condição humana mais solidária, menos sórdida, predominaria. Realmente, o mundo nunca mais foi o mesmo após a primeira Guerra Mundial, após a Segunda Guerra. Isso é fato. Mas em que medida? Claro que tudo muda continuamente. Para o bem e para o mal. No entanto, acreditar que a humanidade, como muitos divulgam, poderá melhorar de forma substancial após uma tragédia é, no mínimo, uma ingenuidade.

> O desfecho mais provável da epidemia é o prevalecimento de um novo capitalismo bárbaro: muitos fracos e idosos serão sacrificados e abandonados à morte, os trabalhadores terão de aceitar um padrão muito mais baixo de vida, o controle digital de nossa vida perdurará como uma característica permanente, as distinções de classe devem se tornar ainda mais que hoje uma questão de vida ou morte (ZIZEK, 2020, p. 133).

É de conhecimento geral, que após as grandes tragédias, infelizmente, pouco foi aprendido pela humanidade. Objetivamente a verdade é que as memórias coletivas e individuais vão ficando para trás e as memórias documentais são lidas e, posteriormente, reinterpretadas à luz do presente. Por um outro lado, não podemos deixar de refletir que só podemos lembrar, individualmente, à medida que os mecanismos de esquecimento forem acionados. Como não fazermos uma reflexão a partir do emblemático conto de Borges *Funes, o Memorioso*? No famoso conto de Borges, escritor argentino, Funes sofre um acidente grave. Após o acidente sua memória ganha uma dimensão sem precedentes. De repente Funes percebe que se lembra de tudo em detalhes. Tudo o que lhe cai nas mãos lê e depois disso recorda cada detalhe do que foi lido, mas de forma mecânica. A sua capacidade de pensar fica comprometida. Com tal conto Borges evidencia, uma vez mais, que o mecanismo do esquecimento da memória é vital para a sobrevivência humana. Nada esquecer seria subtrair o fluxo da consciência que faz com que os seres humanos vençam o presente e, permanentemente, se tornem outros. E os grandes

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. Educação e literatura: por uma estética do isolamento social. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-13, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

pensadores nos lembram que: "A poesia é memória, eis a afirmação antiga. A memória é a musa. Aquele que canta o faz recordação e dá o poder de recordar. O próprio canto é memória, o espaço em que se exerce a justiça da recordação" (Blanchot, 2010, p. 49). No entanto, no caso da poesia, conforme foi colocado, o caso da rememoração é outro. Claro que a memória, tanto individual como a coletiva, são necessárias. Sem elas como dar continuidade à história? Mas o excesso de memória se torna um obstáculo a transformações inventivas.

O que buscam as artes?

As verdadeiras expressões artísticas entram justamente no ponto do renovar e inventar, (sem esquecer a tradição), e deixar de lado receitas esclerosadas. Quais seriam os verdadeiros objetivos da arte? Entre tantos que poderíamos enumerar existe um dos mais importantes. Ou seja: existem outros mundos possíveis. Existem outros universos que ainda não teriam sido contemplados. A arte existe, em todas as suas linguagens, justamente para inovar, criar, inventar outras possibilidades de vida. Sem esquecer, evidentemente, a literatura.

Em tempos de pandemia Corona Vírus-19 tal papel das artes nunca foi tão necessário sob a perspectiva de que tivemos e temos que enfrentar outras formas de existir. Existem outras possibilidades de vida. Nas mais variadas dimensões. A humanidade se viu apartada. Isolada. Cada um deveria ficar em seu espaço. Sem comunicação presencial. E a tragédia do vírus colocou em xeque, uma vez mais, a fragilidade da vida. A incompetência, mesmo dos países denominados de 'primeiro mundo', em lidar com uma situação de total imprevisibilidade e aparentemente incontrolável.

Todas as esferas foram redimensionadas. A área educacional, sabe-se, foi uma das mais afetadas. Educação exige, pelo menos até o ensino médio, em grande parte, a presença do professor. Na Educação Superior o ensino a distância já era uma realidade em construção. Mas já havia e há muito o que fazer e,

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. Educação e literatura: por uma estética do isolamento social. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-13, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

sobretudo, construir. A pandemia redefine, obrigatoriamente, todos os processos educacionais presenciais ou não.

Em se tratando de Ensino Superior nos cursos de graduação em Letras e Pedagogia e nos programas de pós-graduação *stricto sensu* na área da Educação, em que atuamos, o que pudemos constatar em relação ao papel das artes, em especial, no papel da literatura em tempos de isolamento social? Num primeiro momento para uma cidade grande, como São Paulo, com milhões de habitantes, a reação dos alunos foi muito otimista. Por quê? Porque, de repente, notou-se que havia mais tempo, em especial, para ler e estudar. Perceberam que o tempo é fundamental para que tivessem mais oportunidades de leitura e fazer buscas pela *internet*. Houve um envolvimento muito grande com as leituras sugeridas e propostas.

Como se sabe os cursos presenciais, bruscamente, como mandam os protocolos, de uma hora para outra se tornaram um ensino a distância. Mas de forma adaptada. Portanto, uma verdadeira construção. Não havia caminhos prévios. E naturalmente todos os envolvidos no processo educacional passaram por diversos dilemas.

Diante do exposto, em linhas mais gerais, qual foi a nossa experiência como professora na interface entre educação e literatura, numa situação em que, de repente, nossos cursos se tornaram a distância?

O primeiro ponto trabalhado com meus estudantes foi o de caracterizar, a partir de diversos textos de Bauman, Zizek e Cioran, a respeito da situação que estávamos e estamos enfrentando com as incertezas da pandemia em todos os seus aspectos. Com tais leituras pudemos analisar, de maneira bastante crítica, outras situações de isolamento pelos quais a humanidade já passou. Ao mesmo tempo pudemos analisar contradições políticas, econômicas e culturais. Discutir criticamente a situação que estamos vivendo é fundamental para que não se caia em armadilhas governamentais que buscam apenas dar um cunho assistencialista às vítimas em geral e espaços meramente políticos para expor e agudizar elementos

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. Educação e literatura: por uma estética do isolamento social. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-13, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

desnecessários ao enfretamento dos conflitos gerados pela tragédia. Um dos pontos fundamentais no contexto das discussões foi o conceito de liberdade. Neste ponto as reflexões de Emil Cioran foram essenciais:

> A liberdade, eu dizia, exige o vazio para manifestar-se; o exige e sucumbe a ele. A condição que a determina é a mesma que a anula. Ela carece de bases: quanto mais completa for, mais vacilará, pois tudo a ameaça, até o princípio do qual emana. O homem é tão pouco feito para suportar a liberdade, ou para merecê-la, que mesmo os benefícios que recebe dela o esmagam, e ela acaba lhe sendo tão penosa que aos excessos que suscita ele prefere o de terror. A estes inconvenientes se acrescentam outros: a sociedade liberal, eliminando o 'mistério', o 'absoluto', 'ordem', e não tendo nem verdadeira metafísica nem verdadeira polícia, encerra o indivíduo em si mesmo, afastando-o ao mesmo tempo do que ele é, de suas próprias profundezas (CIORAN, 1994, p. 24).

O isolamento trouxe, entre tantas outras coisas que poderiam ser apontadas, um retrato mais exato que envolve questões de privacidade. Em outras palavras: grande parte da população se viu obrigada a trabalhar em casa e as liberdades individuais foram gravemente afetadas. Não somente de quem estava mais envolvido com o trabalho. Mas a liberdade dos moradores da casa.

Nessa medida, as discussões a respeito do conceito de liberdade adquiriram uma relativa abrangência. Pudemos, juntamente com os estudantes, fazer longas reflexões que envolveram a liberdade. Discutiu-se, profundamente, o quanto o homem não está preparado para recebê-la visto que exige responsabilidades para assumi-la e ela se torna pesada demais. Tal discussão, posteriormente, foi estendida para o conceito de liberdade artística.

Em seguida, na sequência de nossos cursos cujas leituras mais essenciais que aqui mencionamos foram comuns à graduação e pós-graduação, trabalhamos algumas partes do livro *A montanha mágica* de Thomas Mann. Por que o livro do escritor alemão? Por se tratar de uma belíssima metáfora em que o tempo da personagem principal é completamente alterado. Uma imagem incrível, sob nossa ótica, de tempos suspensos, comparável, com as devidas proporções, à situação do isolamento. A narrativa, conforme é sabido, se passa dentro de um sanatório. E as

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. Educação e literatura: por uma estética do isolamento social. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-13, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

pessoas que vivem lá e o visitam sentem o tempo interior e exterior completamente alterado por uma atmosfera jamais vivida antes. O livro, como um todo, deixa claro o quanto o espaço e desdobramentos que nos rodeiam podem influenciar nossa percepção sobre o tempo e a memória. Algumas personagens puderam, de fato, repensar valores e suas próprias existências de forma mais profunda, em especial, por estarem numa situação de isolamento que é o cerne da narrativa de Thomas Mann.

Um ponto interessante a ser destacado em nossos cursos, mesmo em se tratando de graduação e pós-graduação, foi a participação, indireta, de filhos, namorados, maridos e pais. Muitos estudantes declararam que a família estava ouvindo as aulas. Outros faziam questão de gravá-las. De nossa parte a improvisação foi potencializada. Livros mencionados não previstos para a aula podiam ser acessados facilmente por nós e mostrados na tela. Com isso, muitas vezes, a leitura de um fragmento de livro estimulou os estudantes a lê-lo por inteiro.

Na sequência dos cursos analisamos o livro *Que é literatura?* de Jean-Paul Sartre. Nada melhor, pensamos, (mesmo em cursos presenciais), mostrar objetivamente qual é o papel das artes. O real papel da literatura. Cremos que a maioria dos professores, em geral, batem em fragilidades e lamentações. Ou seja, o famoso senso comum de que as artes são desvalorizadas e que a área educacional jamais valorizou os artistas. Ou que artistas são seres 'lunáticos' e sonhadores. E, inclusive, o senso comum de que poetas vivem em outros mundos. Ou, o que é pior, de que a literatura serve apenas para epígrafes ou "florear" a língua.

O livro de Sartre, diga-se de passagem, foi uma resposta do filósofo, furiosa, para definir os objetivos da literatura. Possui um vigor e uma fundamentação teórica bastante sedutora para a caracterização que buscamos. Um dos pontos relevantes do livro em questão é fazer uma reflexão profunda a respeito do conceito de liberdade. Ou seja, de que um escritor enquanto escreve sabe que sua liberdade está 'atolada', assim como a de seus leitores. Nesse sentido, afirma Sartre, durante a leitura de uma obra, leitor e escritor devem dar continuidade à sempre inacabada

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. Educação e literatura: por uma estética do isolamento social. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-13, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

construção de suas liberdades individuais. *A própria liberdade parece um galho seco: tal como o mar ela sempre recomeça; não é nada mais do que o movimento pelo qual perpetuamente nos desprendemos e nos libertamos* (Sartre, 2015, p. 60). Com tal discussão o texto ganhou outras proporções visto que foi ao encontro de várias questões propostas por Emil Cioran anteriormente colocadas neste texto.

A literatura e outras formas artísticas devem ser vistas, em primeiro lugar, enquanto a materialização física e efetiva de uma linguagem. A maior ingenuidade conceitual do senso comum é "achar" que as artes em geral são de um caráter meramente subjetivo e sem critérios de rigor. De objetivos. De um projeto que envolve, sobretudo, uma estética dos sentidos. Uma estética que solicita, profundamente, um exercício de pensamento. Eis uma das grandes dificuldades imperiosas que precisam, a nosso ver, ser analisadas de perto.

Dando continuidade às leituras que fizemos com nossos estudantes pedimos, também, a leitura de uma obra de Beckett que analisa as questões do amor em Proust. Antes os estudantes leram fragmentos da obra *Em busca do tempo perdido* do autor francês para depois entrarmos nas análises propostas por Beckett. Em que medida; tal leitura foi oportuna? Discute diversas questões existenciais sobre o amor, o tempo e expõe de maneira visceral as nossas incompletudes em relação à vida. Em outras palavras: a nossa impotência diante da totalidade do tempo que sempre caminha soberano. Visto que de acordo com Proust e Beckett quando amamos queremos, a qualquer custo, a totalidade do ser amado. Não somente nos apoderar de seu passado, mas quando o ser amado está longe não nos conformamos com sua ausência. Por tal razão amamos mais quando estamos longe. A ausência provoca sentimentos contraditórios de posse. E o ciúme é inevitável. *O amor, ele* [Proust] *insiste, só pode coexistir com um estado de insatisfação , seja ele nascido do ciúme ou de seu predecessor – o desejo. Representa nossa busca de um todo* (Beckett, 1986, p. 44).

A conclusão dos dois grandes escritores é de que somente os signos artísticos, porque imateriais, podem reforçar uma comunicação efetiva. Ou melhor

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. Educação e literatura: por uma estética do isolamento social. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-13, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

dizendo: somente os signos artísticos promovem uma relação plena de intersubjetividades.

Tal leitura conduziu a reflexões bastante profundas não somente a respeito das artes em geral, assim como da literatura. Observe-se que cada um dos estudantes teve uma abertura para pensar a si mesmo existencialmente. A brevidade da vida. A importância do amor e das paixões. Uma outra obra importante cuja leitura foi bastante relevante para o nossos cursos foi *Os olhos do deserto,* do escritor brasileiro contemporâneo Marco Lucchesi, que discute, em especial, a solidão. Em suas palavras:

> Mordi o nada. Tenho dentes de Adão. Provei o nada no corpo. Deixei-me levar por este sentimento apolíneo. Terminou a tempestade psíquica. Compreendo a vocação dos monges da Síria: vertigem e altitude. O sentir-se abandonado, a estética da solidão, a qual combinada com a da altura, cria uma síntese prodigiosa (LUCCHESI, 2000, p.85).

A partir da belíssima e expressiva imagem **estética da solidão** pudemos, durante muitas aulas, discutir, a fundo, o conceito de solidão, inclusive, suas implicações filosóficas. Nessa medida, entre outras coisas que poderiam ser destacadas pudemos recortar, de forma analítica, o que significa solidão numa dimensão mais individual e sua dimensão cósmica. Verificamos, por exemplo, pelas diversas análises que fizemos de outros textos e diários de escritores que, de um modo geral, os homens, poetas e romancistas possuem um grau maior de solidão em relação às poetisas e escritoras. Na verdade, as reflexões suscitadas pela leitura de *Os olhos do deserto* vieram ao encontro, em grande parte, da situação de isolamento imposta pela pandemia ocasionada pelo Corona Vírus-19. Ficamos quase surpresos com a amplitude e com os questionamentos suscitados pelo tema solidão. O interesse foi muito grande e o pedido de outras indicações de leitura que falasse a respeito do assunto. A finalização de nossos cursos em tempos de pandemia surpreendeu, sobretudo, pelo grau de receptividade acolhedora por parte da maioria dos estudantes. Houve, incrivelmente, uma aproximação muito grande

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. Educação e literatura: por uma estética do isolamento social. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-13, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

com as classes em termos afetivos. O que nos leva a crer que a as paixões alegres, de fato, como diria Spinoza, potencializam o ser.

Das considerações inconclusivas

I. A área educacional, em tempos de pandemia, mostrou, acima de tudo, que existem outras alternativas para professores e estudantes que vão além de um pessimismo passivo e sem argumentos. Mostrou uma realidade mais aprofundada das lacunas do processo educacional. Sempre complexo. Todavia, com as aberturas de um movimento em permanente construção.

II. A improvisação foi imperiosa em todos os sentidos. Com isso o trabalho docente ganhou uma dimensão maior. Professores e alunos consideraram que um programa de conteúdo rígido jamais daria abertura para tantas discussões importantes que houve durante o curso em condições remotas. A impossibilidade do presencial potencializou criatividades. Direcionou, substancialmente, para leituras e reflexões jamais imaginadas. Em maior proporção se houvesse uma comparação com o presencial. Professores tiveram que estimular não somente um repertório cultural já adquirido. Mas, inclusive, estratégias de diálogos que, talvez, nunca tivessem pensado antes. Isso prova o quanto, muitas vezes, a contribuição efetiva e criativa de um professor é subestimada quando recebe programas, estratégias e conteúdos "prontos" em formas de receitas petrificadas. Sabe-se, em larga escala, que sistemas escolares não somente nacionais, assim como estrangeiros possuem melhores resultados e desempenhos de seus alunos quando os professores podem, realmente, ter maior liberdade em sua conduta docente. Quanto mais diretrizes rígidas piores as possibilidades de estratégias criativas e eficazes.

III. Em tempos de ensino remoto não previsto a necessidade da literatura se mostrou de forma mais clara. Não somente como um hábito. Mas como uma necessidade

dupla: o seu poder de aumentar o repertório linguístico, gramatical e redacional. Mas, sobretudo, estimular outras possibilidades existenciais. Tal fato nunca foi tão evidente em nossos cursos. Os estudantes, em sua maioria, se mostraram vivamente interessados em explorar mais leituras.

IV. Os recursos tecnológicos, como era de se esperar, mostraram não somente suas fragilidades em termos de sistema e instabilidades para uma comunicação mais efetiva, como também foram imprescindíveis. Particularmente, em nosso cursos a distância, a facilidade dos *links* que oferecem *pdf* e *e-books*. Tal facilidade foi fundamental para alcançarmos nosso objetivos. Em poucos segundos, pelo *chat*, todos puderam acessar as leituras apontadas por nós. Portanto, pode-se, facilmente, imaginar o quanto o futuro próximo da área educacional deverá sofrer algumas transformações tendo em vista algumas evidências constatadas que a beneficiaram. Sob um outro prisma, as incertezas, inseguranças e imprevisibilidades que deveriam, há muito e muito tempo, reger nossas decisões, não somente existenciais, se mostraram mais imperiosas e deverão ser um dos pilares para uma reformulação do sistema educacional. Espera-se, de uma vez por todas, que as artes e a literatura ocupem o lugar que realmente merecem no contexto de uma educação que se pretenda a favor de valores realmente humanos e que saiba enfrentar, com a mesma dignidade das artes e da literatura, a fragilidade existencial a que todos nós estamos submetidos.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. Educação e literatura: por uma estética do isolamento social. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-13, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Referências:

BAUMAN, Zygmunt. *Estranhos à nossa porta*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BECKETT, Samuel. *Proust.* Tradução de Arthur Rosenblat Netrovski. Porto Alegre: L&PM Editores, 1986.

BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita 3:* a ausência de livro, o neutro o fragmentário. Tradução de João Moura Jr. São Paulo: Escuta, 2010.

CIORAN, Emil. *História e Utopia.* Tradução de José Thomaz Brum. Rio de Janeiro: 1994.

LUCCHESI, Marco. *Os olhos do deserto.* Rio de Janeiro: Record, 2000.

SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura?.* Tradução de Carlos Felipe Moisés. Petrópolis: Vozes, 2015.

ZIZEK, Slavoj. *Pandemia:* covid 19 e a reinvenção do comunismo. Tradução de Artur Renzo. São Paulo: Boitempo, 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

CORPO QUE COLA, CORPO QUE CRIA: *ENSAIO-COLLAGE* DE UM APRENDER SOMÁTICO EM ISOLAMENTO

Gustavo Monteiro Tessler[1]

Resumo: O presente ensaio versa sobre o corpo isolado, suas possibilidades de encontro e aprendizado. Tensiona-se as relações entre corpo e espaço na medida em que a pandemia de COVID-19 atua como fator limitante. Relata-se uma experiência em Arte e Educação desenvolvida ao longo do ano de 2020, transitando das aulas presenciais ao Ensino Remoto Emergencial. Apresenta-se como *collage*, como encontro de fragmentos desta experiência. Não se busca aqui esgotar nada. Busca-se metamorfosear as faltas em transbordamentos. Busca-se a criação como forma de se construir um futuro potente desde o agora. Por menos certezas e muito mais aberturas de caminhos, encontros, ideias.

Palavras-chave: Educação Somática; Ensino; Potência criativa.

BODY THAT GLUES, BODY THAT CREATES: *ESSAY-COLLAGE* OF A SOMATIC LEARNING IN ISOLATION

Abstract: This essay deals with the body in isolation, its possibilities of meeting and learning. The relations between body and space are strained as the COVID-19 pandemic acts as a limiting factor. It reports an experience in Arts and Education developed during the year of 2020, moving from classrooms to Emergency Remote Education system. It presents itself as *collage*, as a meeting of fragments of this experience. There is no attempt here to exhaust anything. It seeks to metamorphose faults into overflows. Creation is sought as a way to build a powerful future from now on. For less certainty and much more openings of paths, meetings, ideas.

Keywords: Somatic Education; Teaching; Creative power.

Início do Texto:

Convite à leitura: quem, quando, como e por que escreve?

"Por que escrevemos? Irrompe um coro.
Porque não podemos somente viver."
Patti Smith em *Devoção* (2019)

[1] Licenciado em Geografia pela UFRGS. Aluno dos cursos de Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação - linha de pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo - e de Bacharelado em Geografia, ambos pela mesma universidade.

TESSLER, Gustavo Monteiro. Corpo que cola, corpo que cria: *ensaio-collage* de um aprender somático em isolamento. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

O presente trabalho desenvolve-se em natureza híbrida, apresentando um relato de experiência em arte e educação a partir de uma proposta ensaística. Para o exercício de uma escrita que se pretende como ato de transformação, parte-se da contribuição de Luciana Gruppelli Loponte (2019), na medida em que a autora sugere que busquemos, no exercício da pesquisa em arte e educação, a *criação* como prática de espaços que valorizem as existências e resistências possíveis em nossas esferas da vida. Neste sentido, aproveita-se do conceito de *articulação* proposto por Bruno Latour (2008), de maneira que pensemos a ciência colocando em dúvida nossas certezas, evitando cair em redundâncias. Busca-se, sobretudo, a assimilação de novas perguntas, possibilidades de experimentação.

O que se lê a seguir é fruto de uma acumulação de quase um ano - entre o primeiro fragmento apresentado e a finalização do ensaio. Parte-se, portanto, de um período anterior à chegada da pandemia de COVID-19 no Brasil e conclui-se em um presente ainda pandêmico - considerado inclusive Como um dos períodos mais severos da doença, e ainda sem uma perspectiva de melhora a curto prazo.

Há a combinação de diferentes escalas de análise presentes na conjuntura do que se apresenta. A nível mundial, considera-se o avanço da pandemia no planeta; a nível pessoal, as transformações perceptíveis no corpo, na vida do autor. Atenta-se também para as inúmeras escalas outras existentes *entre* as duas anteriormente citadas. Não cabe aqui cairmos em dualismos, mas justamente tentarmos entender que o trabalho é fruto de muitas interferências e sobreposições e afetos.

No que se refere às experiências relatadas, explica-se aqui que estas se originam como fragmentos originados no contexto de uma disciplina de curso de graduação. Especificamente uma disciplina de um curso de Licenciatura em Dança denominada de *Estudos Somáticos do Movimento*. O primeiro atrevimento que se apresenta vem do fato do autor do trabalho não ser estudante deste curso. À época da matrícula na disciplina, era recém graduado no curso de Licenciatura em Geografia, e mantinha-se vinculado à universidade através do currículo de bacharelado nesta mesma área.

TESSLER, Gustavo Monteiro. Corpo que cola, corpo que cria: *ensaio-collage* de um aprender somático em isolamento. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Um segundo atrevimento que se observa diz respeito a como o relato de experiência aqui se constrói. Utiliza-se como inspiração os estudos sobre a *collage* apresentados por Fernando Fuão (2009). Neles, o autor não pretende ensinar uma técnica, mas sim fomentar possibilidades para novos desdobramentos sobre esta. Neste sentido, o presente trabalho se ampara na sugestão do autor de encarar a *collage* como *encontro*, juntando diferentes recortes que juntos experimentam novos significados.

Parte-se da escrita enquanto laboratório criativo. Tendo em mente as vontades de sempre se produzir algo diferente, experimenta-se aqui uma *collage* de textos e outros disparadores - chamados de *fragmentos*. Entendendo as condições limitantes impostas pelo necessário isolamento social, ensaia-se articulações possíveis para se estudar [com] o corpo neste contexto. Evidentemente sentimos, neste momento, falta de muitas coisas. Contudo, não se pretende aqui ficar num jogo que lamenta por estas faltas - muito menos conforta-se com eventuais sobras. Busca-se, então, colar ideias, relatos, imagens e devaneios de um possível *transbordamento* em nossas práticas possíveis no agora. Se ao falarmos de corpo falamos sobre os sistemáticos *encontros*, na impossibilidade destes, criamos encontros novos através da *collage*.

Como resultado, tem-se o relato como *ensaio-collage*: ou seja, é uma *collage*, apesar de não ser composta exclusivamente por imagens. É um relato, pois se refere a algo específico que se passou. É também uma cartografia, em algumas de suas variadas possibilidades. É o registro possível de uma série de afetos que deixou-se vibrar entre corpos (ROLNIK, 2016). E é também um mapeamento daquilo que foi possível fazer, com uma devida intenção por trás. Assume-se a perspectiva do *ensaio*como a sugerida por Foucault (1988) em *O uso dos prazeres* - segundo volume da *História da Sexualidade*. No texto, o autor reitera a importância de nos permitirmos modificar nossas verdades. O ensaio surge, então, como laboratório para estas modificações, como experiência de um pensamento que duvida e cria e duvida novamente.

TESSLER, Gustavo Monteiro. Corpo que cola, corpo que cria: *ensaio-collage* de um aprender somático em isolamento. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Surge aqui o convite para adentrar ao laboratório, para ensaiar em conjunto. Saboreie os fragmentos, mas com cuidado: a cola que os une pode estar ainda fresca. Se assim os encontrar, então lembre que ainda se pode fazer deles um bom uso. Cole onde achar prudente. Cole onde achar que melhor vibra.

Fragmento-diário: qualquer dia; diferente de um dia qualquer.

Primeira semana de março de 2020. Primeira semana de aulas do ano.

O despertador toca. Levo um tempo olhando para as paredes e assimilando que há um dia pela frente. A música toca novamente e se torna desagradável - preciso fazê-la parar. Enfim me levanto e vou ao banheiro tomar um banho. Pela janela vejo que chove na mesma intensidade que cai água do chuveiro. Tento pensar que roupa botar para sair na chuva, mas não chego a nenhuma conclusão. Volto para o quarto, abro o armário e pego a primeira camiseta da pilha. Vou até a cozinha e boto uma água na chaleira. Enquanto ela não chia, amasso duas ou três bananas, as cubro com granola, uma colherinha de maca peruana e derramo mel por cima de tudo. Viro a água quente sobre o pó de café e deixo o cheiro me aquecer enquanto olho mais um pouco da chuva na janela - é, hoje não vai dar para a bicicleta.

Sentado à mesa, olho qualquer coisa em qualquer aplicativo do celular - não estou prestando atenção mesmo. Penso que meu hábito de fazer o desjejum acompanhado da tela não pode ser saudável. Sendo o primeiro da casa a acordar, reponho a ração da gata - que também ainda dorme. Escovo os dentes e lavo o rosto mais uma vez. Lembro de pegar uns dois livros importantes, além de um caderno que ainda tenha folhas em branco - estes se somam a uma porção de coisas perdidas dentro da bolsa. Sob o guarda-chuva saio de casa rumo à parada de ônibus. Hoje os fios dos fones de ouvido estão particularmente mais difíceis de desemaranhar do que o normal - talvez a vida não esteja tão difícil assim. Com a trilha sonora adequada me sinto pronto para encarar o dia que tenho pela frente. Me

TESSLER, Gustavo Monteiro. Corpo que cola, corpo que cria: *ensaio-collage* de um aprender somático em isolamento. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

sinto disposto a deixar o corpo vibrar entre os aleatórios encontros de que a vida é feita, como lembro de ler no livro da Suely Rolnik (2016). Por que será que ando nesta fase de me sentir melhor abraçado ao ler não-ficção? Brincando entre duas pedras soltas da calçada, cuido para não molhar ninguém em volta. O ônibus chega. Começa o dia.

[cola]

Talvez uma das afirmativas mais reproduzidas de Clarice Lispector - ao menos quando consideramos as citações que foram verdadeiramente escritas por ela - seja aquela que dá início à narrativa de *A hora da estrela*. Ali, a escritora ucraniana-pernambucana afirma: "tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida" (LISPECTOR, 1998, p. 11). Clarice parte de uma afirmação sobre o princípio de tudo aquilo que conhecemos - e o faz justo na primeira frase de um romance no qual muito ensaia sobre as incertezas da vida.

Personagem central do livro, a jovem e desterritorializada Macabéa ressignifica objetos e palavras ao longo da história - justamente por partir de um lugar ingênuo mas potente, distante das certezas presentes na vida que a cerca. Pode nos ser útil partir da provocação de Lispector para nos distanciarmos de algumas certezas e passarmos a nos perguntar: quando que passamos a dizer sim para algumas coisas desta vida? Por *coisas* podemos entender várias delas. Desde o significado de uma palavra à utilidade que nos tem qualquer objeto. Ou mesmo que imagem nos vem à cabeça quando imaginamos uma pessoa ou um lugar existentes ou não no mundo?

Propõe-se este exercício na medida em que se entende que vivemos hoje um momento de profunda ressignificação das coisas todas que nos são presentes. Diferentemente do ressignificar ingênuo de Macabéa, temos agora uma imposição de nos adequarmos a limitações que algum tempo atrás seriam impensáveis. Desde o início do ano de 2020, a pandemia de COVID-19 coloca a humanidade na

TESSLER, Gustavo Monteiro. Corpo que cola, corpo que cria: *ensaio-collage* de um aprender somático em isolamento. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

condição de isolamento social. Sendo esta a maneira mais sensata de evitarmos a circulação do vírus, guardemo-nos em nossas casas por tempo ilimitado. Daí a necessidade - e não o desejo propriamente (ESPINOSA, 2020; ROLNIK, 2016) - de darmos novo sentido a uma série de coisas presentes em nosso cotidiano.

Mesa de jantar vira mesa de trabalho; garagem vira academia; bancada de cozinha vira apoio de lousa escolar. Não transformam-se só os espaços, mas para muitas pessoas a madrugada vira hora produtiva; café da manhã vira reunião. Momentos de encontro e gozo são subvertidos: apresentação vira *live*; aniversário vira videochamada; ensaio vira monólogo. E para tentar lidar com todas estas transformações: cama vira divã - privilégio de quem pode contar com a escuta analítica em tempos nos quais o direito a organizarmos nossos afetos através da palavra parece ser mais uma na lista de tantas perdas.

Fragmento-pergunta: brevíssima questão profunda.

Após um período de suspensão das atividades, as aulas voltaram a acontecer. Após alguns meses daquelas saudosas duas ou três semanas de aulas presenciais, num longínquo março de 2020, as atividades passam a acontecer com encontros virtuais: o tal do *Ensino Remoto Emergencial*. As atividades agora passam a ser ora síncronas, ora assíncronas. Juntamente com este embaralhamento do tempo, um embaralhamento também dos espaços. Lembro que, possivelmente em nosso primeiro encontro por chamada de vídeo, um colega perguntou: "profe, quando o Laban propôs os *planos* ele não esperava que a gente fosse trabalhar com o plano *da janela*, né?".[2]

[2] Rudolf Laban, em sua extensa contribuição para os estudos de análise do movimento em dança, propõe algumas maneiras de se entender a orientação do corpo no espaço. Entre elas, estão os planos da *porta* (altura), da *mesa* (largura) e da *roda* (profundidade). Não se pretende aqui versar sobre estas proposições, visto que não se trata aqui de um estudo propriamente labaniano. Introduz-se esta observação apenas para marcar a relação que o colega fez destes planos com as janelas virtuais de conversação, típicas das chamadas de vídeo.

TESSLER, Gustavo Monteiro. Corpo que cola, corpo que cria: *ensaio-collage* de um aprender somático em isolamento. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

[cola]

Como ampliar, então, as perspectivas deste plano *da janela*? Distante de assumir um falso otimismo, caricato de uma má interpretação daquilo que foi o movimento *hippie*, articulam-se algumas proposições a respeito das maneiras que podemos encarar essas mudanças forçadas pela pandemia e seus consequentes isolamentos. Não se trata, pois, de pensar *o lado bom* desta situação toda, mas sim de encarar de frente o presente que nos é possível. Neste sentido, entende-se que é a partir de agora que construímos o futuro, a perspectiva pós-pandêmica. Afinal, esperar por esta virada não basta. É frustrante a curto prazo, pois sujeita-se à agonia de nunca saber quando a mudança chegará; e também a longo prazo, pois se há alguma certeza sobre o futuro é que ele não será semelhante a projeções feitas a partir de uma postura passiva de contínuo aguardo.

Em um dado momento, foi necessário deixar-se experimentar. A necessidade de ligação do campo somático com as interfaces possíveis entre corpo e natureza se deu a partir das contribuições como as de Ciane Fernandes (2013) e Vera Margarida Lessa Catalão (2011)[3]. Houve especial destaque para o trabalho de Carla Vendramin, a partir de suas propostas de articulação entre a somática e a permacultura, realizado já em situação de isolamento social (VENDRAMIN e CHRISTIE, 2020). Foi proposto, então, que deixássemos vibrar estas possibilidades nos corpos isolados. Mais do que isso, que houvesse uma tentativa de documentar os diálogos possíveis com aquilo que entendemos por *natureza*, mesmo que de dentro de nossas casas. Foi a brecha que se teve para falar das faltas - afinal, sim, elas existem, e ganham especial potência quando evidenciadas as possibilidades de metamorfoseá-las em transbordamentos.

O fragmento que se apresenta a seguir é, antes de mais nada, um convite. Parte da janela como metáfora. A janela de casa, que olha para o lago; a janela da videochamada; a janela de tempo; Há uma composição de imagens do autor

[3] Ambas as autoras citadas são utilizadas no presente trabalho como disparadoras, não cabendo, aqui, uma tentativa de esgotamento de suas propostas.

TESSLER, Gustavo Monteiro. Corpo que cola, corpo que cria: *ensaio-collage* de um aprender somático em isolamento. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

tocando trompete - e processando o som através de uma cadeia de pedais de efeito - com uma sequência de movimentos performáticos que apresentam possibilidades de contato com a natureza existentes hoje, isolado em casa.

Fragmento-atividade: mas e quando se quer falar das faltas?[4]



Quadro 1, selecionado da atividade realizada para a disciplina.[5]

Onde encontrar a conexão com a natureza?

Te convido a mirar por minha janela.

Da porta-janela de minha casa encontro minha maior relação com a natureza em tempos de isolamento: mirar-o-Guaíba.

Rio ou Lago. Corpo d'água, assim como o corpo humano, que também é água.

Água: Guaíba - corpo d'água; Água: 70% do corpo;

[4] Todos os textos apresentados ao longo deste fragmento foram utilizados no trabalho realizado para a disciplina. Se encontram formatados de maneira centralizada, respeitando a formatação original. Contudo, o trabalho não foi aqui reproduzido na íntegra - não caberia fazê-lo pois, na *collage*, antes da cola é necessário o recorte.

[5] Elaborado pelo autor, para uso interno da disciplina.

Improviso:

Toco comigo mesmo. O que mais sinto falta é de me encontrar com pessoas e tocar. Improvisar sozinho não tem graça.

A quem eu surpreendo sozinho?

Pedais de efeito: *loop*, *loop*, *loop*. Repetição.



Quadro 2, selecionado da atividade realizada para a disciplina.[6]

Mesmo isolado, recebo interferência de muitas coisas.

Que prédio horroroso! Aquilo que chamam de progresso? Então sou um anti-progressista? Progressista pelo progresso? Por este progresso?

De que importa o título?

Rio ou lago: importa o título?

Pedais de efeito: *delay*, *reverb*, *distorção*.

[6] Idem.

Que cidade é essa que eu vejo?

Te convido a dançar comigo.

Queria te convidar a tocar comigo.

Estou te mostrando o mais íntimo de mim: minha casa; meu movimento improvisado; a música repetida que sai de meus pulmões.



Quadro 3, selecionado da atividade realizada para a disciplina, apresentado com a barra de visualização que remete ao ambiente virtual.[7]

A janela da minha camiseta mostra o mundo.

A janela da minha casa me conecta com o mundo.

A janela do computador apresenta o meu mundo.

[7] Idem.

[cola]

O que passa, então, ao tensionarmos as faltas, buscando entendê-las enquanto metáforas? Há possibilidade de articularmos estas faltas justamente em direção ao transbordamento pretendido? Temos passado por tempos que nos obrigam a direcionar nossas práticas em educação através de modelos que não necessariamente são nosso chão. A própria opção de chamar o modelo atual de Ensino Remoto Emergencial já apresenta a questão através de sua etimologia: não é sinônimo de Educação a Distância - EaD - campo que possui seus estudos e aprofundamentos específicos. Docentes que hoje se colocam na condição de experimentar o ensino remoto não necessariamente passaram por uma formação específica neste campo. Ao mesmo tempo, discentes também não necessariamente possuem as disponibilidades específicas que possibilitam este tipo de ensino. Ou seja, na prática, tudo vem a ser experimental. Toda aula no modelo ERE é laboratório, é ensaio.

Assume-se esta característica laboratorial de nossos presentes ambientes virtuais de ensino para se propor, então, potências de criação. Conforme sugere Luciana Loponte:

> Reconhecer que o conhecimento é abastecido por metáforas que associam arbitrariamente determinadas palavras e conceitos às coisas, nos reaproxima da arte e da criação, tão desvalorizada secularmente pela racionalidade da civilização ocidental. (LOPONTE, 2019, p. 485).

Mais do que apenas uma possibilidade, assumir a potência inventiva da criação artística na educação é agora um artifício para nos mantermos com empenho mesmo em meio a tempos que nos distanciam de nossos lugares de tranquilidade. Se as condições de vida nos tiraram do conforto e nos fizeram assumir perspectivas inesperadas, cabe a nós transformarmos esta energia em criação.

Foi justamente neste sentido que desenvolveu-se o trabalho final da disciplina de Estudos Somáticos do Movimento. Após um semestre diferente, com muitas faltas, algumas sobras e um número incontável de transformações, nos encontrávamos em uma situação de pôr em dúvida tudo o que vínhamos estudando.

TESSLER, Gustavo Monteiro. Corpo que cola, corpo que cria: *ensaio-collage* de um aprender somático em isolamento. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Entendendo que não se tratava, pois, de uma sistematização dos conteúdos abordados ao longo das aulas, mas sim de um momento de criação potente, a professora responsável pela disciplina realizou um movimento de horizontalizar o planejamento e se colocar em um mesmo nível do corpo discente, se propondo a experimentar no coletivo. Desta forma, ficamos nós, corpos discente e docente, com o desafio de se deixar transformar - e, sobretudo, inventar.

Desta maneira, manifestou-se a vontade coletiva de se produzir, ainda que virtualmente, encontros. Não os mesmos encontros por videochamada que já aconteciam, mas encontros outros possíveis. Passamos, então, ao exercício de encontrar ideias, tentando mapear quais os lugares onde chegávamos a partir destes encontros. Em um certo momento, percebeu-se que talvez o eixo central dos estudos realizados ao longo do semestre estivesse a um alcance mais palpável que o imaginado: os próprios corpos. Observou-se que tudo que foi lido, praticado, exercitado tinha vibrado justamente nos corpos. Cada um à sua maneira, respeitando suas especificidades.

Como, então, criar? E para onde direcionar esta criação? Estas perguntas surgiram antes mesmo de se questionar *o que* especificamente estávamos criando. Foi talvez neste momento em que nos demos conta que só de estarmos produzindo estes encontros, estas ideias, já estávamos criando. Voltar-se ao corpo, ao longo dos estudos que realizamos no campo da somática, significava, para nós, entender como tudo aquilo nos fazia sentido naquele momento.

Para tanto, como possibilidade inventiva e ambiente dos encontros possíveis, uma vez mais nos voltamos ao artifício dos vídeos. Desta vez, nos propomos a construir um vídeo coletivamente, através de vários vídeos produzidos de maneira individual. Vídeos contendo movimentos cotidianos dos corpos que os produzem. Como apresentação, materialidade da produção final, realizamos um trabalho de colagem e sobreposição dos vídeos produzidos individualmente. Desta maneira, produzimos os encontros possíveis e nos sujeitamos a novas perspectivas de se deixar afetar uns corpos pelos outros. Interessante destacar, também, que ao

TESSLER, Gustavo Monteiro. Corpo que cola, corpo que cria: *ensaio-collage* de um aprender somático em isolamento. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

sobrepor as imagens de diversas casas, promovemos também os encontros entre estes espaços, subvertendo às geografias rígidas. Outra subversão interessante foi a de por vezes, através da edição do vídeo, sobrepor as imagens de um mesmo corpo, possibilitando encontros consigo mesmo, anteriormente impossíveis - e que serão observados pelo corpo através de uma tela-janela, adquirindo mais um significado.

Como trilha Sonora, utilizamos registros em áudio de nossas conversas que ocorreram ao longo da disciplina, sobretudo aproveitando mensagens de áudio, enviadas por aplicativos de conversa, nas quais falávamos sobre o trabalho final em si. "*Estou confusa*", "*alguém está entendendo?*" e "*onde é que a gente vai chegar, hein?*" foram algumas das frases que, ao passar do recorte para a cola, adquiriram novo significado, partindo da dúvida em relação ao caminho e constituindo-se como o próprio caminho em si. A edição final do vídeo foi gentilmente realizada por uma colega, após conversas com a turma. Interessante ressaltar a dinâmica que optamos em transformar todas as conversas *sobre* o trabalho no *trabalho em si*. Desta forma, a construção se deu de maneira contínua.

Seguido da realização do vídeo, iniciamos a produção de um texto, também coletivamente. Buscamos, através da escrita, cartografar nossos anseios, da maneira mais ampla possível. Nos orientamos através de algumas perguntas, como: *o que esperávamos da disciplina? Como foi a experiência de virtualizar os encontros? Como foi, observar-se no vídeo coletivo?* E, da mesma maneira que ocorreu nos áudios sobre o trabalho, *onde é que a gente vai chegar, hein?*

Segue agora uma nova *collage*, um novo experimento. Neste fragmento, apresenta-se o encontro de partes deste processo. Misturam-se recortes do texto, com quadros do vídeo. Apresenta-se então, como reverberação daquele trabalho contínuo, que seguiuu existindo na medida em que me propus a escrever sobre, e que ressignifica seu existir na medida em que o presente ensaio é lido.

TESSLER, Gustavo Monteiro. Corpo que cola, corpo que cria: *ensaio-collage* de um aprender somático em isolamento. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Fragmento-escrita-imagem: por várias mãos.[8]

[atenção: escrita sobreposta]

existe dupla-exposição



Quadro 4, apresentando dois corpos e dois espaços em encontro sobreposto.[9]

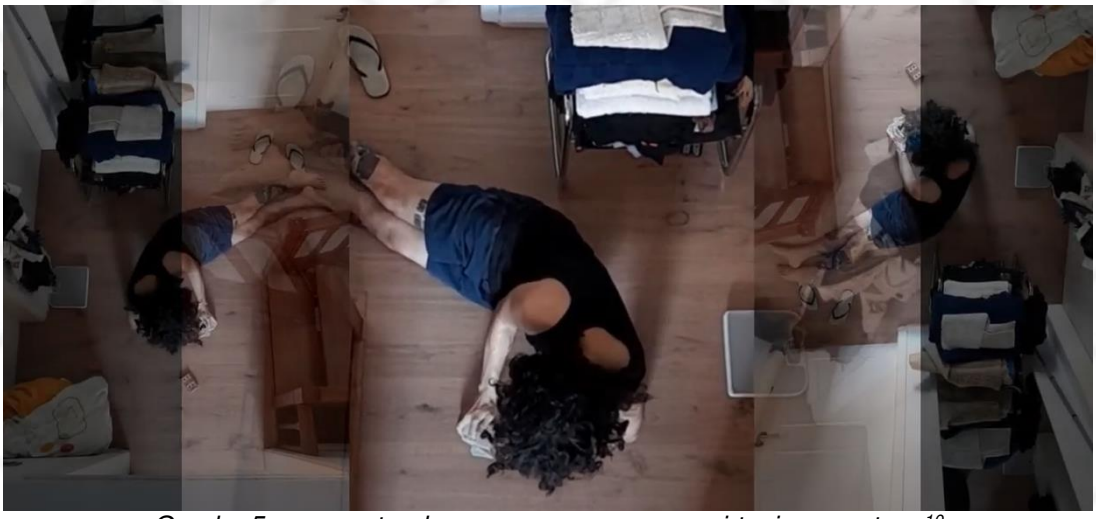
A gente já tem um caminho?

Importa onde queremos chegar ou qual o caminho a percorrer?

Há quase 9 meses minha maior companheira é uma cadeira: ESCREVO-DA-CADEIRA-PARA-SER-LIDO-DE-OUTRA-CADEIRA-E-COMENTADO-COM-OUTRA-CADEIRA - MAS TEM QUEM PREFIRA O CHÃO - E TUDO BEM.

[8] Os textos presentes neste fragmento foram produzidos de maneira coletiva pelos corpos que compunham a turma. Seu uso, bem como o das imagens, foi autorizado para o presente trabalho. A formatação respeita a maneira que foi pensada coletivamente. Optou-se por reproduzir os escritos todos em itálico para indicar que foram retirados desta produção coletiva.

[9] Elaborado coletivamente pela turma, com edição final de Chana Manica, como parte do trabalho final da disciplina.



Quadro 5, apresentando um mesmo corpo em virtuais encontros.[10]

Do meio de meu dia virtual lembro que preciso assistir ao vídeo. Como era mesmo?

Por um momento acreditava que o vídeo estava arrastado demais. Experimento a lentidão, me proponho a ela. Me proponho a doar alguns minutos do meu dia para assistir ao vídeo. Me proponho a doar 24 horas por dia para ser meu corpo.



Quadro 6, apresentando uma collage de pernas, pés, troncos, caminhos.[11]

[10] Idem.

TESSLER, Gustavo Monteiro. Corpo que cola, corpo que cria: *ensaio-collage* de um aprender somático em isolamento. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

- Em vocês senti a vontade… é isso? - Sim, alguma coisa acontece!

Fragmento-[cola]

Carta à professora:[12]

Carta ao corpo:

Busquei esta disciplina numa tentativa de retornar ao meu corpo, mais uma vez. Sigo tentando construir caminhos somáticos em mim mesmo.

Apenas já matriculado na disciplina que fui conhecer e iniciar meu processo de entendimento sobre a *Prática como Pesquisa* (FERNANDES, 2014) - e que privilégio poder começar a pensar nisso justamente de maneira prática! E é por aí que me pego refletindo sobre todas essas possibildiades e despossibilidades de ensino que temos como realidade hoje. Também todas essas possibilidades e despossibilidades de corpo.

Tento ao máximo pensar mais nos transbordamentos. Ao longo do semestre, fomos prática não só como pesquisa, mas como resgate. Pelas janelas virtuais nos conectamos com coletivo; pelas janelas físicas, com o mundo. Resgatamos o corpo, pelo corpo, com o corpo. Mas não com os corpos - olho no olho apenas quando a *internet* permitiu.

Ao longo do semestre, acredito que meu maior movimento, minha maior prática, foi no sentido de entender que não vivemos uma relação de antes ou depois - da pandemia. Vivemos um agora constante. Está em nossas mãos, em nosso corpo construir as dinâmicas de existência que definirão como será o futuro. Penso que sempre fomos nós que definimos o que vem depois. Com o advento da pandemia e dos isolamentos sociais, me parece que identificar esta potência é o que nos coloca em movimento, o que nos distancia de uma paralisia (ESPINOSA, 2020).

---

[11] Idem.

[12] O presente fragmento deriva de uma mensagem enviada à professora ao término das aulas. À Cibele Sastre, gracias por todas as trocas, todos os ensinamentos - na somática, na docência, na vida.

Mais ainda, é o que pode definir de que maneira podemos nos projetar ao que vem por aí.

Novamente reforço: não podemos aguardar passivamente pelo futuro, pois ele nos machucaria em várias possibilidades. A curto prazo, nos angustia, não chega nunca. A longo prazo, nos frustra, pois certamente não será da maneira que esperamos. Subvertamos esta passividade: criemos!

Demorei a me entender como professor. Mas e habitando uma sociedade onde é tão normal falar de educação sem conhecê-la, sem estudá-la, comecei a pensar na necessidade de me afirmar dentro deste campo. Se é minha especialidade, minha área de conhecimento, devo sim me afirmar perante a mesma. Me reconheço, então, como professor. *Sou professor!*

Como buscar o afeto que cria nos corpos as potências em existir? Mesmo que na Geografia, como aprender com [pelo e para] o corpo? Como criar, então, em minhas aulas possibilidades de dança? Encerro este ensaio sem muitas certezas, mas com umas várias novas dúvidas. Não poderia deixar de citar uma passagem de *Ensinando a transgredir*, de bell hooks (2013). O livro é dedicado à memória de O'Neal LaRon Clark, aluno de bell hooks que veio a falecer. Em uma bonita passagem, a autora remete ao sentimento do aluno de encontrar a beleza de suas aulas ao relacioná-las, justamente com a dança. E é esta a mensagem de criação que utilizo para colar todo o resto que foi aqui apresentado:

> "Adoro dançar. Quando era menino, dançava em qualquer lugar. Por que ir andando até lá quando eu podia gingar e bambolear caminho afora? Quando eu dançava, minha alma se libertava. Eu era poesia. [...] Quando danço, minha alma é livre. É triste ler sobre homens que param de dançar, que param de ser tolos, que param de deixar que suas almas voem livres... Acho que, para mim, sobreviver inteiro significa nunca parar de dançar." O'Neal LaRon Clark, em *Ensinando a Transgredir.* (hooks, 2013, p. 261).

Dancemos. Bamboleemos até o futuro que por nós será praticado. Duvidando, sempre, mesmo do mais simples andar.

TESSLER, Gustavo Monteiro. Corpo que cola, corpo que cria: *ensaio-collage* de um aprender somático em isolamento. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Referências:

CATALÃO, Vera Margarida Lessa. *A redescoberta do pertencimento à natureza por uma cultura da corporeidade.* Terceiro incluído - NUPEAT–IESA–UFG, v.1, n.2, jul./dez./2011, p.74 –81, Artigo 12

ESPINOSA, Baruch de, 1632-1677. *Breve tratado de Deus, do homem e do seu bem-estar* - 2. ed. - Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2020.

Fernandes, Ciane. Im(v)ersões corpo ambiente e a criação coreo-videográfica. In: *Revista Cena*. Porto Alegre, n. 13, 2013.

_____. A Prática como Pesquisa e a Abordagem Somático-Performativa**.** *Anais* ABRACE, v. 15, n. 1. VIII Congresso da ABRACE. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. *História da sexualidade 2*; o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FUÃO, Fernando Freitas. *A collage como trajetória amorosa* / Fernando Freitas Fuão. - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LATOUR, Bruno. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre ciência. In: NUNES, João Arriscado; ROQUE, Ricardo (org). *Objectos Impuros*: Experiências em Estudos sobre a Ciência. Porto: Edições Afrontamento e autores, 2008, p. 39-61.

LISPECTOR, Clarice, 1925-1977. *A hora da estrela* / Clarice Lispector. - Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 1ª edição.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte, verdade e pesquisa em educação**.** In: *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 21, n. 2, p. 479–494, 2019.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental:* transformações contemporâneas do desejo. 2ª edição, Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

SMITH, Patti. *Devoção.* São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

VENDRAMIN, Carla; CHRISTIE, Kimberly. *Processos vivenciais de um permaculturar dançande #EMCASA.* Ensasios textuais, fotográficos e audiovisuais públicados para o coletivo fleuma. Campinas, 2020. Disponível em: <https://coletivofleuma.wordpress.com/2020/10/07/processos-vivenciais-de-um-permaculturar-dancante-emcasa/>. Acesso em: 03. fev. 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO: EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

CORPO-EXPERIMENTAÇÕES: A COMPOSIÇÃO DE PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MEIO AO DISTANCIAMENTO SOCIAL

Diewerson do Nascimento Raymundo[1]
Eduardo Guedes Pacheco[2]

Resumo: este artigo propõe-se a revisitar algumas práticas corporais desenvolvidas entre 2019 e 2020 com crianças entre 3 e 5 anos de uma escola privada de Educação Infantil de Viamão/RS. Pelo viés da Arte-Educação em diálogo constante com a Pedagogia e a Filosofia, provocou-se um modo de problematizar, pensar e criar corporalmente mobilizado por obras de artes visuais, por grafismos indígenas, por sonoridades e gestualidades. A cartografia foi a metodologia utilizada a partir das colaborações de Gilles Deleuze e Félix Guattari, Eduardo Passos e Virgínia Kastrup. As corpo-experimentações criadas colaboraram para proposição de práticas pedagógicas mais desafiadoras às crianças, mesmo durante o distanciamento social e ensino remoto.

Palavras-chave: Corpo infantil; Arte-educação; Distanciamento social.

BODY-EXPERIMENTATIONS: THE BODY PRACTICES LIKE WAY OF COMPOSITION IN THE EARLY EDUCATION IN FACE THE SOCIAL DISTACIAMENT

Abstract: this article propous to revisit some body practices did with childrens in 3 to 5 age between 2019 to 2020 in the Viamão city. Through the Art-Education in continuous dialogue with Pedagogy and Filosophy, caused a way to problematize, to think and creating by the body, estimulated by the work visual arts, indigenous graphics, by sounds and gestualities. The cartography were the method utilized from Gilles Deleuze and Félix Guattari, Eduardo Passos and Virginia Kastrup collaborations. The body-experimentations created colaborated to do more challengin children pedagogic's practices proposes even during the social isolament and remote education.

Key-words: Child body; Art-education; Social distanciamento.

[1] É ator, arte-educador e pesquisador sobre artes, em especial na educação infantil. Graduado em Teatro: licenciatura e Mestre em Educação pela UERGS. Atualmente trabalha junto à Gerência de Educação, Assistência e Cultura (GEAC) do Departamento Regional do Sesc/RS, onde realiza formações aos docentes da Rede e demais projetos educativos da instituição, além de desenvolver palestras sobre dança, teatro, música e artes visuais para educação básica.

[2] Doutor em Educação pela UFRGS; mestre em Educação pela UFSM; graduado em Música, Bacharel - opção : Percussão pela UFSM. Atualmente é professor da Uergs. Tem seu trabalho voltado para a formação de professores interessados em problematizar sobre a arte dentro do contexto educacional. Atua como instrumentista solo de percussão procurando trabalhar em espaços identificados com a educação, na perspectiva de aproximar o fazer artístico das discussões que envolvem o campo da Educação.

RAYMUNDO, Diewerson do Nascimento; PACHECO, Eduardo Guedes. Corpo-experimentações: a composição de práticas corporais na educação infantil em meio ao distanciamento social. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

A invenção do corpo e a complexidade de vetores que o compõem

A aparição do corpo na centralidade de pesquisas vinculadas às humanidades ainda é recente. De acordo com os apontamentos trazidos por Courtine (2013), é somente no século XX com o advento da sociologia do corpo que os mistérios invisibilizados e ocultos sobre esse campo, para além do que lhe é externo e sintomático, ganham força a partir das discussões da filosofia, sociologia e antropologia. No livro *Decifrar o corpo: pensar com Foucault* – Jean-Jacques Courtine afirma que o corpo é de fato inventado, ou em outras palavras, constitui um espaço fortalecido no cenário das humanidades mesmo diante dos históricos de negação e tabus, de disciplinamentos e represálias que ao longo da história tentaram domar sua potência de agir.

O corpo, naturalmente carrega consigo uma pluralidade de interfaces para ser pensado, analisado e estudado, seja pelo viés histórico, social, biológico e médico, artístico e cultural, etc. Fortalecido pelas discussões criadas por Espinosa, Merleau-Ponty, Marcel Mauss, Norbert Elias, David Le Breton, Foucault, Deleuze e Guattari, dentre tantos outros autores, o corpo vai delimitando e, ao mesmo tempo, expandindo seu espaço de entendimento, atuação e significação à vida humana. E, enquanto objeto de estudo, o que mais lhe difere de outras pesquisas é o fato de que estamos não apenas falando sobre o corpo (a partir de um olhar distanciado como normalmente há nas pesquisas e relações entre objeto e pesquisador), mas sim, com e pelo corpo (em que objeto e pesquisador coexistem num organismo vivo, que se move, que produz sentido e significado próprios). Portanto, produz também conhecimento a partir de sua interação com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Logo, pode-se dizer que o corpo extrapola e ultrapassa o conhecimento que temos dele. Independente do período histórico em que nos referirmos, uma coisa é indiscutível: a nossa existência é corporal. Le Breton (2012, p.7), reforça que o "[...] o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída [...]".

Crescemos imersos num sistema social em que, a partir da convivência e interação com o mundo, aprendemos a sentir, a modular e a controlar as intensidades que regem nosso existir corporal, e tal aprendizagem nos acompanha ao longo da vida. Parodiando uma famosa frase de William Shakespeare para o contexto corporal poderíamos dizer que "há muito mais coisas que acontecem no/pelo/com o corpo do que julga nossa vã filosofia".

Deleuze (2002) nos convida a pensar a partir das provocações de Baruch Espinosa sobre o que de fato pode um corpo, e sobre isso conhecemos apenas a ponta do iceberg. Há ainda muito a se descobrir sobre nossa potência de existir corporalmente. Todavia, para compreendermos melhor nossas potencialidades corporais, faz-se necessário que juntamente das provocações deleuzianas a partir do legado de Espinosa, pensemos na relação de complexidade e singularidade que habitam, simultaneamente, um corpo a partir das perspectivas cinética e dinâmica. Segundo Deleuze (2002, p. 128)

> [...] um corpo por menor que seja, sempre comporta uma infinidade de partículas: são as relações de repouso e de movimento, de velocidades e de lentidões entre partículas que definem um corpo, a individualidade de um corpo. De outro lado, um corpo afeta outros corpos, ou é afetado por outros corpos: é este poder de afetar e de ser afetado que também define um corpo na sua individualidade.

Esse ponto em especial nos possibilita pensar sobre traçar um paralelo com a educação, pois cada corpo é um universo com tempos, habilidades e modos diferentes de afetar-se e implicar-se com o mundo e reagir às coisas que o cercam. Imagine essa complexidade de análise quando pensamos os corpos no ambiente da escola e a interface do educador diante de mais de 20 universos-corporais por turma, multiplicados pelo número de universos com que normalmente um educador interage diariamente às vezes em mais de uma escola. Se já é difícil imaginarmos em um ambiente de relação presencial, adapte esse contexto para a interação realizada de forma virtual, mediada por computadores nos quais as câmaras acabam limitando o espaço de olhar e a interpretação do contexto de aprendizagem

do aluno. Novamente voltamos ao ponto de que precisamos aprender e experimentar mais.

Angel Vianna e Jacyan Castilho (2002) escrevem de forma bastante poética sobre uma metáfora que assemelha o corpo a uma casa. Para os autores, pensar o corpo-casa nos provoca a pensar sobre como temos cuidado da manutenção e do pleno funcionamento dessa casa, como temos inovado, o que tem abastecido e inspirado criativamente esse organismo? Reforçam ainda no aspecto da aprendizagem, que ela se dá pelo e com o corpo, sendo responsabilidade do espaço escolar promover ações que desestabilizem clichês e pensamentos limitantes que ainda habitam terrenos dualistas repletos de aparatos de assepsia e higienização corporal, que se fortalecem pela dominação e as relações hierárquicas poder e docilização dos corpos.

Logo, ao mesmo tempo em que as escolas são vistas como espaços de disciplinamento dos corpos, elas também podem ser vistas como "[...] vetores da constituição de sujeitos que resistem, inventam, pervertem a perversão a que são submetidos" (GALLO, 2019, p.70).

Do ponto de vista educativo, para inventarmos uma nova forma de aproximação e vivências corporais potentes na escola, é fundamental que se conheça, previamente, com quais corpos e realidades se estará trabalhando, pois, dependendo da idade e cultura, por exemplo, teremos um tipo de abordagem diferenciado. E por fim, vale lembrar, também, que ao falar de corpos estamos falando, diretamente, das histórias de vida, das inter-relações sociais, intelectuais, culturais e, inclusive, das crenças que constituem cada sujeito (BRAUNSTEIN; PÉPIN, 2001, p.10).

Não queremos a padronização dos corpos e neutralização de suas identidades. Pelo contrário, desejamos que a diversidade de interesses e modos de ser/agir possam somar-se como força a fim de promovermos pequenas rupturas, ou numa perspectiva do pensamento da diferença: criarmos pequenos vazamentos e

furos nos canos nas estruturas que tentam, constantemente, universalizar e padronizar os corpos.

Valendo dessa especificidade no trabalho corporal em função da faixa etária, destacamos que as discussões que seguirão terão como interesse principal a perspectiva de corpos infantis pautando-se por uma experiência vinculada ao mestrado profissional em educação, realizada entre 2019 e 2020, com crianças entre 3 e 5 anos de uma escola privada de educação infantil, da cidade de Viamão no Rio Grande do Sul. Tais experiências são analisadas e amplificadas, também, pensando o contexto do ensino híbrido, que durante a pandemia da Covid-19 exigiu que muitos professores reinventassem seus modos de ensinar, a partir de uma relação de distanciamento social - corpo-tela-corpo. E por falar em corpos infantis, como eles têm sido considerados na escola?

Que corpo é este que habita a Educação Infantil?

> No começo, ninguém prestava atenção às gentes pequenas: suas criaturas eram mais ou menos como fantasmas, das quais não se falava, que quase não se enxergava e que, por isso mesmo, também, não incomodavam ninguém. As tais pequenas viviam soltas pelos lugares: comiam e bebiam do jeito que dava; dormiam onde tivesse uma beirada; vestiam-se com as roupas que eram jogadas fora; circulavam no meio do passeio público, nas lojas, nos mercados, junto com os gatos, patos, galinhas, porcos, cachorros, cavalos, vacas e bois. (CORAZZA, 2002, p. 58).

Nesse pequeno trecho, a professora Sandra Corazza nos exemplifica as mazelas e duras realidades que as crianças, que ainda não eram vistas como tais, sofriam na convivência com adultos em um tempo histórico-social em que ainda não havia o que Ariès (1986), no livro História Social da Criança e da Família chama de "sentimento da infância". A partir das contribuições de Ariès é possível compreendermos ao longo da história as evoluções de entendimento sobre a especificidade da criança e seu valor na sociedade. Inicialmente consideradas como pequenos adultos, as gentes pequenas ainda não eram consideradas cidadãos de direitos, apenas de obrigações ligadas ao trabalho e aos afazeres domésticos. Se

pudéssemos resumir o movimento de invenção da infância, de acordo com Corazza (2002), poderíamos pensar que no século XVI – criança era vista como fonte de distração e relaxamento adulto, sem consciência de infância; no século XVII – há um sentimento de paparicação; nos séculos XVII e XVIII – com o advento da escolarização e das especificidades, a criança passa ser objeto de interesse psicológico; e finalmente, no século XVIII – criança carregada de inocência e fragilidades, um ser que possui necessidades físicas específicas e por isso precisa ser cuidado e ter um novo olhar.

Por isso, falar sobre o corpo da infância carece de mencionar esse momento histórico em que foi criado um novo modo de vida social e percepção da criança. De acordo com Schérer (2009, p.18), é por meio da infância que "[...] a sociedade inteira aprende a se disciplinar, pedagogizando-se [...]". E para o autor, tal sentimento de domínio e soberania do desejo do adulto perante a função social imposta à criança como "[...] matéria maleável do homem por vir [...]" (SCHÉRER, 2009, p.17), ainda é perceptível no ambiente escolar de crianças pequenas. É comum encontrarmos na escola ainda formas de olhar a criança como alguém que virá a ser e, ainda não é, como alguém que não compreende e não interage com o mundo de forma complexa e, por isso, necessita que o adulto traduza tudo numa versão mais simplificada e diminutiva, repleta de palavras com terminações em "inhos".

Ao transitar por diferentes concepções de educação é possível entendermos um pouco mais da complexidade de relações de poder e hierarquias que adentram os espaços escolares quando observamos o corpo infantil. Cada concepção luta pelo seu espaço e por conquistar mais clientes, visto que atualmente a educação infantil também se tornou um mercado rentável às instituições privadas. Em suma, em alguns momentos as concepções de educação estiveram centradas na autoridade do professor, depois se contrapuseram e colocaram a criança como centro do processo educativo, e atualmente com a pedagogia contemporânea, tem-se considerado a relação mútua e as trocas entre educadores e crianças, enaltecendo os saberes de cada um e as trocas de conhecimento que ocorrem entre

ambos, momentos pelos quais os corpos possam ser mais suscitados, atitudes importantes para a proposição das práticas corporais que serão apresentadas a seguir.

Posteriormente essa introdução sobre a compreensão de criança ao longo da história, faz importante fazermos alguns destaques sobre o que se produz de conhecimento a partir da temática corpos infantis na escola. Tendo em vista que os estudos e pesquisas enfatizando as experiências corporais de crianças pequenas vem se tornando mais evidentes a cada dia que passa no circuito acadêmico, destacamos que há uma relevante participação das áreas de Psicologia, Pedagogia e Educação Física (FRISON, 2008; RICHTER & VAZ, 2010a, 2010b, 2011; SAYÃO, 2002, 2008; CAMARGO, 2014; FILGUEIRAS, 2002). Tais assuntos propõem diálogos sobre o corpo pelas lentes do desenvolvimento motor, do condicionamento e da higienização, da alimentação, de questões de gênero e da criação de brincadeiras e circuitos de atividades por educadores físicos, nas quais por vezes parece que o lúdico e a materialidade ganham mais destaque nas intencionalidades pedagógicas do que a potência da experiência corporal em si.

Abordagens mais voltadas ao trabalho corporal por uma perspectiva das artes, em interface com outras áreas do conhecimento, por exemplo, ainda demonstram um baixo número de estudos, fato que fortalece e motiva a realização de olhares e fazeres provocativos à geração de criações docentes que desafiem, instiguem e também apoiem as investigações da escola, dando ênfase às aprendizagens que acontecem com e pelo corpo, cotidianamente.

De modo geral ainda é perceptível que as ações corporais nas escolas de educação infantil estão vinculadas em função de um espaço-tempo pedagógicos, determinados por currículos que percebem e abordam o corpo a partir de projetos e temas-geradores, tais como: obtenção de um corpo saudável que, por sua vez, precisa de uma boa alimentação, quanto mede o teu corpo?, jogos de mãos e brincadeiras de roda como resgate de cirandas. Fato que em nosso entendimento, se justifica pelas interfaces com os campos de experiências da Base Nacional

Comum Curricular (BRASIL, 2018), na qual há o campo corpo, gestos e movimentos.

O que trazemos para discussão não está pautada de forma a diminuir ou tecer críticas às ações pedagógicas elaboradas por projetos, à BNCC e muito menos aos temas citados nos exemplos. O que gostaríamos que efervescesse nessa problematização é: o que realmente se objetiva e percebe sobre as aprendizagens corporais nas ações propostas? Se antes não existia a concepção de infância, as crianças pequenas de hoje, por sua vez, acabam crescendo em uma sociedade que delega e negativa a participação infantil, limitando e restringindo o que a criança pode ou não fazer/sentir/ter com/no seu próprio corpo. Frases do tipo “não chora”, “não pegue isso”, “brinque bastante, mas não vá se sujar”, reforçam esse sentimento de dominação e represália ao corpo infantil. Falar disso nos instiga a pensar sobre três eixos que acreditamos serem fundamentais na articulação de práticas corporais de qualidade na escola: relação entre tempo planejado e o tempo realizado; relação entre atividade e experiência; e relação entre avaliação e participação.

Walter Kohan escreve um prefácio para o livro Infância & pós-estruturalismo (ABRAMOWICZ e TEBET, 2019), que nos ajuda a pensar sobre essa relação do tempo na escola: ele usa a expressão de que é preciso devolver o tempo da infância para escola, fazendo uma provocação ao tempo *khrónos*, que está ligado a produtividade e possui uma organização linear na qual são previstas a hora de começar e de terminar. A infância suscita um outro tempo, o tempo aión da intensidade e dos significados das coisas, um tempo que não controla, mas convida a brincar. No entanto, sabemos que as escolas necessitam se organizar por documentos e registros, e ao compartilhar a expressão de Kohan não desejamos abandonar as práticas organizacionais que regem a escola. O exercício seria pensarmos de que maneira podemos criar um espaço de entre, de respiro e de potência de vida, em meio aos horários e marcos que regem o cotidiano da escola? Acreditamos que ações simples como deixar montado um jogo de quebra-cabeça que a criança começou a montar no final do dia e possibilitar que ela continue no dia

seguinte, repetir uma brincadeira ou música que tenha um significado especial para as crianças, ou ainda achar uma outra informação que as crianças ainda não conheciam sobre algo que vinham pesquisando. Pensar o tempo na escola pode ser associado a uma dança que não tem uma coreografia marcada, requer escuta, atenção e desejo de criar coletivamente.

Dito isso, optamos por trabalhar as práticas corporais próximas ao conceito de Jorge Larrosa (2019) sobre experiência e não como atividades, justamente por entender que as atividades serviriam ao tempo *khrónos,* enquanto que a experiência dialogaria com o tempo *aión.* A experiência segundo Larrosa (2019, p.18) "é algo que "[...] nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". Nesse sentido, durante a pesquisa trabalhamos entendendo as experimentações como pesquisas individuais, que cada um ao seu tempo foi criando em si como algo que lhes moveu a pensar com/pelo corpo habitando um outro lugar, fora, além do que se vivera até então na escola.

E em relação a participação e avaliação, trabalhamos durante a realização da pesquisa, numa ideia colaborativa que estava preocupada em oferecer momentos de escuta e criação. Em cada encontro tanto as crianças quanto as educadoras eram instigadas à transdução[3], a imaginação e a criação de novos jogos e brincadeiras, novos repertórios gestuais e gráficos. Não fazíamos apontamentos de qual criança fazia melhor o traço ou reproduzia mais rapidamente o gesto, nosso desejo não era gerar competição, mas colaboração. E isso auxiliou a despertar, tanto no pesquisador, quanto nas educadoras, uma maior necessidade de escuta do grupo. Por isso, buscamos dialogar com a abordagem artística pela ótica da arte/educação, enquanto um lugar de produção de conhecimento e encontro das linguagens artísticas, um espaço aberto ao inesperado, atento aos detalhes e as respostas dos corpos infantis, que durante a experiência demonstraram todo seu potencial criativo, poético e dinâmico. Assim como numa roda de capoeira, a partir

[3] Segundo Hélia Borges (2019, p.32), a transdução "[...] se refere à capacidade do corpo em realizar uma transformação no ato de conhecimento ao receber uma informação sensível, e transformá-la em percepção, operação realizada pelo campo intensivo do corpo".

de suas falas e movimentos, as crianças nos convidavam a saltar algumas partes do que estava planejado e a alongar outras, que surgiam no momento mágico da interação. Naqueles momentos não havia quem sabia mais ou menos, pois todos ao seu modo, estavam comprometidos em viver/sentir/guardar a experiência.

A escola infantil cartografando corpos

Entre 2019 e 2020 convivemos numa escola[4] privada com crianças pequenas entre 3 anos e 5 anos 11 meses e com suas respectivas professoras, na cidade de Viamão, região metropolitana da capital gaúcha, Porto Alegre. A escolha de trabalhar com essas faixas etárias foi pensada na realidade da escola pesquisada que recebia crianças de 3 a 5 anos. Logo, optamos por conviver com uma turma que estava chegando na escola e outra que vivia a transição para o ensino fundamental e, portanto, se despedia daquele ambiente.

Sendo assim, ao pesquisar a problemática sobre como o corpo infantil era percebido na educação infantil, com essas faixas etárias, poderíamos traçar um paralelo de como as crianças entravam e de como saiam da escola. Movidos pelas inquietações e questionamentos[5] trazidos pelo grupo e pelo próprio pesquisador, fomos assim de forma coletiva partilhando momentos que nos provocaram constantemente a um novo modo de pensar, questionar e experienciar a escola e a educação pelo e com o corpo.

A escolha da cartografia como metodologia da pesquisa se deu em função de que ao mesmo tempo ela poderia nos servir como método de investigação, de pesquisa e de intervenção. Nossas práticas não podiam trazer delimitações muito

[4] A abordagem pedagógica da escola está baseada no pensamento de Lev Vigostky, sob a perspectiva sócio-interacionista considera que a criança é um sujeito que aprende a partir das relações sociais e trocas culturais que realiza com seus pares. Gauthier & Tardif (2010, p.468) reforçam o interesse de Vigostky sobre a maneira pelo qual o indivíduo dá sentido às coisas que vivencia a partir das interações sociais e das ferramentas simbólicas fornecidas pela cultura.

[5] Durante a pesquisa as inquietações e questionamentos recebiam o nome de perguntações. Tal conceito foi criado durante o estudo como uma via de mão dupla pelo qual podemos pensar tanto as ações que dispararam perguntas, como também as perguntas e questionamentos que provocaram a realização de ações educativas

fixas pois isso poderia inibir as falas e participações das crianças. Estávamos cientes de que o caminho percorrido na pesquisa não seria trilhado de forma isolada e solitária para encontrar obviedades e desvelar o que já é esperado. Era preciso encontrarmos um modo de acolher, de escutar e provocar os envolvidos a participar ativamente durante as experimentações, por isso chegamos na cartografia.

A partir da perspectiva de Deleuze e Guattari (1995), a cartografia possibilita a compreensão da força que emana do coletivo de agentes como algo vital ao cartógrafo (pesquisador), instigando-o a criar diferentes modos e dispositivos de intervir junto ao grupo, dissolvendo hierarquizações sem, necessariamente, se preocupar com demarcações e fronteiras rígidas. O que é confirmado por Virginia Kastrup e Eduardo Passos Pistas (2013, p.266), ao enfatizarem que a pesquisa mediada pela cartografia possibilita aparecer a força do coletivo, sendo "[...] sempre uma pesquisa-intervenção com direção participativa e inclusiva, pois potencializa saberes até então excluídos, garante a legitimidade e a importância da perspectiva do objeto e seu poder de recalcitrância".

Nesse sentido, com o avançar dos encontros, o grupo ia fortalecendo vínculos, entendendo esse novo modo de participar que buscava aliar conhecimento com afetividade, e sobretudo, suscitava um modo diferente de estar presente, haja visto que as práticas não eram direcionadas a utilização de lugares específicos das salas como cadeiras e mesas, todo o território da escola era interessante à pesquisa. Esse elo invisível aos olhos de estrangeiros, era sensível ao corpo de quem estava presente, se condensava no ar e podia ser sentido.

Com as crianças menores de 3 anos, as ações estiveram mais voltadas à convivência e a interação, tendo em vista que era um grupo de crianças que não se conheciam e estavam aprendendo a conviver em grupo, num lugar que, também, lhes era estranho, no qual além da professora titular e dos estagiários, também, havia a figura do professor-pesquisador que não estava todos os dias com as crianças, mas em alguns dias combinados, previamente, os visitava, entrava na roda e brincava com o grupo, acompanhava os almoços e os passeios pela cidade. Aos

poucos, as crianças iam mostrando suas habilidades corporais ao equilibrar peças de jogos de montar na cabeça, ao inventar histórias de viajar em foguetes que iam até a lua, em desenhar e correr ao mesmo tempo ou mesmo de vibrar quando escutavam sua música preferida.

Já com os maiores de 5 anos, a relação tornava-se um pouco mais complexa, pois além da convivência propriamente dita, cada encontro era repleto de dúvidas e perguntas, que naturalmente as crianças iam se ajudando no levantamento de possíveis respostas. Alguns mais envolvidos e interessados com a temática corporal compartilhavam leituras e pesquisas que tinham feito com as famílias, como por exemplo: que na cabeça não existia só o cérebro, mas também uma porção de ossos do esqueleto que protegiam o cérebro. E assim seguíamos transitando entre fatos e curiosidades da fisiologia do corpo até chegarmos em habilidades, não somente do aspecto físico e motor, mas também teatral e artístico que elas gostariam de compartilhar. Enquanto algumas, por exemplo, optavam em compartilhar sua velocidade em correr pelos obstáculos feitos por objetos da sala, outras auxiliavam a gravar as brincadeiras e jogos criados.

A criação dessas ações a partir da cartografia, foram rendendo o que chamamos na pesquisa de *corpo-experimentações*, ou seja, brincadeiras, jogos, desenhos, encenações e musicalidades que foram produzidas de modo experimental pelas crianças em relação com os educadores. Nessa concepção de criação, os participantes não estavam preocupados em fazer o mais bonito, e muito menos se iam acertar ou errar. À medida que os convites eram feitos a partir dos materiais e espaços oferecidos, cada corpo reagia criativamente aliando seus repertórios pessoais de movimentos e gestualidades. Essa série de materiais desenvolvidos pelos participantes foi possível a partir não somente pela qualidade dos materiais e espaços oferecidos, mas também pela qualidade dos afetos. Em uma perspectiva espinosista, pode-se dizer que o grupo somava suas paixões-alegres e aumentava sua potência de existir a partir das interações, e isso foi de vital importância em todo o processo; o que não quer dizer que não houve conflitos e

desentendimentos entre as crianças durante a ação, sim ocorreram! Mas naturalmente foram se dissolvendo e fortaleceram o grupo diante das descobertas que iam surgindo nos encontros.

Os materiais artísticos utilizados durante os encontros foram surgindo a partir de exposições, filmes, palestras e debates que o pesquisador havia participado. Essa miscelânea de materiais foi compartilhada com o grupo docente que também, ao seu modo ia somando suas experiências. O interessante foi que a partir das corpo-experimentações uma obra de arte visual se transformava em narrativa criada pelas crianças, enquanto um objeto do cotidiano se transformava em jogo ou personagem, etc. As fronteiras entre as linguagens artísticas se borravam constantemente. Rapidamente destacamos a obra interativa O Túnel de Lygia Clark, criada em 1973, inspirados numa adaptação feita pelo Itaú Cultural em 2012 numa homenagem a artista Touxemos uma grande metragem de tecido para a sala e convidamos as crianças a experimentarem jeitos diferentes de adentrar, passar pelo interior das camadas do tecido. O que a princípio era um desafio corporal, tornou-se nas palavras das crianças uma “caverna misteriosa”, na qual fomos inventando personagens e narrativas que dialogavam com os ruídos e acontecimentos externos ao tecido.

Outra ação foi o “jogo do troca”, criado pelas crianças a partir do tapete de courino que havia na sala. Na ausência de um jogo famoso que alia movimentos inusitados, gerados pelos comandos de cores e partes do corpo, o grupo inventou um jogo considerando as cores que haviam no tapete e partes do corpo que os próprios colegas iam solicitando que os adversários usassem para chegar na cor desejada.

E, por fim, uma outra bastante significativa foi a criação de um boneco de pano feito por vários nós. A intencionalidade era possibilitar que durante a composição do boneco, as crianças menores se sensibilizassem sobre as articulações que ligavam o tronco e cabeça aos membros inferiores e superiores. Por fim, o boneco recebeu o nome de “Sr. Green” e acabou protagonizando uma série de histórias de faz de

conta, criadas coletivamente e que convocavam a participação de toda as crianças; nesse enredo tudo era possível até mesmo o Sr. Green nascer da barriga do professor-pesquisador.

Afinal: o que nos tocou e ficou em nós a partir da pesquisa?

O corpo observado na ótica da escola de crianças pequenas necessita ser pauta de mais reuniões e encontros pedagógicos, assunto de mais estudos e olhares dos educadores, a fim de que se consigam apresentar novos modos de atuação que possam confrontar aquelas perspectivas que ainda se deparam com conceito de corpo construído pelo olhar higienista, controlador e extremamente distante da relação que se espera existir entre as pessoas que participam da vida escolar. O que por sua vez, provoca e reverbera no "corpo docente", convidando-o a rever suas proposições e planejamentos pedagógicos, bem como os currículos e aprendizagens que acentuam os corpos pequenos como incapazes, dependentes, menores, dentre outras formas que acabam por diminuir suas potências.

No intuito de ampliar o conhecimento sobre os elementos e relações que adentram o espaço escolar infantil e transbordam nos gestos e atitudes corporais das crianças, também se faz necessário olhar para os adultos, em sua grande maioria mulheres, que ocupam e compartilham o espaço das escolas junto das crianças pequenas. O corpo desses adultos também precisa ser pesquisado, pois está rodeado de tabus, preconceitos e receios. Logo, desenvolver ações em parceria com educadores físicos, professores de teatro e dança podem possibilitar que as professoras da educação infantil (maioria egressas da pedagogia e dos cursos de magistério) possam também passar por uma vivência corporal, se permitam ousar e sair daquela zona confortável e dentro do controle. Em conversas com o grupo de professoras participantes da pesquisa constatamos que muitas delas não aprenderam a virar estrelinhas, fazer cambalhota ou mesmo se dependurar em uma árvore ou brinquedo, porque seus pais as assustavam dizendo que iam se

machucar, quebrar o pescoço dentre outras falas que ao invés de encorajá-las, produziam medo.

Durante a pesquisa, ao nos depararmos com os acontecimentos que surgiam de modo inesperado nas interações entre professoras e crianças, nos perguntávamos sobre o que de fato garante que um encontro seja potente artisticamente? Fomos aos poucos compreendendo que estar diante algo ou de alguém não era propriamente um encontro. A dinâmica proposta pelos encontros pautava-se pela troca e pela convergência de desejos. A escola é feita de gente, de sentimentos, de afetos e também de conflitos, de respeito e de diversidade. E tais aspectos poderiam ser pensados como flechas lançadas que nos passam e nos atravessam diariamente e, por isso, através de nossa experiência com os outros agentes do encontro (sejam eles crianças ou adultos), somos sensivelmente atingidos. Ao compreender a docência enquanto um grande encontro repleto de acontecimentos que precisam ser vivenciados e experimentados pelos educadores, reforça-se a necessidade de exercitar essa aproximação entre docente-discente. Pois para encontrar-se, ser e estar com alguém, crescer não só cognitivamente mas enquanto humano, precisa-se estar aberto aos acasos que surgem em meio ao caos. No entanto, estar aberto ao jogo e às possibilidades de interação não significa que não tenhamos algumas responsabilidades para que as corpo-experimentações ocorram com qualidade, destacamos que para que haja a qualificação das vivências corporais infantis, é importante que as educadoras ofereçam condições de espaço físico, disponibilidade afetiva e de tempo para que as crianças se sintam escutadas e consideradas, e assim consigam elaborar seus pensamentos por meio de problematizações e *perguntações*. Sabemos que não é uma ação fácil, que o cotidiano e a rotina da escola podem engolir nossas proposições de criar convites para pensar e agir fora da caixa racional, mas acreditamos que é preciso exercitarmos esse desejo de estar atento para ver/sentir com o corpo, o informe do coletivo de forças e intensidades que nos chegam e nem sempre são detectados pelo olho e pela observação analítica.

Por fim, desejamos que ao nos aproximarmos da criança e empaticamente exercitarmos ocupar esse lugar no mundo, possamos nos despir de todas as verdades e certezas e nos permitamos banharmos no imenso “mar de incertezas”, nos permitamos a nos contagiarmos pelas experiências que nos atravessam e também a irradiá-las criando um campo de muita potência, compartilhamento e generosidade. No entanto, para não perder a atenção durante essa caminhada e correr o risco dos anestesiamentos provocados pelas constantes investidas de regulação e amarras pedagogizantes, acreditamos que talvez seja interessante caminharmos com um cesto dos tesouros para guardarmos os achadouros, como nos falaria Manoel de Barros (2018), ou como no jogo teatral e na brincadeira, podermos roubar aquilo que o outro tem de bom. Para tanto é preciso partir em busca, é preciso querer achar para encontrar.

Referências:

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARROS, Manoel. *Memórias inventadas*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BORGES, Hélia. *Sopros da pele, murmúrios do mundo*. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRAUNSTEIN, Florence; PÉPIN, Jean-François. *O Lugar do Corpo na Cultura Ocidental. Coleção Epistemologia e Sociedade.* N. 162. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2001.

CAMARGO, Daiana. *O brincar corporal na educação infantil:* reflexões sobre o educador, sua ação e formação. Curitiba: Intersaberes, 2014.

CORAZZA, Sandra. Infância & Educação – *Era uma vez – quer que conte outra vez?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COURTINE, Jean-Jacques. *Decifrar o corpo:* pensar com Foucault. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DELEUZE: Gilles. *Espinosa*: filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *Mil Platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Volume 1. Tradução Aurélio Guerra Neto *e Celia Pinto Costa.* Coleção TRANS. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FILGUEIRAS, Isabel Porto. *A Criança e o Movimento* – Questões para pensar a prática pedagógica na educação infantil e no ensino fundamental. *In* Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores [Online], São Paulo, 2002. Disponível em: < https://avisala.org.br/index.php/assunto/conhecendo-a-crianca/a-crianca-e-o-movimento-questoes-para-pensar-a-pratica-pedagogica-na-educacao-infantil-e-no-ensino-fundamental/ >. Acesso em: 14 de janeiro de 2021.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Corpo, gênero e sexualidade na educação infantil. *Revista Reflexão e Ação*. V.16.N.1. Santa Cruz do Sul: UNISC, set.-dez. de 2008. P.84-93. Disponível em: < https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/569/395 >. Acesso em 25 de janeiro de 2021.

GALLO, Sílvio. Heterotopias do corpo na escola? Pensar Foucault com Schérer In MATA, João da; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de [Orgs.]. *Corpo-história e resistência libertária.* São Paulo, SP: Letra e Voz, 2019. P.61-71.

GAUTHIER, Clemont; TARDIF, Maurice. *A Pedagogia*: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010. Disponível em: < https://vascheffer.files.wordpress.com/2013/10/a_pedagogia-gauthier-e-tardif.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

LARROSA, Jorge. *Tremores:* escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1ª ed. 4ª reimp. Coleção Educação: experiência e sentido. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LE BRETON, Davi. *A sociologia do corpo*. Tradução de Sonia Fuhrmann. 6 ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. *In* Educação e Pesquisa – *Revista da Faculdade de Educação da USP*.V.36.N.3.São Paulo: USP, set.-dez. 2010a. P.673-684. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a02.pdf>. Acesso em: 04 de janeiro de 2021.

_____ . Educar e cuidar do corpo: biopolítica no atendimento à pequena infância. *In Educação em Revista*. V.26. N.2. Belo Horizonte: UFMG, ago. de 2010b. P.117-134. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a06v26n2.pdf >.
Acesso em: 04 de janeiro de 2021.

_____ . Sobre a tutela dos corpos infantis na rotina alimentar da creche. *In Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas.* V.41. N.143. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, maio-ago. de 2011. P.486-501. Disponível em: < http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/99/107 >. Acesso em: 05 de janeiro de 2021.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: alguns desafios para a educação infantil. *In Revista Zero-a-Seis*. V.4. N.5. Santa Catarina: UFSC, jan.-jun. de 2002. P.01-11. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/11156/10629>. Acesso em: 14 de janeiro de 2021.

_____. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? *In Revista Eletrônica de Educação*. V.2. N.2. São Carlos, SP: UFSCar. Nov. de 2008. P.92-105. Disponível em: < http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/20/20 >. Acesso em: 25 de janeiro de 2021.

SCHÉRER, René. *Infantis:* Charles Fourier e a infância para além das crianças. Coleção Educação, Experiência e Sentido. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. Percebendo o corpo. *In* GARCIA, Regina Leite (Org.) *O corpo que fala dentro e fora da Escola*. Coleção O sentido da escola, N. 16. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002. P.17-34.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

PRÁTICAS DA PERCEPÇÃO - PERFORMANCE E ARTIVISMO EM ISOLAMENTO SOCIAL

Pâmela Fogaça Lopes[1]

Tais Dias Galindo[2]

Rosângela Fachel de Medeiros[3]

Resumo: Este é um relato de experiência onde se abordam procedimentos de uma prática artivista intitulada “Da percepção”, que se desdobrou até o presente momento em três ações. Uma performance apresentada em 2019; uma oficina-performance e uma vídeo-arte realizadas em 2020, durante o período de isolamento. O texto discorre sobre a prática performática com base em referências do campo da performance, do teatro, do pensamento feminista latino-americano e artivismo, tais como: Mónica Mayer; Andrea Giunta; Eleonora Fabião e Renato Cohen.

Palavras-chave: Performance; Artivismo; Feminismo.

PRACTICES OF PERCEPTION - PERFORMANCE AND ARTIVISM IN SOCIAL ISOLATION

Abstract: This is an experience report that presents the procedures of an artivist practice called “Out of perception”, made of three actions: a performance presented in 2019; a performance-workshop and a video art made in 2020, during the pandemic. The text discusses the performance practice based on references from the field of performance, theater, Latin American feminist thought and artivism, such as: Mónica Mayer; Andrea Giunta; Eleonora Fabião and Renato Cohen.

Keywords: Performance; Artivism; Feminism.

---

[1] Arte Educadora, Atuadora e Performer. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAVI), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel, Bolsista CAPES / 2020). Licenciada em Teatro pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS, 2017). Participante do Grupo de Pesquisa "Caixa de Pandora: estudos em Gênero, Arte e Memória" (UFPel/CNPq), desde 2018 e do Projeto de Pesquisa "Visualidades Tecidas Pelos Corpos Poéticos na Contemporaneidade" (UFPel/CNPq), desde 2019. Co-fundadora e atuadora do Grupo Treta Teatro.

[2] Licenciada em Teatro (UFPel / 2017). Cursa Especialização em Artes (UFPel / 2020). Integrou o Núcleo de Teatro da UFPel, atuando como artista/pesquisadora e bolsista de extensão (2015). Atuou em coletivos teatrais independentes de Pelotas/RS, realizando oficinas de teatro abertas à comunidade (2015 / 2020). Foi pesquisadora dos projetos de pesquisa "Leituras do drama contemporâneo" e "Acompanhamento de egressos do Curso de Teatro - Licenciatura da UFPel" (2016 / 2017). É mestranda no Programa do PPGAVI - UFPel (2019 / em andamento).

[3] Doutora em Literatura Comparada pela UFRGS. Professora Voluntária do Programa de Pós-graduação Mestrado em Artes Visuais (PPGAVI) da Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Participa dos Grupos de Pesquisa Cinema Latino-Americano (CNPq/UFF); Caixa de Pandora (CNPq/UFPel); GIPE-Corpo (CNPq/UFBA). Integra a Red Iberoamericana de Investigación en Narrativas Audiovisuales - RedINAV, e a Red de Investigadores sobre Cinema Latinoamericano - RICiLa.

Neste relato de experiência abordamos os procedimentos e desdobramentos da série de práticas performáticas a(r)tivistas intituladas *Da percepção*, que nós – Pâmela Fogaça e Tais Dias Galindo - realizamos conjuntamente, e que nasceu de conversas sobre as nossas pesquisas pessoais que tocam os temas dos feminismos nas artes, assim como de deslocamentos de nossa atuação no teatro para o campo da performance, além da vontade de ocupar o espaço público. Este trabalho é fruto do imbricamento, do contágio e da interferência entre nossas pesquisas.

Começamos falando a respeito de *Da percepção - performance nº1*[4], que ocorreu ainda em 2019, e sobre as estratégias de continuação deste trabalho durante a pandemia de Covid-19 e, por conseguinte, em afastamento social. Os procedimentos práticos operados estão em relação aos pensamentos feministas sobre o corpo e a arte, e também às perspectivas as quais nos apresenta a artista, performer e ativista mexicana Mónica Mayer:

> El arte refleja lo que somos, pero también nos ayuda a alcanzar nuestros anhelos y a que las ideas se afiancen en las emociones y viceversa. *El arte es a la sociedad lo que el sueño al cuerpo: un espacio irreprimible en el que conviven la experiencia (pasado) y el deseo (futuro), lo que resulta básico para que se generen cambios profundos en el presente.* (MAYER, 2009, p.192).

Um caminho já percorrido – *huellas* de arte e ativismo feminista

No dia 20 de novembro de 2019, na abertura da Exposição *Pandora*[5], realizamos uma performance que intitulamos de *Da percepção – performance nº1*, parte de uma série de ações em pesquisa sobre o corpo-afetivo no espaço público,

[4] *Da Percepção - performance nº1* - Duração: 1h20min. Local: Rua Almirante Tamandaré, em frente ao Centro de Artes / UFPel. 20/11/2019.

[5] SIGAM é um evento pelo Grupo de Pesquisa Caixa de Pandora: Estudos sobre gênero, arte e memória (CAPES/UFPel), que é coordenado pelas professoras doutoras Nadia Senna e Ursula Rosa da Silva.

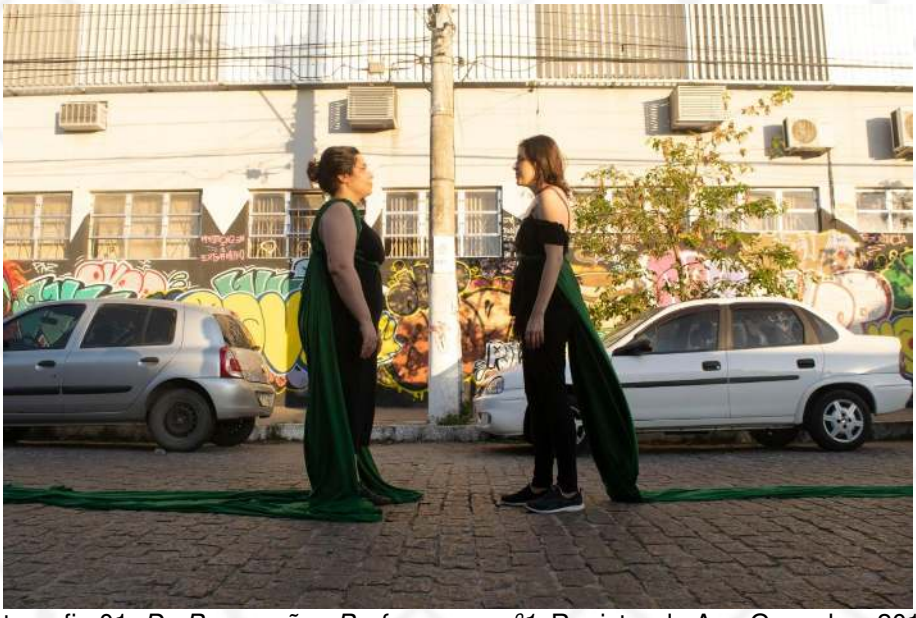
sobre os encontros sensíveis entre mulheres e as possíveis reverberações desses encontros em processos políticos de enfrentamento ao CIStema[6] patriarcal.

O programa dessa ação constituía-se de uma caminhada em que as duas artistas saíam de diferentes pontos na rua; andavam em direção uma da outra e se abraçavam por um longo e indeterminado tempo; quando o abraço termina, as artistas perfazem de volta o caminho que percorreram. Essa ação durou 1 hora e 20 minutos. Cada uma de nós levava preso ao corpo um tecido de três metros de largura, na cor verde[7], que era arrastado pelas ruas durante as caminhadas, que culminavam com o abraço.

Além de ser uma afirmação de nossas práticas feministas, já que se colocar nesta luta "como fizeram as artistas antes de nós, é extremamente significativo no mundo de hoje, que gostaria de nos ver mortas ou desaparecidas, escravizadas ou submissas" (PEÑA; MAYER; ROSA, 2018, p.39). De maneira ritualística, buscamos trazer para junto de nós o rastro, o legado de outras mulheres, evocando essas energias em nossas ações, concentrando essa força em um abraço e voltando a caminhar modificadas por aquela experiência, em um gesto que continua para além daquele ato.

[6] Utilizamos o neologismo "CIStema" para enfatizar a normatividade "cis" do sistema social e institucional que favorece pessoas cisgênero em detrimento de pessoas travestigeneres (termo cunhado pela travesti e ativista Indianara Siqueira para incluir e identificar pessoas trans, travestis e não-binárias.)

[7] A cor verde do tecido faz referência ao caminho de outras mulheres em atos de luta no espaço público, em especial à chamada *Marea Verde*, marcha pelo aborto seguro e gratuito realizada na Argentina, que tem como símbolo o *pañuelo verde* e que, em 2020, logrou que suas reivindicações se tornassem lei no país. O *pañuelo verde* das argentinas tem sua genealogia no pañuelo blanco das "Madres y Abuelas de la Plaza de Mayo", e faz parte de uma transformação de dores e perdas em luta e redes de apoio e conhecimento.



Fotografia 01. *Da Percepção - Performance nº1*. Registro de Ana Gonzalez, 2019.

O trânsito entre ações e símbolos dentro da arte e ativismo feminista é uma prática comum, uma estratégia de visibilidade dentro de nossa, saturada em imagens, cultura visual. Falar de performance e de ativismo a partir de um horizonte histórico de experiência feminista latino-americana é saber ou reconhecer as relações entre estas questões e como o movimento foi ganhando força até estabelecer-se na contemporaneidade.

Na América-latina a partir dos anos 1970 e 1980, o corpo feminino começou a ser entendido por artistas e feministas "como espaço de expressão de uma subjetividade em dissidência a respeito de lugares socialmente normatizados" (GIUNTA, 2019, p.13). Como explicam Maria Laura Rosa, Julia Antivilo Peña e Mónica Mayer no texto "Arte feminista e "artivismo" na América Latina: um diálogo entre três vozes", a performance tomou força entre as artistas feministas, pois elas:

> [...] usaram as linguagens contemporâneas mais experimentais. O questionamento da identidade como algo estável e a afirmação de que o pessoal é político significaram que o corpo assumiu o centro do palco, um local a partir do qual criar. (PEÑA; MAYER; ROSA, 2018, p.39)

LOPES, Pâmela Fogaça. Práticas da percepção - performance e artivismo em isolamento social. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Porém, não podemos deixar de assinalar que nesse período, muitas vezes, as lutas das mulheres expressas em arte podem ser observadas na contrarrepresentação[8] de seus corpos em ações engajadas em causas populares e no enfrentamento às ditaduras e não, diretamente, em relação a pensamentos feministas. Sabemos que houve dificuldades em discutir questões relacionadas a gêneros dentro desses grupos, organizações e movimentos de classe, uma vez que muitos reproduziam estruturas patriarcais e/ou relações de opressão e exploração (GIUNTA, 2019, p.93). E que muitas das artistas não queriam ser associadas ao movimento feminista, já que enfrentavam pensamentos preconceituosos e taxativos sobre suas práticas, como insinuações de que aquela ação ou obra não era arte e sim ativismo e/ou também por falta de informação sobre o movimento, como coloca Mónica Mayer (2009, p.196)

Pensando na força dessas artistas e obras, lembramos Andrea Giunta (2019) que destaca como os feminismos criaram ferramentas para a emancipação dos corpos agindo sobre o campo da representação e do simbólico, e contra o disciplinamento, o controle, os mandatos sociais e biológicos, o estereótipo feminino e, acrescento, a violência. E que ainda hoje esses movimentos estão em permanente pulsão. Em relação às contribuições entre arte e feminismo, ela coloca:

> (...) *el cuerpo sojuzgado por la historia – tal como se expresa ya en los textos sagrados de Occidente-, el otro del cuerpo patriarcal, regulador del poder y configurador de los cuerpos sociales correctos, produjo en esos años un movimiento de liberación.* (GIUNTA, 2019, p. 13)

A performance nº1 nasce do desejo de ativar as forças de um primeiro contato físico de acolhimento entre mulheres e da possibilidade de levar esse momento a público como enfrentamento das reações conservadoras às demonstrações de afeto entre mulheres, à sexualização desse afeto ou à imposição de uma “rivalidade feminina”. É reivindicação tanto da possibilidade de demonstração de carinho na rua,

[8] Utilizamos o termo "contrarreprensentação" para demarcar a forma como muitas das ações artísticas dessas mulheres partiam, justamente, do questionamento e da ruptura com relação às representações cisheteronormativas patriarcais do corpo feminino.

LOPES, Pâmela Fogaça. Práticas da percepção - performance e artivismo em isolamento social. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

como da ocupação desta como uma estratégia de luta e visibilização. Assim, os corpos de duas mulheres cruzam lentamente a cidade na contramão dos carros e das estruturas e descansam, na pausa de um abraço, entregam-se produzindo faíscas e energias em um processo de desnudamento desses julgamentos e imposições patriarcais a partir do encontro, de uma intensa percepção do corpo da outra e de um recobrar de forças.

Nós, Pâmela e Tais, somos formadas em teatro-licenciatura e temos experiências com grupos de teatro que mantêm uma prática coletiva de preparação psicofísica[9], atuando também na área de ensino de teatro e trabalhando, majoritariamente, com processos de formação, portanto, para nós, a criação de espetáculos e ações surgem de acordo com as práticas. Neste sentido, nossa prática artístico/pedagógica dialoga com a percepção da performance de Renato Cohen, que sublinha suas características anárquicas em relação à forma desta "arte de fronteiras", entendendo-a como um território acolhedor para várias práticas artísticas em diferentes linguagens:

> Essa "babel" das artes não se origina de uma migração de artistas que não encontram espaço nas suas linguagens, mas, pelo contrário, se origina da busca intensa, de uma arte integrativa, uma arte total, que escape das delimitações disciplinares.(COHEN, 2002, p.50)

Mas o processo para essa nossa prática performática, foi diferente do que geralmente experimentamos como professoras e artistas/ativistas, nós não havíamos dividido cena ou espaços de investigação. Nossas experiências anteriores com a performance estavam bastante ligadas ao teatro-performativo (FERÁL, 2008) e ao pós-dramático (LEHMANN, 2007), mas também às nossas práticas dentro do ativismo feminista. Na esperança de desviarmos de critérios patriarcais e coloniais -

[9] A preparação psicofísica está ligada a um conhecimento integral do corpo e desenvolvimento pessoal. Assim coloca Cohen sobre o desenvolvimento dessas habilidades: "o conceito de aparelho psicofísico é o mais genérico possível e não diz respeito apenas a corpo, voz e expressão tratados de uma forma estanque. É importante lembrar que toda essa geração de artistas foi muito influenciada pela filosofia oriental e pelos "métodos de autoconsciência" de alguns esotéricos contemporâneos como Aleister Crowley e Gurdjieff. Este criou um modelo onde coloca o corpo humano como a interação de um centro motor-instintivo com um centro emocional e um outro intelectual. (COHEN, 2002, p.704)

sobre a qualidade da arte, sobre os critérios do que é ou não é arte, e sobre a definição de quem pode ou não fazer arte - começamos a encontrar pequenos impulsos do que poderiam ser as pontes entre nossos fazeres.

Este diálogo entre o teatro e a performance também esteve presente dentro da história dessas linguagens e dos feminismos. Maria Laura Rosa conta que na Argentina na transição à democracia pós-ditadura, mulheres performers realizaram trocas com atrizes e atores, questionando o cânone artístico por meio de obras multidisciplinares, citando, como exemplo, o trabalho de Monike Altschul em *Mitominas 1* (1986), *El ama de casa y la locura* (1987) e *Mitominas 2* (1988). Assim como, também, foi e é prática recorrente a realização de oficinas e de rodas de conversa (PEÑA; MAYER; ROSA, 2018, p.39) que acompanham os trabalhos artísticos e exposições na difusão do pensamento e ações feministas.

Essa performance havia sido idealizada como parte de uma série de ações - com encontros em grupo para desdobramentos e multiplicação da performance - e oficinas-performances que seriam realizadas no ano de 2020. A ação havia sido pensada para poder ser acionada outras vezes por outras mulheres, não apenas artistas, isso era fundamental para nós, pois, como artivistas, acreditamos na importância do trânsito de ações entre artistas e cidadãs em coletivo, que: “continua a ser uma estratégia dupla, que dá visibilidade e derruba o mito do artista como gênio” (PEÑA; MAYER; ROSA, 2018, p.39). No entanto, o projeto teve de ser interrompido devido à pandemia de COVID 19 e à necessidade de isolamento social.

Práticas da Percepção **no isolamento social**

Assim, em função do cotidiano de isolamento em casa, as ações da série *Da percepção* foram tomando outros rumos em relação às nossas pesquisas. E surgiram novas possibilidades metodológicas para a **percepção do próprio corpo** como prática performativa, propondo o corpo da performer como laboratório de experimentações. Os trabalhos físicos e estéticos realizados dentro dessa série,

impuseram-se quase como um processo involuntário de voltar à intimidade. Destacamos assim, as relações com o corpo e com o íntimo, pensadas a partir da arte feminista, no mesmo sentido em que Mónica Mayer evoca Frida Kahlo como ícone feminista, pois a partir da ideia de que "o pessoal é político"[10], entendemos como a artista, por meio de sua obra, *había planteado que lo personal es artístico* (MAYER. 2009, p.192).

A partir dessa perspectiva de uma percepção íntima e de espaços de ação cotidiana como políticos e artísticos, e visando o compartilhamento dessas práticas laboratoriais, investigamos procedimentos no acordar de um "estado performativo" de acolhimento de corpos diversos em performance. Essas práticas são operadas em um campo criado em referência à ação de mulheres e dissidências[11] artistas e ativistas nesta pesquisa. Por propormos práticas experimentais, que não têm característica de método, mas funcionam como um programa aberto que é alterado a cada nova experiência, com possibilidades e necessidades da ação traçadas por um enunciado, as relacionamos aos "programas performativos", de Eleonora Fabião (2013), assim denominados por inspiração no uso da palavra "programa":

> [...] por Gilles Deleuze e Félix Guattari no famoso "28 de novembro de 1947– como criar para si um Corpo sem Órgãos". Neste texto os autores sugerem que o programa é o "motor da experimentação". Programa é motor de experimentação porque a prática do programa cria corpo e relações entre corpos; deflagra negociações de pertencimento; ativa circulações afetivas impensáveis antes da formulação e execução do programa. Programa é motor de experimentação psicofísica e política. Ou, para citar palavra cara ao projeto político e teórico de Hanna Arendt, programas são **iniciativas**. (FABIÃO, 2013, p.4, grifos da autora)

Importante assinalar, também, que a necessidade de isolamento fez com que a espacialidade das práticas mudasse muito. Se antes estavam pensadas para a rua

[10] "O pessoal é político", é um texto da jornalista Carol Hanisch, integrante do Women's Liberation Movement (WLM), publicado em 1970 nos Estados Unidos da América, e que se tornou um *slogan* do movimento feminista.

[11] Utilizamos o termo "Dissidências", em referência às dissidências sexuais e de gênero, como as identidades lésbicas, gays, bixessuais, transexuais, trangêneros, travestis, intersexuais e não-binárias, que fogem à regra cisgênero heterossexual binária - feminino e masculino.

como busca por uma corporalidade expandida em intervenção com o espaço público, na qual o registro da ação ficava em segundo plano; nossa necessidade de compartilhar o processo fez com que nos tornassemos mais conscientes em relação ao registro. Assim, pensar acerca das interações com a câmera e dos imbricamentos entre os espaços virtual e público passou a ser crucial para o trabalho, causando significativas mudanças nas formas de operar o laboratório e as performances. Tentamos descrever aqui alguns pontos dos programas executados dentro desta série, batizados de “Práticas da Percepção”:

- Limpar e preparar um espaço na casa;
- Trocar de roupa;
- Sentir o corpo com as mãos, lentamente, como se estivesse cobrindo todo o corpo com tinta;
- Sentar e ficar em silêncio, escutando os sons do corpo e do ambiente;
- Mover o corpo, lentamente, até estar de pé;
- Mover o corpo em círculos, destravando tensões, mover a coluna;
- Continuar neste jogo, abrindo a atenção para o espaço;

Variações ao programa experimentadas:

- Continuar estes jogos de percepções pintando algumas partes do corpo e imprimindo-as de maneira circular em papel, realizando espécies de mandalas[12] sobre as folhas;
- Realizar jogos de percepção em relação à câmera, observando o movimento na tela do computador;
- Realizar jogos de percepção tendo em mente uma performance já realizada por mulheres e/ou dissidências e trazer algum elemento ou símbolo para a mobilização do corpo;

[12] Esse é um procedimento desenvolvido na pesquisa de Pâmela que dá vazão a construção de mandalas - um trabalho visual que reúne referências e impulsos de forma imagética como um mapa conceitual para cenas - a partir da proposta de Luciana Lyra (professora da UERJ), desenvolvida em sua tese “Guerreiras e Heroínas em Performance; Da Artenografia à Mitologia em Artes Cênicas", Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2011.

- Realizar jogos de percepção movendo o tecido verde, utilizado na performance nº1 de "Da Percepção".

Reconhecemos nessas "Práticas da Percepção", uma perspectiva de desvelamento Grotowskiano, que perpassa três diferentes questões: um trabalho sobre as amarras do corpo para um estar sensível, disponível; a busca por estados alterados de presença; e um trabalho de (des)forma em relação ao gênero e ao ser mulher no mundo. Apesar disso, não há uma ligação formal com os exercícios propostos por Grotowski[13], mas sim em relação aos princípios de transgressão dessa prática, como proposto em seu método, um:

> [...] desnudamento do que há de mais íntimo – tudo isto sem o menor traço de egoísmo ou de auto-satisfação. O ator faz uma total doação de si mesmo. Esta é uma técnica de "transe" e de integração de todos os poderes corporais e psíquicos do ator (...) (GROTOWSKI, 1987, p.14).

Também permeiam essas práticas princípios de Antonin Artaud, na busca por transcender uma certa razão discursiva (2006, p.30) e sobre um fazer ritual e sensível (2006, p.18), adivinhando a incorporação da vida como pulsão em cena. Renato Cohen (2002, p.132) explica que esta busca por perspectivas de experimentação e metafísica no teatro de Artaud, acabou por influenciar o *happening*, linguagem antecessora da performance. As práticas e ideias desses autores visam combater formas mecânicas e assertivas para a cena[14],assim como

[13] No entanto, não podemos deixar de questionarmos quanto às possibilidades no contexto brasileiro de realizarmos um laboratório aos moldes do proposto por Grotowski, dadas as questões de tempo, de estrutura, de condições de trabalho. Muitas de nós não temos acesso a salas de ensaio ou de trabalhar em um treinamento físico diário e duradouro e, muitas vezes, as horas aplicadas neste tipo de formação pessoal não são remuneradas. Leituras feministas sobre o "treinamento" no teatro moderno, como as de Maria Brígida de Miranda (2003) e Lúcia Romano (2019), apontam ainda para ideias homogeneizantes sobre o corpo "dos atores" e a busca por uma "fisicalidade apropriada" (ROMANO, 2019, p.79) o que estabelece expectativas e comportamentos estimulados ou corrigidos em atrizes e atores (ROMANO, 2019, p.76); assim como a ascensão da figura do diretor e/ou encenador, função ocupada predominantemente por homens (ROMANO, 2019, p.83).

[14] A presença desses autores nas práticas laboratoriais que intuitivamente foram aparecendo em torno deste pequeno território doméstico de experimentação corporal, que surgiu para dar continuidade à pesquisa das performers, certamente, emergem de uma memória corporal das práticas experienciadas em seu período de formação universitária, porém as pesquisadoras olham

diz Eleonora Fabião, sobre o programa performativo que oferece a performer a possibilidade de suspender:

> [...] o que há de automatismo, hábito, mecânica e passividade no ato de "pertencer" – pertencer ao mundo (...) [e um] mapeamento, de negociação e de reinvenção através do corpo-em-experiência. Reconhecimento, negociação e reinvenção não apenas do meio, nem apenas do performer, do espectador ou da arte, mas da noção mesma de pertencer como ato psicofísico, poético e político de aderência críticos. (FABIÃO, 2013, p.5)

Existe, neste sentido, um compromisso de criação de um espaço para que possamos "poner el cuerpo" (GIUNTA, 2019, p.195), que não se trata de ilustrar o pensamento feminista, mas sim de levantar essas questões a partir de práticas físicas transgressora, alógicas talvez (como nos provoca Artaud) para poder agir nas estruturas patriarcais mais escondidas e, também, nas aparentes. Assim como descreve Grotowski, sobre o *Teatro da Crueldade*, onde a pessoa artista não se "detém diante de qualquer obstáculo estabelecido pelo hábito ou comportamento" (GROTOWSKI, 1987, p.99). O que significa para mulheres e dissidências não se deterem?

Cohen (2002, p.88) aponta que "o discurso da performance é o discurso radical", e está em combate, também, de maneira visual. Para uma verdadeira cena que seja cruel com as velhas correntes desse mundo capitalista, colonial, cisheteronormativo e machista, acreditamos ser necessário um olhar interseccional. Não podemos pensar em liberdade sem considerar os imbricamentos de todas as lutas. Dadas estas questões, nos aliamos a Renato Cohen (2002, p.45) quando diz que: "O trabalho do artista de performance é basicamente um trabalho humanista, visando libertar o homem de suas amarras condicionantes, e a arte, dos lugares comuns impostos pelo sistema.". Desta forma, os procedimentos de nossas pesquisas e trabalhos são sobre os signos de libertação (GIUNTA, 2019, p.13) e emancipação (GIUNTA, 2019, p.93) da arte feminista, que escreve Andrea Giunta, e

---

para estas referências de maneira crítica, refletindo sobre contextos de gênero, destas práticas em nosso território e na atualidade.

são pensados, valorizando o trânsito entre pessoas artistas e cidadãs, tensionando assim os tênues limites entre arte e vida.

A oficina-performance e as tecnologias digitais como possibilidade de resistência

Tivemos a oportunidade de dividir alguns desses procedimentos na oficina-performance, oferecida em caráter online, no IX Seminário de Pesquisa do Mestrado em Artes Visuais[15], da UFPel, como uma primeira experiência de compartilhamento do fazer por meio de estratégia em rede. O objetivo da oficina-performance era oferecer de maneira instrumental, princípios que operamos em nossas práticas, no levante de um espaço de experimentação física comum e, também, como um breve momento de apoio sensível durante esses tempos, onde o contato e as experiências coletivas estão limitadas.

As primeiras questões que enfrentamos foram, justamente, a distância física e o contato por meio do ambiente virtual. Como poderíamos falar de percepção individual e coletiva dos corpos ali presentes em pequenos retângulos em uma tela? Além disso, a maioria das mulheres inscritas não tinham proximidade com a performance ou experimentação corporal, o que definiu, principalmente, o momento inicial da oficina. Buscamos uma série de disparadores para que as participantes fossem instigadas a explorar a percepção de seus corpos em relação ao espaço, às memórias e aos sentidos. A exploração de imagens individuais e coletivas potencializou descobertas no próprio fazer da oficina. Durante as práticas, as participantes foram gradativamente ficando disponíveis e atentas, e logo surgiram as conexões. Apesar de não estarmos reunidas em uma mesma sala e de, no início, provocar risos e olhares duvidosos, a experimentação ocorreu sem muito esforço. E

[15] Enquanto alunas da turma do PPGAVI responsável pela realização do evento, integramos sua organização e produção. O SPMAV ocorreu, integralmente, de maneira remota, no dia 10 de novembro de 2020. E fomos convidadas a dividir nossos processos, propondo então uma série de experimentações em modelo de oficina por meio de plataforma digital.

se Renato Cohen (2002, p.28) define a performance como uma expressão cênica que se estabelece em um tempo e um espaço, acreditamos que criamos esse espaço comum durante a oficina e que levantaram-se qualidades de conexão e interação, na tentativa de um estar presente umas para as outras e naquele momento.

Éramos vinte e duas mulheres em uma sala de conferência digital e (sem ser obrigatório) propusemos que todas deixássemos as câmeras abertas, como parte do processo. Todas permitiram-se experimentar sua imagem e observar as imagens das demais. Neste aspecto, há uma ligação de equidade de exposição e de entrega enquanto todas estão desempenhando as ações propostas. Isso fortalece o sentido coletivo e estabelece uma quebra de amarras em relação à vergonha ou a uma paralisação do corpo frente ao estranhamento de seus próprios movimentos, por vezes, estranhos às vivências cotidianas das participantes. Afinal estamos acostumadas a ouvir:

> Sente-se como uma menina. Comporte-se como uma boa aluna. Não grite. Não pule. Não suje seu vestido. Ande como uma garota respeitável. Atenção para a roupa que veste. Não encare as pessoas na rua. Não fale de boca cheia. Não responda ao seu pai. Não faça teatro. As expectativas quanto ao comportamento das garotas são instruções claras sobre os limites e espaço do gênero feminino. (ROMANO,2019, p.2)

Para fortalecer a comunicação com as participantes escolhemos objetos e elementos que auxiliassem o trabalho corporal e fossem possíveis de manipular "outro corpo". Trabalhamos com a divisão da experiência em dois momentos com propostas diferentes, cada um orientado por uma de nós: um teve o foco na percepção do corpo individual e na atenção para a experiência; outro, na interação com a própria imagem e a das demais.

Primeiro propusemos que todas se tocassem, esfregando suas mãos no corpo e acordando a pele, os músculos e os sentidos. Depois, com uma bacia de água, sentimos a água e propusemos a imaginação de imagens criadas a partir desse elemento e ação física. Dançamos soltando os corpos ao som de uma música

e experimentamos livremente as proposições anteriores. Depois, sugerimos que cada uma, rapidamente, pegasse um objeto que estivesse ao seu alcance e que as representasse de alguma forma. Assim, a ação era relacionar o corpo ao objeto, medindo o corpo com o objeto, sentindo, interagindo e experimentando este contato de diversas formas. Identificamos, principalmente em relação ao objeto, um estranhamento da maioria das mulheres que era sempre superado ao longo do processo e a partir da observação da ação das outras participantes.

Entendemos que performar ou experimentar o corpo no meio digital, em *live* ou em videoconferência, é lidar diretamente com a produção da própria imagem. O corpo, colocado nesta experimentação, necessita olhar para fora, por mais que a intenção seja sentir os movimentos e tentar não editá-los frente à câmera. Esta ação de direção da própria imagem acontece e é como estar em frente a um espelho. E com o registro sabemos que seu reflexo ficará congelado no tempo e sujeito ao olhar de outras pessoas. Então, como propositores de um momento de percepção, sabemos que as participantes estavam enfrentando todos esses processos e realizando uma edição e um direcionamento de suas imagens, que jogam o tempo todo entre a liberdade da proposição e o medo do julgamento:

> Así, el impacto artivista opera primero en la transformación de los sujetos que participan en las prácticas artísticas; y seguidamente, en el campo relacional de los sujetos con el entorno, ya que la materia artística es la propia vivencia social. Con ello, el sujeto de la obra artística se expande. (Mateos; Sedeño, 2018, p.57)

O jogo de percepção na oficina propôs diversos movimentos de percepção e experimentação para os corpos participantes. E mesmo que a exposição de corpos já seja parte do meio digital, sobretudo, das redes sociais, a percepção não passa pelo sentir e experimentar frente ao risco do estranhamento. Por isso, perceber-se, olhar-se e experimentar-se no contexto performático ativa os corpos e potencializa outras percepções pessoais e coletivas, abrindo espaço para questionamentos sobre imagem e auto-imagem. No período de três horas, aqueles corpos de

mulheres sentiram o extracotidiano que, a partir desta experiência, podem tornar a acessar.

Ao início da oficina, consultamos as participantes sobre a possibilidade de gravar os experimentos para a realização de uma vídeo-performance e com este material produzimos a vídeo-arte *Da percepção – Ação coletiva nº3*. E pensamos, ainda, na possibilidade de outros desdobramentos com o mesmo grupo.

O material gravado recebeu uma espécie de pré-edição realizada por Cátia Vieira[16]. A edição do material foi feita de maneira experimental por Pâmela, seguindo o programa performativo da oficina e, de maneira geral, se orientou por alguns recortes de cenas, utilizando-se e buscando aplicar alguns princípios teatrais, como repetição, variação de tempo e foco. E brincando com imagens que surgiam das sequências, mas que se manifestavam diferentemente em cada corpo. Ou mostrando o quadro aberto da plataforma com as diferentes câmeras, que revelavam movimentos simultâneos e a reverberação de algo que transpassava o coletivo. Os sons que ouvimos são distorções do áudio original feitas no próprio programa e gravações de respiração e melodias realizadas com celular no momento em que a artista-pesquisadora editava o vídeo.

O corpo no vídeo - assim como em todo o processo de *Da Percepção* - assume uma posição política, retomando as noções de que “o pessoal é político” e de que “o pessoal é artístico”. Por isso, relacionamos esta produção às noções de vídeo-ativismo, levantadas por Concha Mateus e Ana Sedeño, no artigo “Videoartivismo: Poética del conflicto simbólico”. As autoras explicam (Mateos; Sedeño, 2018, p.50) que o vídeo-ativismo se produz desde as margens e fora de estruturas corporativas e, muitas vezes, com qualidades de imagem e som deficientes. Porém, diferentemente da vídeo-arte realizada neste processo, o videoartivismo funcionaria como um testemunho popular, uma produção espontânea

[16] Colega de mestrado que estava acompanhando a ação e que operava as funções técnicas da oficina-performance, direcionando a captação da gravação a partir da sua visão de tela.

não planificada. As autoras apontam ainda quatro demarcadores do ativismo, que identificamos como buscas de nossas ações, são eles:

> 1) Función de intervención extra artística; 2) Empleo de código híbrido; 3) Acción contra estructuras de dominación; 4) Lógica disruptiva; 5) Deconstrucción autorial; 6) Subversión del orden simbólico socio-político. (MATEOS; SEDEÑO, 2018, p.57)

Além de produzir ações performáticas, metodologias de performance e produtos em vídeo, esse processo esteve ligado a uma investigação que desejou criar espaços para ações acionadas entre as participantes. Promover momentos de conexão corporal de percepção íntima e compartilhada, e de desconstrução das suas imagens em frente à câmera, em relação às maneiras habituais de comportamento em reuniões virtuais e, também, às fotos postadas em redes sociais. Para criar espaço para "outras narrativas" em frente à câmera, quebrando padrões e verdades de discursos que *circulan socialmente y afectan a la conducta* (MATEOS; SEDEÑO, 2018, p.50). E que são, principalmente, impostos aos corpos das mulheres como formas de dominação. Nesse sentido, a performance, como vê Renato Cohen, é "um outro ponto de vista", uma resistência, na qual "vai se jogar, sensivelmente, com as armas do sistema. A linguagem da performance é uma reversão da mídia."(COHEN, 2002, p.88).

A vídeo-arte também se caracterizou como uma experiência coletiva de investigação, aliada ao pensamento feminista e ativista, por uma arte que pode ser levantada por todas as pessoas e que está próxima da vida. Esse modo investigativo, como apontam Mateos e Sedeño, é dirigido para reforçar os poderes de ação, a partir do simbólico e sobre a realidade social, funcionando como um mecanismo para toda a comunidade (MATEOS; SEDEÑO, 2018, p.54).

Podemos assinalar aqui movimentos que nos inspiraram a fazer parte desta rede de ações feministas, relacionados à utilização das tecnologias de comunicação em rede, à distribuição de informação e de conhecimento, e levante de reflexão, realizados durante a pandemia por alguns grupos artivistas.

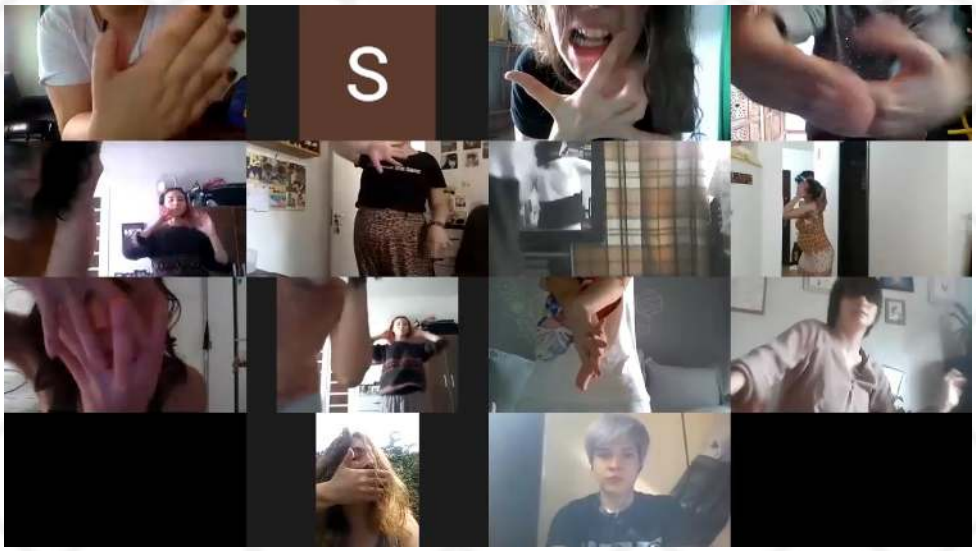
A intervenção performática de rua *Hoy, Hundimos el miedo*[17], realizada pelo *Coletivo LasTesis,* na cidade chilena de Valparaíso, no dia 18 de outubro de 2020, com o uso de máscara e distanciamento entre as pessoas; na qual uma centena de participantes atenderam à chamada das redes sociais para "mandaram embora" a velha constituição do Chile e o patriarcado, atirando exemplares da carta magna em um barco que as levou ao mar. Durante a ação, as performers repetiam: *juntas, ahuyentamos el miedo; juntas, nos sostenemos; juntas, hundimos la opresión; juntas, atravesaremos. Sin libertad, sin igualdad; no hay derechos, ni dignidad; regresa por dónde viniste, hoy hundimos el miedo*.

Também citamos aqui o projeto *Histórias próprias desde casa*, da artista, performer, e ativista cultural mexicana Lorena Wollfer, realizado durante o isolamento social, no qual a artista recebe por email histórias e registros diversos de meninas e mulheres, cis e trans, de todos os territórios através, e as hospeda em um blog[18], com a intenção de "visibilizar as realidades durante esta pandemia, onde muitas mulheres convivem com seus agressores e ou assumem cargas de trabalho ainda maiores". Assim como em *Da percepção – ação coletiva nº3*, esses projetos são pensados para gerar *imágenes que se pueden distribuir posteriormente para amplificar el impacto*.(MATEOS; SEDEÑO, 2018, p.54), característica advinda da necessidade de agir, também, no espaço cultural virtual.

Não temos nenhuma pretensão de uma narrativa linear, mas queremos despertar alguns sentidos que as próprias imagens sugerem: um chamado ao corpo, um estado sensível e a manifestação de diferentes enunciações. Sem o áudio original, o vídeo ganha características de fragmentação, oferecendo uma virtualidade subjetiva que só se completa com a imaginação. Mas, apesar da fragmentação, ainda se conservam pistas desse espaço compartilhado por todas as

[17] *Hoy, Hundimos el miedo*. Para assistir a ação no canal do coletivo LasTesis, na plataforma youtube, acesse: https://www.youtube.com/watch?v=bq8Wbxx5NHQ
[18] Blog do projeto Histórias próprias desde casa, da artista Lorena Wolffer: https://historiaspropiasdesdecasa.blogspot.com/

pessoas durante o isolamento social: os cômodos de diferentes casas enquadrados por *webcams,* as salas virtuais como um mosaico de múltiplas imagens retangulares que imbrica as janelas que dão a ver as cenas individuais às fotos estáticas ou letras que identificam as pessoas que participam sem ativar suas câmeras. Tudo isso se conserva, não há a intenção de esconder ou mascarar as características técnicas da plataforma. *Es el motor, no el diseño del artefacto, lo que lo hace activista* (MATEOS; SEDEÑO, 2018, p.5). De maneira geral, as câmeras são fixas e o movimento surge da ação das participantes, há poucas movimentações de câmeras de celular. A luz é natural e as cenas não sofreram alterações que pudessem modificar a característica da ação produzida no momento da oficina. Os efeitos se dão pela movimentação dos corpos no espaço e pela manipulação dos objetos em frente à câmera; além da escolha de enfoque dada pelos cortes e pelo som.



Still de vídeo 02. Vídeo-arte *Da Percepção - Ação coletiva nº3*. 2020.[19]

Apontamentos finais

[19] A vídeo arte *Da Percepção - Ação coletiva nº3* pode ser conferida através do link: https://youtu.be/dTA9o-OFnWg.

As práticas orientadas para a câmera que compõem a série revelaram a possibilidade de desconstrução de uma imagem espetacular ligada, por exemplo, aos estereótipos femininos reforçados pelo mito da beleza e explosão das redes sociais, como espaço de comercialização da imagem ligada a padrões de beleza e às diversas representações artísticas ligadas à tradição das mulheres, como musas (MAYER, 2009, p. 192). *Da percepção* revela-se como um exercício de experimentações ligadas ao sensível e a outras relações, com as imagens de mulheres e com o estranhamento como potência, no qual se trabalha com a autoimagem com um exercício de liberdade.

Percebemos, nessa experiência, a potência da performance como um campo híbrido - o teatro, a fotografia, as visualidades plásticas, a vídeo-arte - que se revigora na ocupação simultânea do meio virtual e público. Um ato, no qual, por vezes, é difícil caracterizar a obra em uma só linguagem artística, como é próprio do artivismo e da performance em suas várias manifestações, estando, então, bastante próximos das potencialidades de um ação política:

> La herramienta de trabajo del artivismo es la acción. Con uno u otro término, las descripciones de la acción artivista convergen en la idea común de disrupción, puesta en crisis de algún orden simbólico previo. Y el fin es crear la base cognitiva o emocional para otra cadena de acciones sociales. (MATEOS; SEDEÑO, 2018, p.53)

Da percepção propõe uma forma de ativação sensível dos corpos, sobretudo, dos corpos de mulheres. Na série, trabalhamos na fricção entre representação e contrarrepresentação do corpo feminino, questionando estereótipos ligados à imagem da mulher e buscando ressignificar discursos acerca da fragilidade e da sensibilidade das mulheres. Para isso, acionamos espaços, historicamente hostis ao corpo feminino, como a rua e a casa, ou ainda, o “espaço” de reconhecimento da própria imagem como ambientes propícios para ações ativas que confrontam a cisheteronormatividade passiva e frágil, imposta aos corpos das mulheres.

O corpo afetado pela prática movimenta subjetividades nas esferas íntimas e sociais. O extracotidiano e o estranhamento possibilitam olhar-se e colocar-se em

risco de criação, ativando estados inertes, mercantilizados e mecanizados. A ação política da arte passa por uma nova ordem de reconhecimento das potências corporais, que por meio da ação performática ativa corpos até então historicamente controlados, subjugados e manipulados, sobretudo, quando mulher. Essa potente expressão de mudança política e social apresenta-se neste trabalho como uma estratégia feminista, coletiva e (vídeo)artivista, de produção discursiva de sentido.

Referências

ARTAUD, Antonin. O **Teatro e Seu Duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CABELLO, Helena. **La voz de Artaud en Nancy Spero:** violencia lingüística y proto-apropiacionismo. *Arte Y Políticas De Identidad*, nº*6*, 13-27. Disponível em: https://revistas.um.es/reapi/article/view/162831. Acesso em: 02/02/2021**.**

COHEN, Renato. **Performance como linguagem:** criação de um tempo-espaço de experimentação. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FABIÃO, Eleonora. **Programa Performativo:** corpo-em-experiência. ILINX - Revista do Lume, UNICAMP, nº4, 1-11, 2013. Disponível em: https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/276. Acesso em: 03/10/2020.

FERÁL, Josette. **Por uma poética da performatividade:** o teatro performativo. *Sala Preta*, nº*8*, 197-210. Universidade de São Paulo (USP), 2008. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57370. Acesso em: 01/02/2020.

GIUNTA, Andrea. **Feminismo y Arte Latinoamericano:** Historias de artistas que emanciparon el cuerpo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 5ª ed., 2019.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em Busca de um Teatro Pobre**. Trad. Aldomar Conrado. 3ªed.Civilização Brasileira. 1987.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MATEOS, Concha; SEDEÑO, Ana. **Videoartivismo**: Poética del conflicto simbólico. Comunicar - Revista Científica de Educomunicación, nº 57, v. XXVI, 2018.

MAYER, Mónica. **Un breve testimonio sobre los ires y venires del arte feminista**

en México durante la última década del siglo xx y la primera del xxi. Debate Feminista, v. 40. 2009.

MIRANDA, Maria Brígida de. **Playful training: towards capoeira in the physical training of actors.** 2003. (Tese) – School of Communication, Arts and Critical Enquiry, Faculty of Humanities and Social Sciences, La Trobe University, Melbourne, 2003.

Peña, Julia Antivilo; Mayer, Mónica; Rosa, María Laura. Arte feminista e "artivismo" na América Latina: um diálogo entre três vozes. p.37-41. Em: **Mulheres Radicais: arte latino-americana**, 1965-1980 / curadoria e textos Cecilia Fajardo-Hill, Andrea Giunta. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2018.

ROMANO, *Lucia Regina Vieira.* **Atue como uma mulher: pedagogias da atuação para mulheres cis e trans.** X Reunião Científica ABRACE, v. 20, nº. 1, 2019. Disponível em: https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4345. Acesso em: 02/01/2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

CORPOS COM(PART)ILHADOS: RELATOS DE UM GRUPO DE PESQUISA À DISTÂNCIA

Kátia Salib Deffaci[1]
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Cibele Sastre[2]
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Aline da Silva Pinto[3]
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
Sílvia da Silva Lopes[4]
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Resumo: Neste artigo, abordamos alguns processos em dança de um grupo de pesquisa durante o distanciamento social provocado pela pandemia da Covid-19, no ano de 2020. Inicialmente, relatamos a formação e as características que definem o grupo através da arte e universidade. Em seguida, apresentamos três pontos de atenção sobre esses corpos com(part)ilhados, reunindo relatos e reflexões, no campo da poética, do corpo e da dança. Por fim, apontamos vestígios de uma poética do cotidiano como pesquisa em meio ao isolamento doméstico.

Palavras-chave: Dança; Isolamento Social; Processos de Criação; Pesquisa em Arte.

[1] É professora na Graduação em Dança: Licenciatura (UERGS), na área de criação em dança e análise do movimento. Doutoranda em Educação (UNICAMP), é mestra em Artes Cênicas (UFRGS), e bacharel e licenciada em Dança (UNICAMP). Líder do Grupo de Pesquisa CORPOÉTICA/CNPq e coordenadora do Projeto ESPIRAL. Pesquisa dança, educação somática, educação infantil e processos de criação.

[2] Doutora em Educação (UFRGS), Mestre e Bacharel em Artes Cênicas pelo PPGAC e DAD (UFRGS). É especialista em Laban Análise em Movimento (LMA/BF) pelo Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies LIMS - em NY. É também especialista em Consciência Corporal - Dança (FAP-PR). Professora adjunta do Curso de Dança da UFRGS, atua no ensino da dança moderna e contemporânea, análise de movimento, estágio em projetos, e educação somática. Desenvolve pesquisa sobre a Prática como Pesquisa em Dança e investiga relação entre Dança, Educação Somática e Criação. Integra os Grupos de Pesquisa GRACE/UFRGS e CORPOÉTICA/UERGS, e a Rede Internacional de Estudos da Presença.

[3] Formação em Licenciatura Plena em Educação Física (IPA-RS), Especialista em Educação Psicomotora (FAPA-RS), Mestre em Educação (Unilasalle-RS), Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social (Feevale). Atua como docente do curso de Educação Física (Feevale) e do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura (UERGS). Pesquisadora da área de Corpo e Envelhecimento. É coordenadora do projeto Dançar (Feevale). Participa do Grupo de Pesquisa CORPOETICA (UERGS).

[4] É graduada em Educação Física pelo Centro Universitário Metodista-Instituto Porto Alegre (POA), especialista em Fisiologia do Exercício pela Universidade Veiga de Almeida (RJ) e mestre em Educação pela UFRGS, sempre realizando suas pesquisas na área da Dança. Atualmente é professora assistente do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs); e professora e coordenadora adjunta do Curso de Especialização em Educação Musical.

DEFFACI, Kátia Salib; SASTRE, Cibele; PINTO, Aline da Silva; LOPES, Sílvia da Silva. Corpos com(part)ilhados: relatos de um grupo de pesquisa à distância. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-12, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

BODIES WITH(PART)ILHADOS: REPORTS OF A REMOTE RESEARCH GROUP

Abstract: In this article, we present some processes in dance by a research group during the social distancing caused by the Covid-19 pandemic, in 2020. Firstly, we report the formation and the group characteristics, through art and university. Secondly, we present three points of view on these bodies "COM(part)ihados", gathering reports and thoughts, in the field of poetics, body and dance. Finally, we outline traces of a daily life poetics as research during the staying at home period.

Keywords: Dance, Social Distancing; Processes of Creation, Research in the Arts.

1 Pesquisa e criação em dança na universidade - estar em grupo

A criação do grupo de pesquisa que relatamos surgiu como uma necessidade de alocar, no tempo e no espaço da universidade, as produções de conhecimento da pesquisa em dança originadas pela atuação na docência em curso superior de dança das pesquisadoras que o formam. Entendemos, conjuntamente com o projeto pedagógico da graduação em dança em que atuamos, que a dança e a educação são indissociáveis na formação da licenciatura, mas que ainda assim constituem-se como áreas de conhecimento autônomas. Por isso, ser artista e ser docente nós mesmas, ecoa o projeto pedagógico que desde sua primeira formulação almeja a formação de um(a) professor(a) artista. Inaugurar o grupo de pesquisa reafirmou a importância que justamente defendemos para a arte e para a dança no meio acadêmico.

Destarte, o grupo de pesquisa recebe o desejo e anseio em estar junto, estar em pares, estar em grupo como pesquisadoras e artistas docentes. Assim como a escola se realiza em uma comunidade escolar, para nós a licenciatura em dança demanda, de forma similar, as trocas e construção de um coletivo na pesquisa. E foi assim, nesse contexto, que a pandemia da Covid-19 e as necessárias medidas de isolamento social no ano de 2020 atravessaram a história deste grupo, ainda nos seus primeiros anos de formação.

Para quem justamente procurava estar em grupo, como existir à distância? Mesmo sabendo da inviabilidade de uma resposta em definitivo, partilhamos a

questão, que igualmente o mundo partilhava, entre nós. Qual é o corpo do isolamento? Quais dimensões espaciais nos aproximam? Que existências nutrem o compartilhamento de nossas danças? Isolamento social é sinônimo de afastamento? A proposta inicial abarcou o cotidiano doméstico como processo de criação, e um posterior compartilhamento dos processos, através de aplicativo de troca de mensagens e videochamadas. Nosso objetivo era descobrir se era possível despertar poéticas de cada cotidiano individual, e se o compartilhamento dos processos estabeleceria de fato um "estar junto".

Na sequência deste texto, optamos por manter a escrita na primeira pessoa do singular, "eu", alternando com a escrita da primeira pessoa do plural "nós", livremente, em vez de deslocar o texto para citação ou outro recurso tipográfico. Entendemos que o "nós" do grupo de pesquisa é justamente formado pelas subjetividades de cada pesquisadora, e que os relatos de processos de criação não seriam objetos, mas sim sujeitos desta escrita. Desculpem-nos o transtorno, estamos em pesquisa.

2 COM - junto no corpo virtual, suportes e provocações em criação

A provocação para as propostas iniciais do nosso processo criativo foi o cotidiano doméstico em isolamento social - cotidiano, isolamento social e ambiente doméstico não combinavam. Já em um primeiro momento, a minha memória evocou o cotidiano de antes, a vida "normal". Seria normal o que vivíamos? Normal era buscar, trazer, correr, atropelar, recuperar. Normal ganhou um adjetivo a ser contestado: o novo normal. Muitos compromissos e prazos faziam com que o dia ficasse cada vez menor. Vinda de um cotidiano acelerado, de repente foi preciso desacelerar. Estava correndo em um dia e ralentei no dia seguinte, sem acreditar. Mas qual a relação entre velocidade, tempo e peso/força/tensão?

As tensões que eram causadas pela grande carga de trabalho não reduziram com a desaceleração, pois a preocupação com o inimigo invisível veio atormentar e alimentar o medo crescente de perder entes queridos.

Assim, o meu processo de criação iniciou a partir de uma movimentação frenética, acelerada, com fluxo contido (sacudindo/vibrando o corpo todo) e fui imobilizando cada parte do corpo, uma de cada vez. Ao me desafiar a realizar o que eu queria, percebi que ainda precisava trabalhar muito a independência das minhas partes do corpo. Em compensação, a vida foi parando sem que eu quisesse... Fomos obrigados a parar: “Fique em casa!” passou a ser a frase de segurança máxima para aqueles que podiam.

Dei o título "Janelas que se abriram (abrirão)" para este processo, pois fui atravessada pelas angústias deste período pandêmico, mas busquei nele caminhos para lidar e contribuir de alguma maneira para um mundo melhor. Logo lembrei de Ann Albright, que escreveu sobre o atentado às Torres Gêmeas do ano de 2001 e o seu processo de criação em dança. Ela afirmou que:

> Do colapso repentino e horrível das torres gêmeas do World Trade Center à recessão econômica e seus resultantes declínios nos níveis de emprego, passando pelas quedas cíclicas no valor dos imóveis até as quebras periódicas do mercado de ações, vivemos em um estado de ansiedade quase constante sobre coisas caindo aos pedaços, e os nossos corpos refletem isso. (ALBRIGHT, 2013, p.50).

É certo que o contexto atual é outro, mas ambas situações levaram a consequências mundiais.

Em meu isolamento social, o momento é de refletir, de ser solidária, de estar solitária. Parecemos estar, todas, caindo na memória do dentro, no espaço interno de nossa cinesfera física, psicológica, vibracional. O dentro tornou-se um espaço ampliado de produção de si, com o olhar atento às últimas notícias do fora, mais ameaçadoras que acolhedoras. O universo do dentro ampliou rotas de contato por meio virtual, e instantaneamente pude estar em outros lares.

As janelas nas telas eletrônicas chamaram a minha atenção, pois são elas que, hoje, nos conectam com o mundo, através de videochamadas e plataformas de sala de aulas virtuais. Reuniões, video-aula, “lives” em redes sociais e mais reuniões. São muitas as janelas que a internet nos apresenta, janelas que além de auxiliar-me na minha **busca incessante**, abrem ao mesmo tempo a possibilidade do

meu corpo conectar-se com o mundo. Corpo, tecnologia e imagem… Sentimentos confusos reverberam e atravessam o meu dentro e fora.

Os sentimentos… a aflição e o desespero intensificaram-se também por buscar algo perdido, que talvez, essas janelas não dessem acesso. Buscar, chorar, salvar, deslocar-se pelas paredes sem janelas... foi em vão. Quanto mais buscava, mais tensão sentia: medo da clausura que ao mesmo tempo me protegia.

A quarentena foi (e está sendo) um divisor de águas, quando o tempo e o espaço se organizaram (organizam) diferente. No início o tempo demoraaaaaava a passar, para depois voltar a acelerar como era antes. O espaço limitava-se às paredes sem aberturas e às telas da câmera e do computador. A tridimensionalidade do nosso corpo e da nossa dança foi ocupando os espaços das pequenas telas, como se mergulhasse nas águas que banhavam a nossa ilha, buscando alcançar o continente.

> Contrariamente ao que poderíamos (pré) determinar, o tal espaço *interno* é sempre dinâmico e em inter-ação. Assim, passamos a perceber ínterno'como necessariamente relacional, ao invés de uma essência transcendente a *priori* e isolada. Além disso, 'forma' difere de 'fôrma', e passa a ser, por definição, algo também relacional e mutável, que poderíamos até renomear de *enformação*. (FERNANDES, 2007, p. 29).

Sinto o meu corpo? O meu corpo senta. E aí vem a dor. Olho imóvel para parede e não vejo janelas. Olho imóvel para o horizonte e não vejo terra... E aí vem a dor. Deito, viro e reviro. A cama é como o terreno íngreme da ilha. E aí vem a dor. Efeitos do tempo no corpo ou da falta de dança?

Sinto-me presa. Sinto-me pequena diante de tudo. E as paredes já não são o suficiente para esconder-me. Escondo-me em minha saia, em meu eu... Mas, é preciso coragem.

> A coragem que vence o medo tem mais elementos de grandeza que aquela que o não tem. Uma começa interiormente; outra é puramente exterior. A última faz frente ao perigo; a primeira faz frente, antes de tudo, ao próprio temor dentro da sua alma. (PESSOA, 2006).

Fernando Pessoa deu-me coragem para seguir em frente, corpo e mente. Meu corpo urgiu por vencer a obscuridade, eu sei disso.

> A corporalidade excede o visível. Os bailarinos sabem disso. Apesar de basearmos o nosso trabalho nas condições materiais do corpo, não somos limitados por elas. A expressividade requer comprometimento além do pedestre, com o efêmero. Da pele para alma. É por isso que o movimento se torna uma metáfora para tudo o que não fica parado, incluindo a própria vida. (ALBRIGHT, 2013, p.56).

E a vida segue!

Ivan Lins (1988) em sua canção fala da busca incessante pelo amor, e eu fiz referência à sua música em meu processo de criação, em relação à vida pós pandemia…a vida que segue. Haverá mais amor pelo próximo?

"Eu ainda te procuro. No claro, no escuro. Nos lugares seguros ou não." *E eu procurei, procuro e sempre procurarei com dança, em dança, dançando.* "Eu ainda te procuro, com olhos de águia." *E eu danço e imagino, com cilindro de oxigênio, pé de pato ou nado sincronizado.* "Eu ainda te procuro, de uma forma sobre-humana." *Será a forma sobre-humana com a máscara no rosto e muito álcool gel?* "Ainda estás nas minhas mãos." (LINS,1988) *Ainda estás nas nossas mãos!*

COMpôr para um ponto de vista, o olho da câmera, tornou-se a existência de alguma alteridade no dentro. Com a possibilidade de tornar público um cotidiano em processo de criação, redimensionei meus passos da geladeira até o fogão, do freezer ao microondas, do balcão, ao olhar de outros olhos. Peguei na mão de Chico Buarque (1971) e seu cotidiano cruel, onde a repetição do mesmo é também uma micropolítica, uma diferença. Com o olhar do outro e os passos contados em espaço restrito, tornei o espaço dinâmico (FERNANDES, 2007). Ciane Fernandes cita Greiner: "Não é apenas o ambiente que constrói o corpo, nem tampouco o corpo que constrói o ambiente. Ambos são ativos o tempo todo" (GREINER, 2005, apud FERNANDES, 2007, p. 31). Nesse contexto pandêmico, não só corpo ou ambiente participam dessa ativação, uma vez que ambiente tornou-se um campo expandido (KRAUSS, apud PIZARRO, NUNES, 2017) para as ativações dos estados de corpo-mente. Utilizando o conceito produzido por Rosalind Krauss de campo expandido para a escultura, Pizarro desenvolve e tece uma reflexão com Quilici sobre a cena expandida, com espaços de ação MIT - Muti-Inter-Trans - disciplinar que reverberam

"na forma do espetáculo, nos processos criativos, na formação dos artistas, assim como nas formas de recepção". (PIZARRO, NUNES, 2017, n.p.) O autor prossegue, citando outro colaborador dessa reflexão: “a 'cena expandida' exigiria um 'campo teórico expandido' ” (QUILICI, 2014 apud PIZARRO, 2017, n.p.), que levaria a uma experiência mais profunda da realidade, algo que encontra eco em campos de nossa pesquisa: a somática.

3 (part): tentativas somáticas de conexão das partes

Provocada pelo grupo de pesquisa a olhar poeticamente o cotidiano, num dado momento do isolamento social percebi como era comprido o corredor do pequeno apartamento. Não era um corredor comprido, de forma alguma, mas na minha percepção ele era demasiado longo para o esforço com que eu o percorri, passo após passo. O que havia nesse cotidiano de trabalho remoto? Quais meus registros corporais após a diversidade de experiências daquilo que eu costumava denominar “minha vida” serem reduzidas a estar em frente ao computador? Meu modo de existir envolve sentir e estranhar, instigar e questionar, como habilidades que atravessam a arte e a docência. Prestar atenção ao meu tônus e outras percepções da minha experiência como pessoa, ao invés de aparente egoísmo, responde pela parte individual com que me relaciono à sociedade em que tantas outras pessoas são atingidas pela mesma contingência da pandemia. Da parte ao todo, do todo às partes, as contribuições da educação somática na dança (STRAZZACAPPA, 2012) e a prática como pesquisa (NELSON, 2013) vivem comigo nesse limiar cada vez mais difuso, porque cada vez mais integrado, de arte e vida.

> A noção integrada da vida com a arte mantém no horizonte da criação-ensino-aprendizagem a perspectiva performativa como um campo para encontrar sua profundidade neste lugar de mundo. (SASTRE, 2020, p.105, tradução nossa).[5]

[5] “The integrated notion of life-art keeps in the horizon of creating–teaching–learning performative perspective as a field to find its deepness in this place of the world.” (SASTRE, 2020, p.105)

O amortecimento dos sentidos foi sentido como uma grande perda - a perda do arranjo específico e instável de conexões a que eu estava acostumada.

> Conectar/conexão é um fundamento. Está no nosso processo de mover/mudar que cria a nossa existência corporificada. Mas essa mudança não é aleatória. 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, tradução nossa)[6]

Comecei a filmar improvisações de partes do corpo. Como se pudesse focar no instante congelado daquilo que se rompe. E depois comecei a justapor vários vídeos com o foco em uma parte, todos os vídeos ao mesmo tempo na mesma tela. Eu tentei colar os cacos do corpo com tecnologia.

No compartilhamento com o grupo, no trânsito do eu-outro, meus cacos foram vistos como janelas. Ja-ne-las. Eu senti os pés no chão, apoiada olhando pela janela. Se a vida acontece em movimento, tudo se afasta e se aproxima, o tempo todo. E a dança é ir e vir ...quem foi que disse que a dança acontece no "entre"?

"Apenas a matéria vida era tão fina" (VELOSO, 1979). Assim como outras pesquisadoras desse grupo, eu também tinha uma canção involuntária, a funcionar como mantra. Sentada no sofá, sentei com o que me cabia dessa matéria tão fina. Percebi finas, finas, tão finas conexões da pele com pele, pele com cabelos. Tomando as *Ilusões Poéticas* da colega de grupo pela mão, cantarolei a canção que nem sabia cantar. E com o outro-eu, reuni as partes-cacos-janelas. E por fim, a dança requer para ser dança muito mais a existência do outro do que aquilo que achávamos que era essencial como infra-estrutura.

4 ilhados - o isolamento social como ilha, estamos rodeados de quê?

Pensar nas poéticas do isolamento, no momento em que vivemos, é desvendar as possibilidades de ser e existir em tempos de crise. Vivemos, existimos

[6] Connection is fundamental. It is in our process of moving/changing that we create our embodied existence. But this change is not random. In the process of development, change is relational. As we move, we are always making connections, creating relationships, both within ourselves and between ourselves and the world. (HACKNEY, 2003, p.14)

mas pouco atentamos a nós, ainda que seja em períodos que já chamamos de normais… E 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. No corpo inadvertidamente tamborilei "somos quem podemos ser" (GESSINGER, 1988). Assim diz o trecho da canção que aponta para a ideia de que um dia percebemos que os sonhos não são possíveis e que tudo é mera ilusão.

Chamei de *Ilusões poéticas* uma pequena criação em dança, oriunda do espaço e experiência do corpo que dança/vive dialoga com as ilusórias assertivas de proteção que acreditamos criar para nossos mundos particulares. Os lugares de controle que foram desmantelados nos tempos de pandemia, as agendas e anotações que não dão mais conta da organização da vida. Viver o hoje é condição única, e estar presente, sem fugas, traz a angústia de olhar para si: o movimento mais complexo e dolorido da vida. O isolamento imposto pelo hoje empurrou para clausura um corpo outro.

Quando voltei para o corpo, deparei com espaços ainda nunca visitados, uma viagem para além do mundo "cor-de-rosa", disfarçado em angústias pelo cumprimento de prazos e horários, na desculpa de estar ocupada para pensar em qualquer coisa. Tudo parecia maior e mais importante, mas e agora? O que fazer com tudo isso que está inscrito no corpo pedindo pra ser visto? Onde estive/estivemos até agora?

Posso ponderar que a ilusão estava no ontem, na vida criada para performar no mundo. Cúmplice desses pequenos distanciamentos do "eu", as mãos dadas uns aos outros mas para legitimar os modos de viver desconectados da realidade. Essa é a realidade: carregamos conosco, todos os lugares, todos os espaços e possibilidades de conexão, precisando escolher e andar, continuar…

Lançamos no mundo, numa esfera para além das categorizações numéricas tradicionais, as possibilidades de pensar a obra de arte em distintos contextos e tempos históricos, concepções estéticas e filosóficas.

5 Considerações Finais

Para pensar nessas possibilidades poéticas foi importante aproximar, ao espaço sensível da criação em dança, a descoberta das fendas significativas que impulsionam os saberes e pormenorizar, dando vista ao ensinar como fazer. Os caminhos de ser/estar artista são permeados pela percepção desse processo que o leva ao ato artístico, que desperta a consciência e vibra com ela, gerando retornos e ressonâncias.

> [...] porque a poética inclui a percepção no seu próprio processo [...] ela quebra a dicotomia que opõe o actor e o receptor, ela *desvectoriza* (para usar a expressão de Gérard Genette) a visão tradicional da comunicação de sentido, ou seja, perturba-a para enriquecer, remetendo a obra de arte para o centro de um *trabalho* partilhado. (LOUPPE, 2012, p.27).

Nesse sentido, Louppe (2012) salienta a ideia de que toda a obra é um diálogo, campo de experiência que busca desvetorizar as relações hierárquicas da visão tradicional de comunicação. O estudo das poéticas favorece reações emotivas a um sistema de significação ou de expressão que toca a sensibilidade das questões estéticas. Todas as relações entre artista e público são travadas em lugares desconhecidos, o que proporciona uma co-criação de significados e experiências.

A perspectiva do diálogo com o "destinatário" se transforma no espaço digital/virtual, se amplia e borra fronteiras de tempo e espaço.

> O Espaço Intersticial proposto por Bahbha, assim como o bloco do espaçotempo quântico e o espaço dinâmico de Laban, inclui a quarta dimensão (tempo), e enfatiza o intervalo entre diferenças como potencialidade criativo, um espaço devir (Gleisler, 1997, p.372). Sob esta perspectiva, o espaço da performance é, ao mesmo tempo, formação e criação, cotidiano e arte; um estado de transição onde o artista re-dança sua auto-etnografia cultural enquanto identidade itinerante, contrastante e desafiadora. Esta auto-etnografia implica na constante des-identificação do performer com corpos culturais vinculados ou não a uma experiência familiar ou social, mas descobertos e reinventados por afinidade ou atração justamente pela diferença. Incorporar essas diferenças significa devolver-lhes o poder, questionando relações de desigualdade e incomodando inclusive a nós mesmos. (FERNANDES, 2007, p. 44).

As "Razões de uma poética" (LOUPPE, 2012) e as razões de uma pesquisa em dança, como prática, como criação, como pesquisa performativa, somam-se e exigem também na universidade o questionamento das relações. Os processos compartilhados estabelecem outras trocas no ambiente acadêmico, entre as partes-pesquisadoras e o todo que nos rodeia (e que igualmente formamos). Não dançamos em meio ao caos por alienação ao caos. Dançamos porque esse é o conhecimento que nos constitui, dançamos porque como docentes artistas conduzimos outros professores(as) artistas na formação da licenciatura. Dançamos porque quando as portas das escolas abrirem novamente, lá estaremos, para inundar a escola e compartilhar dança com as crianças e adolescentes.

Referências:

ALBRIGHT, Ann Cooper. Caindo na memória. In: *Tempos de memória*: vestígios, ressonâncias e mutações. Organização Marta Isaacsson (Coord.); Clóvis Dias Massa; Mirna Spritzer; Suzane Weber da Silva. Editora AGE: Porto Alegre, 2013, p. 49-67.

BUARQUE, Chico. *Cotidiano*. Rio de Janeiro: Philips Records, 1971. (canção)

FERNANDES, Ciane. *InterAções Intersticiais:* O Espaço do Corpo do Espaço do Corpo. Espaço e Performance, v. 1, p. 27-48, 2007.

GESSINGER, Humberto. *Somos quem podemos ser.* São Paulo: BMG, 1988. (canção)

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

HASEMAN, Brad (2015), '*Manifesto pela pesquisa performativa'*, Resumos do Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP, 3:1, pp. 41–53.

LINS, Ivan. *Ainda te procuro*. Rio de Janeiro: Philips Records, 1988. (canção)

LOUPPE, Laurence. *Poética da Dança Contemporânea*. Tradução: Rute Costa. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

NELSON, Robin. *Practice as research in the arts:* Principles, protocols, pedagogies, resistances. Springer, 2013.

PESSOA, Fernando. *Aforismos e afins*. Editora Companhia das Letras, 2006.

PIZARRO, Diego; NUNES, Ludmila M. *Dilúvio(s): somática e improvisação em dança como poética do encontro no campo expandido* In: *Anais* do ENICECULT I Encontro Internacional de Cultura, Linguagens e Tecnologia do Recôncavo. Santo Amaro: CECULT/UFRB, 2017. Disponível em: <http://enicecultufrb.org/ocs/index.php/enicecult/Ienicecult/paper/view/468>. Acesso em 05 fev. 2021

SASTRE, C. Learning/teaching, creating and performing through LBMS. *Journal of Dance & Somatic Practices,* [s. l.], v. 12, n. 1, p. 95–106, 2020.

STRAZZACAPPA, Márcia. *Educação somática e artes cênicas*: princípios e aplicações. Papirus Editora, 2013.

VELOSO, Caetano. *Cajuína*. Verve Records, 1979. (canção)

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

O PROVISÓRIO, O IMPREVISÍVEL E O REMOTO NA DOCÊNCIA E NA PESQUISA EM ARTE DURANTE A PANDEMIA

Ariberto de Farias Bauermann Filho
Uergs, Grupo Flume[1]
Carmen Lúcia Capra
Uergs, Grupo Flume[2]
Iury de Mello Araujo
Grupo Flume[3]

Resumo: O texto tem como pano de fundo a interação entre integrantes do Grupo Flume (Uergs-CNPq) durante 2020. Inicia analisando alguns efeitos da biopolítica sobre o exercício de pesquisa e docência em arte no imperativo do trabalho remoto. Além disso, observa as estratégias e motivações para produzir conhecimento durante o distanciamento social e o alastramento do vírus da Covid-19. Pretende dar a conhecer como as intercorrências do ano pandêmico atuaram nos modos de ensinar, estudar e pesquisar na escola, na universidade e no grupo de pesquisa, compartilhando estratégias provisórias, mas que podem ressoar significativamente na escola e na universidade pós-pandemia.

Palavras-chave: Docência em arte; Interação remota; Pesquisa.

THE PROVISIONAL, THE UNPREDICTABLE AND THE REMOTE IN DOCUMENTATION AND ART RESEARCH DURING THE PANDEMIC

Abstract: The text is based on the interaction between members of the Flume Group (Uergs-CNPq) during 2020. It begins by analyzing some effects of biopolitics on the exercise of research and teaching in art in the imperative of remote work. In addition, it observes the strategies and motivations for producing knowledge during social distancing and the spread of the Covid-19 virus. It aims to show how the complications of the pandemic year acted in the ways of teaching, studying and researching at school, at the university and in the research group, sharing provisional strategies, but which can resonate significantly at school and at the post-pandemic university.

Keywords: Art teaching; Remote interaction; Research.

1 Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e bacharel em Design pela Universidade Feevale. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Uergs. Pesquisador voluntário da linha de pesquisa Educação e em Artes Visuais do Grupo Flume - Uergs/CNPq.
2 Professora Adjunta da Graduação em Artes Visuais da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Líder do Grupo Flume – Uergs/CNPq e orientadora da linha de pesquisa Educação e/em Artes Visuais.
3 Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); Pesquisador voluntário da linha de pesquisa Educação e em Artes Visuais do Grupo Flume - Uergs/CNPq.

BAUERMANN FILHO, Ariberto de Farias; CAPRA, Carmen Lúcia; ARAUJO, Iury de Mello. O provisório, o imprevisível e o remoto na docência e na pesquisa em arte durante a pandemia. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-14, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Atravessamentos da pandemia na vida e na educação

O ano de 2020 não foi um ano qualquer, na maior parte do tempo passamos os dias isolados em casa. Foi um ano trágico, com dor e mortes, que exigiu a nossa atenção para a vida humana que há por trás das estatísticas. A conexão pela internet, antes um instrumento de uso complementar às práticas cotidianas, tornou-se condição fundamental para manter funcionando a lógica estabelecida. O mundo passou a se encontrar – senão a existir – por meio de telas eletrônicas, em um processo que transformou completamente o modelo de realidade das pessoas.

Com o Grupo Flume Educação e Artes Visuais, atuante na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em Montenegro (RS), desde 2018, ocorreu uma construção imprevisível de funcionamento, dada a exceção do que estávamos vivendo. Os meios encontrados para continuar existindo foram determinantes para sua manutenção e puderam fornecer compreensões novas sobre o que pode ser o engajamento em um grupo de estudo e pesquisa, cuja linha dedica-se ao ensino e/em artes visuais[4]. Os temas desenvolvidos neste texto são relações traçadas a partir do encontro virtual dos integrantes dessa linha de pesquisa[5] em novembro de 2020. Do encontro produziu-se um rol de práticas de convivência, uma rede de contato, sustentação e acolhimento em torno das associações entre pesquisa, docência e arte. Pretendemos dar a conhecer como as intercorrências de 2020 incidiram na docência e na pesquisa.

Fomos levados a depender do virtual para estudar, ensinar e socializar, mas o novo ambiente é *onde as vozes eletrônicas tendem a chegar um pouquinho atrasadas e as imagens, pixeladas*[6]. Antes da pandemia, o isolamento servia para proporcionar um pouco de liberdade, mas, hoje, a hiperconexão na internet provoca a forma mais complexa de isolamento já inventada. Por oferecer a possibilidade paradoxal de estar presente e isolado, o modo online também estreita, sobrepõe ou

4 A composição do Grupo Flume pode ser conhecida no *site*: <www.grupoflume.com.br>.

5 Apresentaram relatos Ariberto de Farias Bauermann Filho, André Dias Vieira, Luana da Silva, Mayra Corrêa Marques, Mariah de Godoy Pinheiro, Iury de Mello Araujo, Kellem Francini Santos, Carmen Lúcia Capra, para pesquisadoras/es das outras linhas de pesquisa.

6 As partes em itálico são expressões usadas nos relatos apresentados.

elimina os limites entre o público e o privado, entre o local de trabalho e de descanso, entre a individualidade e a sociabilidade.

Em Byung-Chul Han encontramos subsídios para pensar sobre a atuação da biopolítica digital e de seu poderoso complemento, a psicopolítica digital. Todas as dimensões da vida hoje passam pela internet, onde, voluntariamente ou por falta de outras alternativas, alimentamos uma cadeia de dados. Compras, entregas, consultas médicas, salas de aula, cadastros e redes sociais tornaram-se práticas úteis e corriqueiras. Ao mesmo tempo, estabeleceram uma política ambígua de avaliações que, de formas cada vez mais refinadas, exploram e controlam dados a partir de técnicas de fundo psicológico. As nossas ações na rede "dizem de nós" algo que pode ser transformado em gatilhos de consumo e ideais de beleza e as tecnopolíticas de vigilância também podem levar à perseguição de ativistas, à condução de resultados de eleições e à reiteração do racismo.

Para Han, os atuais "empresários de si mesmo" (HAN, 2020) são os indivíduos que produzem, administram, vigiam (e são vigiados em) seus próprios resultados, absorvendo *em si* um sistema de coerção. Com a sutil disciplina que explora a psique humana, não se trata de superar resistências corporais, apenas, mas de otimizar processos psíquicos e mentais que aumentam a produtividade, pois "através da emoção as pessoas são profundamente atingidas. Assim, ela apresenta um meio muito eficiente de controle psicopolítico do indivíduo" (HAN, 2018, p. 68).

Marcos Dantas (2020) fez uma constatação estarrecedora a partir da oferta gratuita da Google (2021) de utilização de seus recursos de ensino remoto por escolas e universidades brasileiras. Se socorre a total ausência de estrutura do Estado e das instituições para o ensino não presencial, por outro lado os dados estocados nos ambientes virtuais da Google – escrita e imagem e seus tipos, línguas mais usadas, conteúdo apagado, ações repetidas, rastreamento facial – não são só guardados, mas esquadrinhados por algoritmos[7].

7 Durante a escrita deste texto, feita em um documento editável do *Google Drive*, já observamos a inteligência do algoritmo agindo, não apenas na correção do que já foi escrito, mas na sugestão de palavras durante a escrita. Há uma linha tênue entre facilitação e condução das ideias no mundo

No nosso entender, fornecem à empresa muitíssimo mais do que a gratuidade dos aplicativos, pois até as informações anônimas nos tornam objetos de uma visão segmentada[8] que, se pode ser boa para a economia, não atende às prioridades da educação e da arte. A troca também é desmedida, pois permite que uma empresa global de fins lucrativos – e não uma instituição de proteção e desenvolvimento do país – nos tenha como um complacente conjunto de consumidores. Temos que estar alertas, pois, como sintetiza Franco Berardi, "Hoje, o futuro é escrito pela cadeia algorítmica inscrita nos automatismos tecnolinguísticos" (BERARDI, 2020, p. 147).

No ano de 2020, em cidades próximas à capital do Rio Grande do Sul, vivemos a docência e a pesquisa com o perigo vivo *de arriscar o bem-estar e a saúde com objetivo de bater alguma meta.* Às vezes, no trabalho, *somos levados a proteger quem nos emprega, só porque nos emprega. A empresa nos leva a fazer horrores, até encobrindo as coisas que nos fazem mal. Produzir, produzir, produzir,* uma *lógica de incapacidade eterna* que demanda um trabalho de tempo integral. A produtividade invasiva, meritocrática e da concorrência, ainda transfere uma parte dos seus valores para as demais experiências, como a educação e a pesquisa.

A internet e as redes sociais são úteis, porque oferecem serviços prazerosos, mesmo que também sejam um tipo de armadilha, diz Bauman (2016). Porém, fazendo uma avaliação pela complexidade desses recursos e seus usos, buscamos mais do que aprovar ou reprová-los, pois são mecanismos pelos quais as pessoas podem compartilhar suas vontades urgentes e inquietações pungentes, expressando e narrando o que é próprio dessa época.

Experiências no ensino escolar em Arte em tempos de pandemia

Se o avanço de tecnologias digitais na educação é crescente, são necessárias adaptações e criações de outras maneiras de fazer as aulas. Mas

acadêmico e de produção de conhecimento.

8 UNISINOS, Instituto Humanitas. O que o Google sabe de você (recurso eletrônico). São Leopoldo: Unisinos, 2016. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/557182-o-que-o-google-sa be-de-voce>. Acesso em 27 jan. 2021.

como? Docentes competiriam com os vídeos divertidos de *youtubers* com dois milhões de seguidores? Não há uma resposta, nem uma disputa entre *enterteiners* e professoras/es. O que observamos é que há uma fenda entre a atual docência e o espaço escolar e se usa de tudo para costurar as duas. Buscamos aprofundar o olhar e visualizar o que pode existir a partir dessa rachadura.

A docência nas séries primárias do ensino básico tende a utilizar o lúdico como uma ferramenta para aprendizagem, aprender precisa igualar-se à diversão. O mundo lúdico faz as coisas serem mais leves e encantadas, como um sonho da *Disney* e Paula Sibilia entende, por isso, que "muitos discursos atuais, inclusive os mais oficiais, parecem coincidir num ponto: aos alunos do século XXI é necessário oferecer diversão" (SIBILIA, 2012, p. 81).

O que não passa pelo entretenimento, contudo, começa a se tornar chato, entediante, o que pode ser exemplificado pelo que ocorre em um 6º ano do ensino fundamental. Nesse nível, acontece uma virada no ensino, pois muda a quantidade de professoras/es e a abordagem dos conteúdos. Muitos desses jovens possuem aparelhos celulares e os usam constantemente, o que cria como hábito a necessidade de que tudo precisa ser efêmero ou caber dentro de um *story* de 30 segundos. Ocorre que o estudante, na cultura digital, não reage a imposições em um ambiente repressivo, mas

> [...] pelo desvanecimento de qualquer sentido e pela dispersão gerada nesse contato sem ancoragens. Assim, o espectador contemporâneo não seria, portanto, exatamente um receptor, aquele que decodifica, critica ou se deixa alienar, mas um usuário que surfa ininterruptamente no caos das informações. (SIBILIA, 2012, p. 84).

Diante dessa desarticulação, abriu-se no ensino um espaço para um experimentalismo que convoca o doméstico e o improvável. *O isolamento acabou produzindo poéticas de existências*, por isso cabe dizer que *os aplicativos trazem coisas muito positivas*. A possibilidade produzida pela voragem que se instalou, fez com que, nas aulas, *a gente vá experimentando as coisas do mundo não virtual e trazendo elas para o virtual,* tal como surfistas, mas que se apropriam do caos

ininterrupto das informações.

Resultam disso algumas experiências de docência em tempos de pandemia. Citaremos duas, realizadas por integrantes do Grupo Flume, narradas durante o encontro. A primeira[9] tem a ver com criar *canais virtuais de comunicação com as turmas*, mas para ir além disso, criando *uma rádio!, podcasts para falar, escutar, elaborar.* Para nós, docentes e pesquisadoras/es em educação e arte, essas experiências/criações sugerem a volta da voz, no seu valor de narração e convocação de escuta, e o alcance do *conteúdo oral, transmitido pela fala*.

É desse modo que tem sido possível que a professora e os alunos tenham outros espaços de convívio, de experiência e de comunicação como possibilidade de *uso para múltiplas coisas que os alunos, nas trocas produzidas nas aulas, gostariam de ver ali*. As aulas virtuais podem ser, entre outras tantas significações, o espaço onde as *coisas podem ser ditas sem a cobrança própria ao ambiente da sala de aula*. Estamos falando de um outro *espaço de interação mais fluida com os alunos*, onde professoras/es podem propor-se ao *desafio que eu mesma também fizesse as atividades* dirigidas à turma.

Um "canal de arte" aberto com as turmas do ensino médio em uma rede social, teve com o objetivo de tratar de questões referentes às artes em geral. O canal trata de temas como *divulgação, fontes de pesquisa e transmídia, porém sem o compromisso de extenso aprofundamento.* Antes, é como um convite para que os alunos elaborem conteúdo com o auxílio da professora, a fim de, juntos, *manter as informações e os assuntos da preferência deles. Eles gravam um vídeo sobre determinado assunto ou podcast*, por exemplo, produzindo um novo conteúdo.

Embora o canal tenha tido pouco tempo de exploração, a publicação realizada reflete *o processo e a possibilidade de outras experiências* para as aulas remotas de Arte. Foi necessária uma outra medida para o tempo e o contato transcorridos em condições desconhecidas, a fim de que algo aparecesse, com energia suficiente para desenvolver-se coletivamente. Um interesse comum no qual

9 Trabalho desenvolvido em escola privada em Sapucaia do Sul / RS, com turmas de 6° do ensino fundamental ao 1° ano do ensino médio.

pudessem engajar-se.

Em outra experiência escolar, trazemos a proposição[10] de entrelaçamento do lúdico (como jogos, uso de *apps*, etc.) com o não lúdico (normas, parâmetros e conteúdos para seguir), que desabrochou na experimentação de uma *docência pela errância*[11]. Errância é tudo aquilo que está ao meio ou na margem, é caminhar como se fosse uma fuga da realidade para enfrentar o que está posto em nossas vidas. Errância é um meio de experimentação que dá mais importância ao processo, ao trajeto, do que a reprodução estética, seja com o corpo ou em modos de existências (JACQUES, 2012, p. 24).

Assim, adotar a palavra errância no ensino de Arte, é decidir experimentar a docência partindo de referenciais teóricos e da vida que está em jogo. Concordando com Fernando Chui de Menezes, não existem erros, mas estudos pela perspectiva da tentativa: "do ponto de vista didático no contexto da Arte, o erro precisa ser visto sob o enfoque de diferentes dimensões etimológicas" (MENEZES, 2014, p. 47).

Logo, nas aulas de Arte na escola remota, não ficou estabelecido o que estava certo ou errado, mas uma proximidade com o fazer coletivo a partir das coisas, dos objetos e das pessoas em conjunto. Um exemplo disso é a atividade que se deu pela "perspectiva da tentativa", na criação de objetos tridimensionais com legumes e frutas. Um momento compartilhado que também serviu como possibilidade de reconexão entre aqueles que dividem um espaço comum, a casa ou a sala de aula virtual, ou, ainda, a oportunidade para esses vínculos iniciarem.

A proposta inverteu os sentidos iniciais das coisas: o que era de comer passou a ser visto pelo processo criativo e o movimento de tentativas proporcionou experiências com coisas e práticas cotidianas. O projeto e a configuração dos objetos desordenaram o hábito, abrindo um outro caminho entre o lúdico e o não lúdico.

10 Realizada no ensino fundamental de uma escola pública municipal de Parobé / RS.

11 O conceito de "docência pela errância" está vinculado à pesquisa de mestrado realizada por Ariberto de Farias Bauermann Filho junto ao Programa de Pós-graduação em Educação na Uergs. (2021).

Esses dois momentos de aulas remotas de Arte são hipóteses desviantes, que surgiram dentro do que foi possível no ensino escolar. Narrados em um ambiente remoto de pesquisa, ambos motivam a escrita desse texto e a pensar que, se os vínculos entre nós foram mantidos e intensificados no seu lado afetivo, o espaço de trocas produziu um continente de narrativas da docência e da pesquisa dessa época. Frequentamos esses arquivos, procurando *inventar outros modos de estar juntos, outras formas de "estar" professora/or aluna/o*. Diante da "cozinha" que envolve a preparação de um projeto e as abordagens de ensino ou pesquisa, coube *organizar o tempo e o espaço em exercícios de repetições* como uma conduta desviante que alimenta as pequenas transformações possíveis *para adiar a pandemia, o fim do mundo.*

Em busca de indicações para os próximos tempos

Foi através de um grupo de aplicativo que em 2020 a linha de pesquisa Educação e/em Artes Visuais do Grupo Flume pode exercitar-se como o fluxo que está contido no seu nome. Como um "fluxo de água" sem forma pré-determinada, a convivência *online* tornou-se uma possibilidade de existir enfrentando a produção acadêmica que às vezes é quantificada e distante, para tornar-se um canal vivo de partilha de incertezas, de explicações provisórias e de invenções.

Após oito meses de interação virtual, a reunião de pesquisadoras/es permitiu a expressão de perspectivas singulares sobre pesquisa e docência. Mesmo que alguns participantes não estejam dando aulas, existe em comum a formação em licenciatura e a permanência em compartilhar o pensamento sobre educação e artes visuais como atividade do grupo de pesquisa. Além disso, pesquisa e docência modificaram-se porque o "modo remoto" inevitavelmente atingiu a quem leciona, estuda, atua na arte ou trabalha em outras áreas, e todo o grupo se encontrava nessa condição. Como consequência do *home office* e do ensino e estudo remotos, a pandemia atravessou os modos de fazer todas as coisas, misturando as dimensões da vida que tinham um limite mais evidente e definidor.

Ao organizar um encontro pontual, buscávamos reunir o que os meses de

distanciamento social tinham ocasionado. Interessava ao grupo observar essa nova composição da vida para decantar dela algumas possibilidades de gerar conhecimento no isolamento social. Sabíamos de antemão a inusitada conexão das casas com as salas de aula, onde foi possível *dar aula de Arte junto com a mãe do aluno limpando o quarto!* Parecia que ao olhar para a vida como ela é agora seria impossível encontrar formas de gerar conhecimento e não havia o distanciamento necessário para capturar as nuances que mobilizam investigações.

Além disso, a experiência do período em casa é corporalmente sentida, pois a presença do nosso corpo e a ausência do outro é o que dá as primeiras dimensões do vivido: são *vozes que nem sempre chegam,* são as *casas que soam,* são *ritmos que não são os mesmos.* Um conjunto de perplexidades tomou as nossas vidas: a sensação diária da possibilidade de estar com o vírus, a avó falecida pela doença, a desistência de nossas alunas/os, o ânimo inexistente para o pensamento. Mesmo que alguns ensaios retomassem pesquisas já começadas ou iniciassem processos em arte, a revolta com quem negligencia o perigo de contágio e as mortes, direcionava a energia para outras questões.

Conectados por um sinal de transmissão de áudio e vídeo, identificamos o que podemos chamar, apenas experimentalmente, de "evocação da aula", em dois sentidos. Convocam-se alguns elementos que lembram o que era uma aula escolar ou universitária, no que eram as práticas conhecidas e tangíveis do ensinar e do aprender em salas de aula presenciais. Entretanto, invocam-se, criam-se outros meios, tempos e espaços para as salas virtuais, como: *canais de comunicação para que a professora e os alunos tenham espaços/redes de convívio* e que sejam seus, encontros entre docentes de escola e universidade, *fazendo conversas de urgência sobre a vida e a experiência docente em quarentena*[12], aceitação de *medidas provisórias: nunca sabemos, só no dia pra saber* o que vai ser da aula[13].

12 Realizamos encontros entre quem estava lecionando em escola com professoras atuantes, a fim de conversar sobre as aulas de Arte e seus arredores: turmas, setores pedagógicos, interação com famílias, recursos pedagógicos, estratégias de proteção e cuidado de alunas/os como parte das aulas. Agradecemos publicamente à Profª. Karine Storck pela presença generosa.

13 Nas escolas as aulas são síncronas, presenciais. No caso de aulas na universidade, podem ser

Entre pesquisadoras/es e entre nós e nossas turmas, observamos a emergência de alguns elementos significativos que permitem colocar lado a lado o antes e o depois de nossas ações de ensino e pesquisa. Esse confronto explicita embates antigos e persistentes da relação pedagógica que mantém distanciamentos, distinções e hierarquias em relação ao conhecimento (RANCIÈRE, 2011). Ademais, expõem ambiguidades, paradoxos e complexidades, mas, por fim e mais importante, *dão a ver um panorama de começos, são convites ao tateio e à dinâmica do cumum*[14] *e do imprevisível.*

Diante do que narramos do encontro do grupo, respondendo a quais pesquisas estão sendo acionadas pelo contexto pandêmico e com quais meios isso vem ocorrendo, apresentamos uma compilação de maneiras pelas quais a energia investigativa se manteve em 2020, na mescla entre turmas, escola, estudos, investigação em arte e educação e pandemia: a) assumir a voz (e sua possível centralidade) na narração e na escuta da experiência pandêmica; b) acolher os ritmos ralentados; c) formar coleções e coletivos; d) liberar as ações investigativas ou docentes dos rituais e rigores, *como se fossem poemas*; e) amparar as produções possíveis, considerando as condições de estudo, trabalho e vida deste momento.

Esse conjunto estranhamente provocativo de “modos de”, ganha sentido nas palavras de Berardi, pois parece ser “[...] uma revelação de uma esfera possível de uma experiência ainda não experimentada (isto é, o experimentável)”, que atua “no limite entre o consciente e o inconsciente, de modo a deslocar seus limites e a iluminar (ou distorcer) e ressignificar partes do horizonte do inconsciente […]” (BERARDI, 2020, p. 142). Para o filósofo, isso é o ato poético.

Não pretendemos dizer que as consequências da pandemia foram positivas para a educação e/em artes visuais, seja na prática ou na pesquisa desse tema. Seria uma falsa e perversa analogia relacionar uma tragédia mundial aos

síncronas ou assíncronas, com o fornecimento prévio de materiais de estudo e prática.

14 O pensamento expresso relaciona-se com a pesquisa “Arquivo e prática do comum: gerar o que ainda não pensamos sobre educação e artes visuais” (CAPRA, 2020), assim como o exercício de escrita compartilhada desse texto e o contexto comum que o originou.

"benefícios" alcançados, como se o mal fosse necessário para acionar algo bom. Não queremos contribuir com esse tipo de pensamento apressado e irresponsável, como são disseminados tantos outros de mesmo tipo nas redes sociais, pois diminui o drama humano ainda em curso e a responsabilidade necessária no seu trato. Também não estamos afirmando que o que fizemos "é arte", pois não restringimos ao mundo da arte os modos através dos quais venham novos significados e direções para a docência e a pesquisa em artes visuais.

Propomos olhar o que está acontecendo na nossa atuação dentro dessa alargada crise. Além de embaralhar todas as instâncias e derrubar os modos anteriores de fazer aulas, estudar e investigar, passamos a conviver com um estado de não saber que é e não é palpável, evocado em sensações quase corporais, descritas por pesquisadoras/es: *dar um passo para frente e dois para trás* nas aulas*,* conviver por meio de uma *conexão que se altera até com o vento,* dialogar assimilando *o delay da transmissão, os cachorros da casa e os colegas da turma* nas aulas síncronas*.* Ou, ainda, *mudar os móveis de lugar, mudar o cabelo, fazer algo nunca feito antes.*

Assim, ao mesmo tempo da desarticulação do que era uma aula, abriu-se espaço para direções e significados que são estranhos, certamente, mas em um nível de experimentalismo que convoca o doméstico, o improvável e os corpos. Nas aulas, sempre houve "gestos pedagógicos" insistentes, que se repetem. Porém, agora, o que é caseiro e o que se atravessa nas aulas fazem incômodas variações que perturbam e avivam o ensino escolar em artes visuais e a formação docente na universidade.

Nadja Hermann observa que a "dificuldade em valorizar a educação se deve ao fato de que não temos o alcance do sentido da educação. Ela não é um mero conceito descritivo, mas de natureza operacional" (TIBURI, 2014, p. 19). Isso significa que é um conceito operativo que forja seu próprio objeto, ou seja, os modos como a educação é feita constroem o que ela vem a ser. Então,

> A compreensão alargada de educação modifica a forma como educamos, como definimos a política, como conduzimos o trabalho com os alunos, como pais se inserem nessa formação e também como os agentes culturais

> tratam a questão. É preciso problematizá-la, na tentativa de compreender como se interconecta com as condições da cultura. (TIBURI, 2014, p. 19).

As condições da cultura alteraram as relações entre ensinar e aprender, o planejamento de aulas, as formas de interação e os propósitos das atividades, sem exceção. Na forma remota de atuar não existe uma ordem, pois tudo está no ar e, paradoxalmente, tudo está conectado com fluidez nas redes e um ritmo ininterrupto que quebra os prefixos temporais de início, meio e fim. Uma compreensão alargada e operacional sobre educação ajuda a compreender que não há receitas ou métodos prontos, há processos e ensaios alinhados ao cuidado que a época requer.

Na sua formação como palavra[15], "remoto" contém as ideias de percepção, distância, deslocamento e medida. O que vem da nossa experiência imediata é a distância que estamos – em todos os sentidos – dos modos pré-pandemia de fazer ensino e pesquisa na combinação de arte e educação. Assim como educação é algo que se dá a conhecer pelos modos como é realizada (TIBURI, 2014), consideramos que para atuar remotamente incorporamos sem escolha uma desaceleração e um descolamento em relação às nossas matrizes, que estão dando algo a conhecer para a educação e/em artes visuais feita agora. As interações virtuais, os encontros antes improváveis com professoras/es e pesquisadoras/es residentes em distâncias antes intransponíveis e a sala-quarto-cozinha-quintal de aula, como ações feitas entre quem participa do grupo de pesquisa, talvez deixem ressonâncias significativas para a escola e a universidade pós-pandemia.

A mesma rede que captura dados e conecta com falhas, também pode amparar quem está na conexão. Isso é contraditório, pois faz com que a gente se ressinta de trabalhar no virtual, porém dá a vez ao motivo humano. É o mesmo motivo que sustenta a educação e a arte que nos une, hoje requerendo afeto e generosidade para atravessarmos juntos os tempos tempestuosos de agora e os que virão como consequência da pandemia.

15 Ver <https://origemdapalavra.com.br/palavras/remoto/>.

Referências:

BERARDI, Franco. *Asfixia.* São Paulo: Ubu Editora, 2020.

DANTAS, Marcos. A privatização da educação através das plataformas de ensino remoto. Entrevista a João Vitor Santos, *Instituto Humanitas Unisinos On-Line,* 5 out. 2020. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/603420-a-privatizacao-da-educacao-atraves-das-plataformas-de-ensino-remoto-entrevista-especial-com-marcos-dantas>. Acesso em 30 jan. 2020.

GOOGLE. *Ajudando os educadores do ensino fundamental e médio a causar ainda mais impacto* (recurso eletrônico). Google: 2021. Disponível em: <https://edu.google.com/intl/pt-BR_ALL/why- google/k-12-solutions/>. Acesso em 27 jan. 2021.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço.* Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____. O coronavírus de hoje e o mundo de amanhã, segundo o filósofo Byung-Chul Han. *El Pais,* 22 mar. 2020. Dísponível em: < https://brasil.elpais.com/ideas/2020-03-22/o-coronavirus-de-hoje-e-o-mundo-de-amanha-segundo-o-filosofo-byung-chul-han.html>. Acesso em 05 jan. 2021.

_____.*Psicopolítica – o neoliberalismo e as novas técnicas de poder.* Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte: Editora Âyiné. 2018.

JACQUES, Paola Berenstein. *Elogio aos errantes.* Salvador: EDUFBA, 2012.

MENEZES, Fernando Chui de. *Erro e errância na educação em Arte.* 2014. 157p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

TIBURI, Marcia. *Diálogos/Educação*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2014.
SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes*: a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Vale. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. Zygmunt Bauman: As redes sociais são uma armadilha. Entrevista a Ricardo de Querol, *El Pais,* 8 jan. 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/30/cultura/1451504427_675885.html>. Acesso em 31 jan. 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

POLÍTICA DE TAMBORES: TRANSVERSALIDADES QUE MOVIMENTAM UM COLETIVO DE CRIAÇÃO EM MEIO À PANDEMIA DE COVID-19

Francieli Regina Garlet[1]
Vivien Kelling Cardonetti[2]
Cristian Poletti Mossi[3]
Marilda Oliveira de Oliveira[4]

Resumo: Apresentam-se, neste ensaio, indagações e experimentações em forma de escritas e leituras com imagens de um coletivo de criação que se dedica há algum tempo a produzir academicamente com os campos da educação, da arte e da filosofia. Opera-se com os conceitos de percussão e de política de tambores, empreendidos por Basbaum (2017), com a noção de coletivo, abordada por Escóssia (2009) e Escóssia e Kastrup (2005), bem como com a noção de encontro, proposta por Deleuze e Parnet (1998). Do ponto de vista metodológico, aposta-se na noção de transversalidade (GUATTARI, 2004), agenciada por quatro pares de mãos, em revezamento. Buscam-se novas sonoridades, harmonias e melodias na produção científica, em meio a um território traçado entre leituras e escritas com imagens que, na composição deste ensaio, é atravessado também por sons e ruídos de um cotidiano acionado pelo confinamento físico provocado pela pandemia de Covid-19.

Palavras-chave: Coletivo de criação; Política de tambores; Transversalidade.

DRUMS POLICY: TRANSVERSALITIES THAT MOVE A CREATIVE COLLECTIVE IN THE MIDST OF THE COVID-19 PANDEMIC

Abstract: In this text, questions and experiments are presented in the form of writings and readings with images of a creative collective that has dedicated itself for some time to producing academically

[1] Pós-doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS/Brasil), bolsista PNPD. Mestre e Doutora em Educação, na linha de pesquisa LP4-Educação e Artes, Licenciada e bacharel em Artes Visuais todos pela mesma instituição. Membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAEC-UFSM/RS/Brasil) e do UIVO- Matilha de estudos em criação, arte e vida (UFU/MG/Brasil).

[2] Professora Externa do Curso de Graduação à Distância de Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS/Brasil). Pós-Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa LP4-Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria. Membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAEC).

[3] Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha de pesquisa Educação e Artes. Mestre em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGART), na linha de pesquisa Arte e Cultura, ambos pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). É membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAEC) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência - ARTEVERSA, ambos vinculados ao CNPq.

[4] Professora Titular do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, (UFSM/ RS/Brasil). Doutora em História da Arte pela Universidad de Barcelona, Espanha. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAEC).

GARLET, Francieli Reginat; CARDONETTI, Vivien Kelling; MOSSI, Cristian Poletti; DE OLIVEIRA, Marilda Oliveira. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-19, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

in the fields of education, art and philosophy. The article operates with the concepts of percussion and drums policy, introduced by Basbaum (2017), with the notion of collective, addressed by Escóssia (2009) and Escóssia and Kastrup (2005), as well as with the notion of encounter, proposed by Deleuze and Parnet (1998). From a methodological point of view, the paper adopts the concept of transversality (GUATTARI, 2004), conducted by four pairs of hands, in rotation. New sounds, harmonies and melodies in scientific production are sought, in the midst of a territory drawn between readings and writings with images, which, in the composition of this text, is also crossed by sounds and noises of a daily life triggered by the physical confinement caused by the Covid-19 pandemic.

Keywords: creative collective; drums policy; transversality.

Paisagens sonoras de um coletivo de criação

Este ensaio almeja expor parte do processo de experimentação através da escrita e leitura com imagens que os/as autores/as têm se proposto no traçado de um plano de pensamento em ação – um plano de coengendramento (ESCÓSSIA; KASTRUP, 2005) operado em transversalidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995; GALLO, 1995; 2006; GUATTARI, 2004; PASSOS; BARROS, 2015), como veremos a seguir –, o qual se configura como um coletivo de criação[5] que tem se dedicado a produzir academicamente com os campos da educação, da arte e da filosofia, atravessados especialmente por conceitos, perceptos e afectos advindos dessas formas de pensamento/invenção (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

Para tanto, nesta escrita operamos com os conceitos de percussão e de política de tambores, empreendidos por Basbaum (2017), com a noção de coletivo, abordada por Escóssia (2009) e Escóssia e Kastrup (2005), e com algumas concepções das filosofias da diferença, mais precisamente com a ideia de encontro, proposta por Deleuze e Parnet (1998). Acerca dessa última, um corpo encontra outro corpo e faz ressoar frequências, pulsações e sonoridades, como violências que mobilizam a criar (escrever, ler, pensar, falar, imaginar...). Esses corpos dizem respeito, neste texto, às pessoas envolvidas em tais processos, mas também aos textos, imagens, ideias, luminosidades, lampejos de cor, sonoridades, entre outras intensidades.

[5] Em função da política de avaliação cega por pares, não mencionaremos ao longo do texto o nome do coletivo de criação, para que não acarrete em quebra de anonimato. Contudo, para a versão final do texto, caso aprovado, gostaríamos de incluir seu nome nesta nota de rodapé.

Do ponto de vista metodológico, o ensaio investe, com base nas autoras e nos autores já mencionados e em Guattari (2004), na noção de transversalidade, como vetores intensivos de forças que interferem em um plano que se produz coletivamente, apostando, sempre, na multiplicidade como alastramento de potências a "n" dimensões (DELEUZE; GUATTARI, 1995), que são agenciadas pelos quatro pares de mãos, os quais, em revezamento, escrevem e leem (com sons e imagens).

Entende-se, portanto, que a escrita em revezamento ensaiada pelo coletivo de criação aqui em questão (onde cada par de mãos produz pulsações rítmicas a partir da superfície estendida pelo par de mãos anterior), trata-se, talvez, de uma "política de tambores" (BASBAUM, 2017), que sustenta um modo de vida e produção em docência e pesquisa com educação, arte e filosofia. Essa escrita-revezamento tem granjeado a potência no encontro, no estar juntos, no tensionamento da partilha que faz nascer uma pulsação rítmica de criação.

Ao usufruir dessa intensa artesania sonora, os quatro pares de mãos têm experienciado a despersonificação dos autores, abrindo mão de um "Eu" formado, dono da palavra, para entrar em um devir-todo-mundo (DELEUZE; GUATTARI, 2008). Tal criação-sônica-compartilhada tem proporcionado potentes aprendizagens ao ficar frente a frente com alguns desafios, tais como: a incerteza do que está por vir na produção realizada por cada um/a dos/as autores/as, a compreensão que cada par de mãos tem seu tempo de invenção e o emprego de esforços no atravessamento e mistura de vozes, sem que alguma delas entoe mais alto.

Entretanto, essa polifonia não busca um consenso pacificador, pois trata-se, antes, de alianças que arrastam um e outro a traçar/afirmar percursos múltiplos em meio à criação. Ao transitar desta forma, permite-se também compor com o desajuste, com a dissonância. E é essa zona de vizinhança dissonante que tem sido explorada pelos corpos/mãos que compõem o coletivo aqui exposto, atentando para o que essa experiência intensiva pode impelir a conceber, ou seja, para o que os movimentos em meio às palavras, às imagens, às práticas educativas, às pesquisas e à vida podem produzir.

Para tanto, algumas questões mobilizadoras têm acompanhado as produções desse coletivo: Como fazer emergir entre as palavras da escrita acadêmica outras sonoridades? Como povoar as leituras, as escritas e as imagens de possibilidades, distanciando-se da informação, do relato, da representação e daquilo que (nos) faz ecoar sempre em uníssono? Como potencializar escrita/leitura de forma que ela(s) se torne(m) experimentação e o escritor/leitor consiga entoar outros timbres e inflexões desviantes com ela(s) e para além dela(s)? Que ritmos e sonidos podem ser criados e acionados no encontro/entrechoque de corpos-palavras, corpos-imagens, corpos-existências, corpos-outros?

Escrevemos, portanto, com aquilo que nos convoca a manter um corpo-a-corpo com a escrita, com a leitura, com as imagens, com o que mobiliza essas três potências a entrarem em outras possibilidades performativas, possibilidades que nunca se sabem antes do encontro. Encontro, talvez, seja a palavra-chave aqui, pois, é no encontro que corpos-escritas, corpos-imagens, corpos-existências podem percu\ssionar um ritmo ainda não experimentado, fazendo funcionar, portanto, uma "política de tambores" (BASBAUM, 2017).

A seguir, exploraremos primeiramente os afetos que nos convidam a compor/arranjar este coletivo de criação. Em seguida, trabalharemos com a noção de transversalidade, que não só orienta a metodologia do presente texto, mas também nossos ensaios outros, enquanto coletivo. Finalmente, apresentaremos o furto inventor que nos inspira a olhar para o que temos realizado juntos/as, enquanto uma "política de tambores" (BASBAUM, 2017), conforme já explicitado. Deste modo, uma experimentação envolvendo som/imagem/escrita/leitura em meio ao período de isolamento físico/social que temos vivenciado em função da pandemia de Covid-19 fecha o ensaio. Tal experimentação parte do chamado que o dossiê "Poéticas do Isolamento: experiências em arte e educação em tempos de pandemia" nos lança. Assim sendo, as experimentações compostas passam a ser um convite para que as ressonâncias produzidas ecoem para fora do espaço/tempo deste texto.

GARLET, Francieli Reginat; CARDONETTI, Vivien Kelling; MOSSI, Cristian Poletti; DE OLIVEIRA, Marilda Oliveira. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-19, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Dos afetos que arranjam um coletivo de criação

O que se cria no entre de um revezamento de escritas/leituras com imagens, educação, arte e filosofia? Que ritmos surgem nessa percussão? Entre a sobreposição e a justaposição de planos de composição e imanência, que mesclam conceitos, perceptos e afectos? Que sons e ruídos se produzem e são arranjados junto aos corpos-palavras, corpos-imagens, corpos-pensamentos que saltam em meio a esses planos, associado aos movimentos de uma produção acadêmica coletiva?

As questões lançadas possibilitam pensar na potência da pesquisa que tenta se produzir na confluência de movimentos de pensamento de diferentes saberes. Nesse sentido, criar pesquisa em educação

> Em meio a uma perspectiva artística e uma perspectiva filosófica, ou em meio ao traçado de um plano de composição e de imanência, supõe não saturá-la de verdades, com coisas a serem devidamente comprovadas, significadas; supõe experimentação de um espaço 'entre' vistos e ditos, intervalo em que nada está dado, onde uma problematização se agita sem respostas que a feche em definitivo. (GARLET, 2018, p. 32).

Antes de nomearmo-nos como um coletivo de criação, já produzíamos coletivamente em meio a esses planos de composição e imanência, participando juntos/as de disciplinas em um Programa de Pós-Graduação em Educação e de grupos de estudos e pesquisas. Participávamos também dos encontros de orientação coletiva, onde nos reuníamos para conversar e pensar as pesquisas de cada um/a.

Esses encontros se davam sempre nesse entre, nesse trânsito com educação, arte e filosofia. Essas três instâncias eram o diapasão que dava a tonalidade do nosso arranjo, e seguiram a nos reunir mesmo quando ficamos distantes fisicamente, em três universidades diferentes do sul do país. Começamos, então, um movimento de escrever juntos/as, em revezamento, num processo de leitura e de escrita com imagens, a quatro pares de mãos. Esse processo, ao mesmo tempo que nos potencializava a inventar um tempo para escrever/ler de

modo potente em meio às atribuições acadêmicas enquanto professores/as dessas instituições de ensino superior, foi um modo, também, de dobrar distâncias e seguir pensando e experimentando as potências de um habitar/produzir num plano de escrita/leitura em multiplicidade.

Operávamos, assim, um coletivo que se aproxima do que Escóssia e Kastrup (2005, p. 296) entendem como "plano de coengendramento e de criação". Uma multiplicidade acionada pelo revezamento entre leitura e escrita com imagens, que nos agencia(va) e arrasta(va) nesse processo, a partir daquilo que nos potencializa(va) junto da leitura e dos escritos dos pares de mãos que pulsa(va)m naquele plano de criação, antes e depois de cada um/a de nós. Em diálogo com Deleuze e Parnet (1998), Escóssia e Kastrup (2005, p. 303) produzem um movimento transversal com o conceito de agenciamento, apontando que

> Agenciar é estar no meio, sobre a linha de encontro de dois mundos. Agenciar-se com alguém, com um animal, com uma coisa – uma máquina, por exemplo – não é substituí-lo, imitá-lo ou identificar-se com ele: é criar algo que não está nem em você nem no outro, mas entre os dois, neste espaço-tempo comum, impessoal e partilhável que todo agenciamento coletivo revela.

Escrever/ler coletivamente diz respeito, portanto, a um agenciamento não só de nós quatro, que nos propomos a escrever/ler em revezamento, mas também de outros elementos que perpassam e que atravessam esse revezamento: imagens, leituras, objetos, sonoridades, outras pessoas, intensidades diversas. E, claro, dos afectos, perceptos e conceitos que vibram e que se movimentam nesses encontros e arranjos invencionados. Ao pensar e produzir com essas dimensões que se agitam nesse plano de coengendramento, talvez seja pertinente questionar: Que outras harmonias e melodias podemos produzir em pesquisa/produção de conhecimento ou em uma escrita acadêmica? Que outras relações sônicas podemos operacionalizar nesse corpo-multiplicidade?

Segundo Deleuze e Guattari (1992, p. 213), os afectos e perceptos são sensações, "seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido", seres que extrapolam, portanto, as percepções e afecções (sentimentos). Os perceptos "não

são percepções que remeteriam a um objeto (referência)" e "são independentes do estado daqueles que o experimentam". Os perceptos fazem parte do mundo da arte e essas sensações podem ser visuais, táteis, olfativas, auditivas e gustativas. O que a arte faz é dar durações a essas sensações, ou seja, dá consistência aos perceptos. Os afectos, por sua vez, são "devires não humanos do homem" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 220), de forma alguma primam pela semelhança, mas pelo que se cria e produz numa zona de indiscernibilidade em meio ao que se ergue em uma zona de vizinhança. Os conceitos, no seu turno, não são entendidos como enunciados fixos, mas como "monstros que renascem dos seus pedaços" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 183), e que para renascer necessitam ser operados, colocados para funcionar com algo. Isto é, os conceitos nos mostram a potência do renascimento junto aos diferentes encontros.

Escrevemos/lemos (com imagens) em agenciamento, como uma estratégia para produzir e/ou fazer vibrar afectos, perceptos e conceitos em meio a essas experimentações, que não seriam possíveis de forma solitária. Operamos, assim, um processo coletivo que não equivale a um "conjunto ou somatório de pessoas. O coletivo é impessoal, é plano de coengendramento [...]" (ESCÓSSIA; KASTRUP, 2005, p. 303). Um coletivo é produzido em meio a camadas de encontros e contatos, e as oscilações de si também se dão nessas membranas que se produzem a cada vez. Basbaum (2013, p. 260) infere que

> [...] entre voz e pele se instaura uma vibrosidade onde as oscilações de si são cortes de um coletivo – e isso é política [...]. Há um ouvido de corpo, mas também um ouvido de grupo – escuta individual e escuta coletiva. Este exercício quer investigar membranas, buscar inscrições para as palavras que tenham o calor do contato. O calor do contato. O calor do contato. O calor do contato. O calor do contato.

O calor do contato produz membranas invisíveis, efêmeras e intersticiais, escutas, entre leituras, escritas, imagens e corpos/pensamentos/pulsações. A criação pode se dar, assim, junto a essa escuta que acontece desde nossos ouvidos de corpo, e que, ao mesmo tempo, produz/inventa/habita ouvidos coletivos. Ouvidos coletivos que sugerem um tato. Ouvidos coletivos com tato – [com]tato, contato.

Com tato para a vibração da membrana efêmera produzida no calor de cada encontro. Ouvidos coletivos, que, mesmo ao ouvir o mesmo som, não o reproduzem do mesmo modo, e podem, nesse ruído, produzir escutas dissonantes, criadoras de outros sons, de outros arranjos, outras harmonias e melodias: plurais, em multiplicidade.

Em vista dessas colocações, mais alguns questionamentos podem ser lançados, não para ensaiarmos respostas fixas a eles, mas para seguirmos percutindo a superfície de nossos tambores que se abrem a mais e mais sonidos e indagações: Que inscrições tais escutas (individuais/coletivas) podem produzir a cada vez? Como manter pulsante as intensidades que produzem esse desenho, essa cartografia do som que escutamos/sentimos (com nossos ouvidos de corpos coletivos)? Seria isso produzir e fazer vibrar afectos, perceptos e conceitos em meio à uma escrita acadêmica com educação, arte e filosofia? Seria isso que colocamos em operação enquanto coletivo que escreve, lê, imagina e compõe com/em meio a tais formas de pensamento? A seguir, sondamos possibilidades de arranjos e composições em torno dessas questões, em aliança com a noção de transversalidade.

Movimentos transversais de uma escrita acadêmica coletiva

A estratégia metodológica que tateamos e exploramos neste ensaio, bem como nas nossas escritas acadêmicas coletivas produzidas ao longo desses anos que nomeamos como um coletivo de criação, aposta na noção de transversalidade (DELEUZE; GUATTARI, 1995; GALLO, 1995, 2006; GUATTARI, 2004, PASSOS; BARROS, 2015). Operar com o movimento transversal nesta e em outras escritas, desafia a exercitar um efetivo movimento de escuta das singularidades que emergem a cada vez que nos deixamos tocar por aquilo que nos chega, pois convoca a pensar na potência da conjugação “e” e nas possibilidades inventivas que dela emergem (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Assim, explora a aliança intensiva da conjunção “e” propicia experimentar suas relações de intensidade, mas

GARLET, Francieli Reginat; CARDONETTI, Vivien Kelling; MOSSI, Cristian Poletti; DE OLIVEIRA, Marilda Oliveira. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-19, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

principalmente de implicação. Como colocam Passos e Barros (2015, p. 166), somente com “a abertura do grau de transversalidade seria possível pensar diferentemente”.

Guattari (2004) dá um sentido inicial ao conceito de transversalidade no início dos anos 60, nomeando-o como um movimento de abertura comunicacional, de instabilidade dos eixos predominantes de organização da comunicação nas instituições (eixos cartesianos – vertical e horizontal). Para o autor, a transversalidade é uma dimensão que almeja suplantar dois entraves: o da verticalidade pura, na qual tem como premissa a hierarquização da comunicação das diferenças (estrutura piramidal) e o da simples horizontalidade, na qual tem a homogeneização da comunicação na corporação dos iguais.

O conceito de transversalidade atravessa a obra de Guattari e tem ligações com o conceito de rizoma, apresentado mais tarde por ele e por Deleuze, no livro Mil Platôs – Vol. 1. O rizoma é pensado como uma paisagem aberta, na qual um ponto qualquer "pode ser conectado a qualquer outro. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15), em que a estrutura, a sequência e a evolução estão presentes. No rizoma não existe um centro consolidado a que todos os elementos devem se reportar ou dele se desdobrar, busca-se o descentramento dos envolvidos. Isto é, o fluxo pode seguir qualquer direção, sem nenhuma hierarquia estabelecida previamente.

Em função das inúmeras possibilidades de conexão, adjacências, rompimentos, desvios e percepções, o rizoma solicita uma maneira diferenciada de trânsito, traduzida no movimento transversal. Gallo (1995, p. 10) expõe que a transversalidade “seria a matriz da mobilidade por entre os liames do rizoma”, pois somente os movimentos verticais e horizontais “seriam insuficientes para uma abrangência de visão de todo o ‘horizonte de eventos’ possibilitado por um rizoma”.

Gallo (2006, p. 30), a partir dos rastros da filosofia francesa contemporânea, coloca que a transversalidade pode ser vista como um

> atravessamento mútuo dos campos de saberes, que a partir de suas peculiaridades se interpenetram, se misturam, se mestiçam, sem no

GARLET, Francieli Reginat; CARDONETTI, Vivien Kelling; MOSSI, Cristian Poletti; DE OLIVEIRA, Marilda Oliveira. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-19, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

> entanto, perder sua característica própria, que só se amplia em meio a essa multiplicidade.

Os movimentos de transversalidade têm atravessado as experiências educativas e investigativas de nosso coletivo de criação, não apenas por permearem as conexões entre elementos heterogêneos, mas, por funcionarem também como um modo operativo de escrita, no qual "não se sabe antes do encontro" (RIBETTO, 2011, p. 110), pois esse está sempre por se fazer, por se esboçar, apagar e redesenhar. Os tensionamentos entre filosofia, arte e educação funcionam como paisagens nas quais pensam-se/operam-se docência e pesquisa em artesania constante. Configuram-se não como territórios fechados e delimitados, mas, como heterogêneos em constante provocação, que arrastam um e outro para outras possibilidades de existir, de soar, ou que fazem cada qual fugir, a cada vez, em seus tensionamentos e problematizações.

Na seção seguinte, apresentamos a política de tambores como território sonoro por onde nos movimentamos e apostamos na mobilização de conceitos, perceptos e afectos em nossas produções com educação, arte e filosofia. Na sequência, expomos uma breve experimentação realizada recentemente, em regime de isolamento social, desejosos de que as batidas de nossos tambores ecoem em outros espaço-tempos, quiçá provocando alguns abalos.

Percussionar imagens e escritas como política de tambores

Encontros. Corpos/mãos que escrevem em meio à vida... Coletivo que, em revezamentos, faz funcionar uma potência percussionada (BASBAUM, 2017) a partir de ressonâncias de quatro pares de mãos (atravessadas também por muitos outros corpos/pensamentos/sonoridades) que ensaiam, performam, improvisam escritas/leituras e experiências educativas. E vida, e ensaios, e imagens, "e... e... e..." (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Basbaum fala de uma experiência intensiva proporcionada pelos encontros. No contexto dos seus escritos, esse encontro intensivo se dá entre o corpo da obra de arte e o corpo de quem entra em contato com ela. Nas palavras do autor:

> pode-se reconhecer nesse contato algum registro de violência, na medida em que há risco e desejo de transformação com a construção do híbrido ciborgueano obra + corpo, na intensidade do enfrentamento que se registra. Mas sobretudo há aí, no choque do corpo com a obra de arte, a produção de uma sonoridade qualquer, ali presente no espaço de intervenção da obra, elaboração de um momento percussivo a partir do acidente corpo/obra. Qual a pulsação rítmica que percorre aquele ambiente? Como trabalhar a sonoridade desse encontro/embate? Emerge então um espaço propriamente político [...] (BASBAUM, 2017, p. 38).

Basbaum opera com a palavra "percussionar" para pensar os encontros entre corpos/pensamento e a arte contemporânea. Entretanto, neste texto, ao modo deleuziano, "roubamos"[6] (DELEUZE; PARNET, 1998) este termo, a fim de pensá-lo junto ao que tem nos mobilizado, enquanto coletivo, a criar em meio à vida, em meio às escritas/leituras com imagens e com educação, arte e filosofia.

Basbaum menciona que "onde há ritmo, algo se torna público". Quando algo toca, afeta[7], marca um corpo/pensamento, há ressonância, pulsação rítmica no encontro. Podemos afirmar, então, que são as pulsações e as ressonâncias ocasionadas pelos encontros que arranjam essa coletividade de criação do grupo e que mobilizam a invenção de um plano coletivo que se presentifica em produções diversas, nas quais os integrantes vão, ao mesmo tempo em que percutem as superfícies dos textos e imagens em desdobramentos melódicos e harmônicos diversos, modificando-se na pulsação rítmica do revezamento de suas composições enquanto as erigem.

[6] Um roubo produtivo, como afirmam Deleuze e Parnet (1998, p. 6) é acolhido como movimento contrário ao "de plagiar, de copiar, de imitar, ou de fazer como". Ou ainda como menciona Gallo (2003, p. 34) "só se produz na solidão da interioridade, mas ninguém produz do nada, no vazio. A produção depende de encontros, encontros são roubos e roubos são sempre criativos; roubar um conceito é produzir um conceito novo".

[7] O afeto é pensado aqui como variações nas potências de existir que se dão a partir dos encontros (SPINOZA, 2016). Também é entendido como "um modo de pensamento não representativo", ou seja, como algo que aciona devires (DELEUZE, 1976, online).

Segundo Basbaum “as rítmicas variam de acordo com os corpos-mentes e sua disposição/disponibilidade” (BASBAUM, 2013, p. 259). Ou seja, podemos nos abrir para os encontros, sermos tocados por eles ou então permanecer indiferentes. Para o autor “toda política é percussiva, isso se dá no sentido de uma política de tambores” num “envolvimento rítmico” onde há “mudanças de andamento e compasso”.

Nessa sinfonia percussionada, nessa política de tambores, o que temos produzido são experimentações que não apenas geram um produto, mas, sobretudo, constituem um lugar, um território (sem margens, como um território sonoro), que sustenta uma (de)formação contínua na qual nos singularizamos enquanto pesquisadores/as e professores/as que, com palavras e imagens, produzem efeitos e sentidos com educação, arte e filosofia. Trata-se de um coletivo de criação que, ao experimentar com essas dimensões da escrita, da leitura e das imagens, também se experimenta e convida a experimentar.

O exercício que compõe a seção a seguir foi produzido, assim como o próprio texto deste ensaio, em revezamento. Com o chamado do dossiê “Poéticas do Isolamento: experiências em arte e educação em tempos de pandemia”, sentimo-nos instigados a espreitar os sons que atravessam o cotidiano que o contexto da pandemia tem nos forçado a habitar/lidar desde março deste ano (2020). Algumas questões têm nos acompanhado desde então: Que sons têm atravessado nossos dias em isolamento físico na pandemia, e que percussões/sonidos podem ser acionadas ao comporem com imagens e fragmentos de escritas? Como os sons humanos e não humanos produzidos nesse outro cotidiano têm atravessado as paredes da nossa existência em isolamento físico/social?

Fomos convidados/as a espreitar sons audíveis, inaudíveis, ignorados, renitentes e insuportáveis, entre outros. Alguns deles jamais haviam sido ouvidos por nós ou pelo menos não com a mesma intensidade. A reclusão domiciliar nos fez perceber os sons de diferentes modos, em uma outra duração, com uma outra atenção, em sua singularidade.... Mais alguns questionamentos passaram a ser propostos no decorrer desse percurso: O que uma outra temporalidade de escuta e

disponibilidade pode produzir com os sons que nos chegam? Que imagens podemos produzir com os ruídos que atravessam nosso cotidiano? O que acontece quando essas imagens são propagadas em um coletivo que escreve junto em meio à uma pandemia como modo de resistir e produzir potências de vida?

Cada um dos pares de mãos que aqui escreve capturou, então, uma imagem a partir de um som que ouviu com frequência no período de isolamento social, vivenciado em função da pandemia de Covid-19, a qual tem nos afetado drasticamente enquanto sociedade desde o início do ano de 2020. Em seguida à produção desses registros, as imagens foram trocadas entre os/as integrantes do coletivo e cada um/a realizou uma escrita curta – uma espécie de aforismo – com/a partir da imagem recebida. A distribuição das imagens também respeitou a ordem de recebimento do presente texto, que foi passando por cada par de mãos o qual, em transversalidade, interferiu em seu conteúdo.

A escolha pela escrita aforística como forma das escritas/leituras breves produzidas a partir das imagens nesta experimentação, está de acordo com o que Dias (2011, p. 29) aponta:

> A escritura aforística, por ser a escritura do pensamento que nasceu ao ar livre, é descontínua. Entre um fragmento e outro, há um espaço indeterminado que não separa nem junta os fragmentos. Esse espaço em branco é, para o aforismo, aquilo que a pausa é para a música: um vazio cheio de significação. A fala descontínua e intermitente da escritura aforística deixa vazar para o pensamento a exterioridade. As pequenas histórias, as experiências vividas são elementos que devem entrar no texto, isto é, que o texto agencia para a sua compreensão.

Outro movimento realizado nos revezamentos seguintes de leitura e escrita no coletivo, foi adentrarmos nas pausas dos aforismos e nos intervalos entre os aforismos e as imagens, cartografando ainda algumas percussões acionadas em nosso corpo/pensamento, de modo a agarrar de forma escrita-ensaística fragmentos e passagens de vida em meio aos sons da pandemia. Algumas dessas passagens aparecem na seção seguinte, tanto no arranjo com as imagens, como em itálico no corpo do texto.

Dos sons que atravessam paredes, janelas, isolamentos... E do que foi possível percussionar com eles



Figura 1: Experimentação com som, imagem e escrita/leitura, arquivo dos/as autores/as (2020).

Dia de desassossego... Desfoque...

GARLET, Francieli Reginat; CARDONETTI, Vivien Kelling; MOSSI, Cristian Poletti; DE OLIVEIRA, Marilda Oliveira. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-19, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Um convite: captura de som em imagem. Trata-se não de representar um som, mas de apresentá-lo utilizando outra língua, outra conjunção de afetos, traços, passagens, rastros no tempo. Cartografia inexata.

Fazer corpo com um som que pode ser ouvido em isolamento. Fazer imagem e com ela escrever. Escrever para ler e ler para continuar escrevendo.

Isolamento. Isolamentos. Lamentos em cor, luz, ruído e movimento de criação. Lamentos no espaço-tempo entre cidades, entre pares de mãos, entre paredes e parênteses.

Deixar que um som afete. Deixar que um som vibre livremente no corpo isolado. Deste ou daquele lado, não importa. O que torna uma experimentação comum?

O vento norte que sopra lá fora faz tremular as janelas e também os olhos já cansados de olhar entre elas (janelas da casa, do computador, do celular)...

O vento faz tremular o pensamento e não deixa seguir as linhas retas da leitura... O que quer o vento? Ele quer soprar e só. Música atonal, desviante...

Uma certa urgência inquietava o peito naquele dia, um desejo de encontro e de um pouco de arte e de poesia para "inflamar a vida" (VALLE, 2018, p. 20)...

Um ruído de furadeira invade a cena. E passa a compor com o ritmo de um reflexo que se agita na parede (ocasionado pelo encontro do copo de água recém acomodado na mesa e o feixe de sol que adentrava pela janela do quarto de estudos/trabalho)...

O confinamento impelido pela pandemia faz entrar em contato também com sons produzidos pelo próprio corpo. Eles dançam e compõem...

Nesse encontro de corpos, diferentes frequências e pulsações rítmicas são produzidas. Desfruta-se dessa intensa artesania sonora dissonante e por alguns instantes entra-se também em composição com ela...

O corpo/pensamento percussionado pelo som da furadeira produz pequenos furos nas paredes cronológicas do tempo e perdura por alguns instantes...

Há coisas urgentes para fazer... Empilhadas, com seu peso denso de espera, na superfície do tempo cronológico...

Mas há também outras urgências em batalha, urgências de vida (daquilo que faz a vida pulsar) para as quais tenta-se dar passagem com as palavras que, não sem esforço, atravessaram aqueles pequenos buraquinhos.

Alguns dias se passam...

Captura. Traçado. Ruído desperto de aprendizagem daquilo que o som convoca a pensar. A indagar. Perguntas, perguntas, perguntas e mais perguntas. Um rosário de indagações sem resposta.

O que é a resposta senão um som? Um som que nos obriga a produzir com aquilo que nos desacomoda. A questão também é um som. Mas um som de outra ordem...

Um som que trinca o Eu.

Pensar com o ouvido. Escrever com o ouvido. Ler com o corpo todo que mantém a língua e os olhos extasiados em posição de sobressalto e de vida em estado pueril.

Não é possível ignorar a coexistência das percussões de teclas que escrevem com as percussões que produzem paredes que não cessaram de se erguer lá fora, às quais acompanha-se pela janela...

Na membrana que se coloca entre os sons das teclas que escrevem e das paredes que se erguem, há um som inaudível aos ouvidos, qual seria o som emitido pela chuva enquanto seca na vidraça com o sol
Vocês ouvem daí?

Ao encerrar essa percussão entre imagens e escritas, mais uma questão insiste em fazer parte, dentre as tantas já enunciadas: Qual a intenção de um coletivo de criação continuar produzindo academicamente com os campos da educação, da arte e da filosofia? Deleuze e Guattari oferecem uma possível resposta, quando eles colocam que "cantar ou compor, pintar, escrever não têm talvez outro objetivo: desencadear (...) devires" (2008, p. 63).

O devir é uma experiência revolucionária, pois manifesta-se na disposição em abdicar de uma circunstância fixada ou infligida, demandando uma energia que impressiona, uma potência inventiva, uma paixão pelo inexplorado. É nesse sentido que os devires nos remetem a uma força que invade e que brota de maneira intensa, é um arrombamento que traz a novidade e não a comprovação, que traz a invenção e não a representação, passando a produzir vestígios de uma vivificação constante. Está entre, em meio, formando blocos que se movimentam e adotam suas próprias linhas, expandindo os heterogêneos por relações de aliança, por contágio.

Os devires disparados junto às experimentações que envolveram sons, ruídos, imagens, palavras e pensamentos, impelem-nos a pensar na potência das experiências limiares e fronteiriças que atuam nas adjacências e nas fendas de um texto acadêmico, quando produzido coletivamente.

Palavras finais que desejam percussões por vir

Expomos nesse texto um pouco do que tem nos movimentado enquanto coletivo de criação junto à arte, à filosofia e à educação. Tendo como disparador de experimentação nessa escrita a paisagem sonora vivenciada durante o período de isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19, buscamos entre leituras, escritas, imagens e em movimentos transversais de revezamento, operar e dar

língua às percussões acionadas pela vibração desses encontros. Cada um/a, desde sua casa, foi produzindo esse agenciamento coletivo de criação de possíveis.

De modo algum queremos com tal política, ou com tais experimentações, fundar algum tipo de palavra de ordem para as pesquisas acadêmicas ou para a docência. Nosso intuito conjunto é o de viver possibilidades de criação em um cotidiano universitário que nos exige certa produtividade. A questão para nós é: como viver de outros modos essa exigência, sem nos esquivar dela?

Nessa seara, o exercício aqui apresentado talvez possa ser pensado mais como um convite, como um vislumbre, ou como uma das tantas possibilidades em aliança à uma política de tambores, como aqui a nomeamos. Um convite a fazer junto, a constituir planos coletivos de coengendramento e criação em transversalidade, que atualizem modos de escrever/ler, imaginar e produzir conhecimento entre educação, arte e filosofia. Interessa-nos a polifonia que surge desse encontro de vozes, de ruídos, de variações rítmicas. O que é possível construir com e não sobre.

Nossas problemáticas iniciais, portanto, são de algum modo não contestadas, mas reativadas, na medida que só podem ser respondidas com experimentações que se abrem a outras experimentações. Outras sonoridades são evocadas na escrita acadêmica, apenas enquanto tais sonidos são executados, já que o que buscamos não é a vibração de um grito autoritário, que demanda formas e modelos, mas a sustentação de notas breves, variadas, sincopadas, quase como cantos de pássaros, que são ouvidas somente em composições e arranjos desviantes. Melodias e harmonias ainda a serem ouvidas.

Referências

BASBAUM, Ricardo. Automatismos e percussões. *In*: CONDURU, R.; KLABIN, V.; SIQUEIRA, V. B. (Org.). *Encontros com a arte contemporânea*. Vila Velha, ES: Museu Vale, 2017. p. 24-42.

BASBAUM, Ricardo. Sur, sur, sur, sur... como diagrama: mapa + marca. *In*: BASBAUM, R. *Manual do artista etc.* Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2013. p. 241-249.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia, v. 1. Tradução de Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia, v. 4. 4a reimp. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 2008.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire*. Diálogos.* Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DIAS, Rosa. Vida como vontade criadora. *In*: DIAS, R. *Nietzsche, vida como obra de arte.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. p. 21-82.

ESCÓSSIA, Liliana; KASTRUP, Virgínia. O coletivo como superação da dicotomia indivíduo-sociedade. *Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 2, p. 295-304, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a17. Acesso em: 10 set. 2020.

ESCÓSSIA, Liliana. O coletivo como plano de criação na Saúde Pública. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação,* v. 13, n. 1, p. 689-694, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832009000500019. Acesso em: 10 jan. 2020.

GALLO, Silvio. Conhecimento, transversalidade e currículo. Programa e resumos da REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED)., 24, 1995. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/07.doc Aceso em: 15 dez., 2020.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GALLO, Silvio. A Filosofia e seu Ensino: conceito e transversalidade. *Ethica*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17-35. 2006. Disponível em: http://professor.ufabc.edu.br/~la.salvia/wp-content/uploads/2016/09/gallo-filosofia-e-seu-ensino-conceito-e-transversalidade.pdf. Acesso em: 18 dez., 2020.

GARLET, Francieli Regina. *Entre o visível e o enunciável em educação*: o que pode uma docência que cava a si mesma?. Tese (Doutorado em Educação). - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15680. Acesso em: 02 jan. 2021.

GUATTARI, Félix. *Psicanálise e transversalidade*: ensaios de análise institucional. Aparecida /SP: Ideias & Letras, 2004.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. Por uma política da narratividade. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). *Pistas do método da Cartografia*: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 150-171.

RIBETTO, Anelice. Pensar a formação de professores desde a experiência e desde o menor da formação. *Reflexão e Ação* (versão eletrônica), v. 9, n. 1, p. 109-119, 2011. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2068. Acesso em: 03 jan. 2021.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética.* 2. ed. 5 reimp. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VALLE, Lívia Fortuna do. *A infância do mundo* – escritos para Gilles Deleuze. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://app.uff.br/slab/index.php/busca/formulario_completo/1084. Acesso em: 4 dez., 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

CANOA-BACIA: A FALA-ESCRITA DOS PROCESSOS DE COLETIVO DE ARTISTAS EM SALAS DE BATE-PAPO

Tatiana dos Santos Duarte[1]
Thiago Heinemann Rodeghiero[2]

Resumo: Este ensaio trata de olhar para os procedimentos de um coletivo de artistas para criação, pulsação e sensação dos corpos em meio a uma pandemia e é justificado pela relevância de pensar as trocas e diálogos entre artistas em salas de videoconferência. Desenha-se numa força de falar-escrever para compor uma forma inventiva de produção em arte contemporânea e, para isso, debruçou-se nos conceitos de pensadores e pensadoras pós-estruturalistas para encontrar vetores que colocam os corpos a se transformar. Agenciando com uma oficina ministrada por uma das integrantes do coletivo, criando uma canoa-bacia que enfrenta as resistências das formas normativas, convencionalizadas e retangularizadas, dando lugar à voz do corpo potência de presença.

Palavras-chave: Arte contemporânea; Corpo; Coletivo de Artistas.

CANOE-BASIN: THE SPEECH-WRITING OF ARTISTS' COLLECTIVE PROCESSES IN CHAT ROOMS

Abstract: This is an essay about looking at the procedures of a collective of artists for creation, pulsation and a feeling of bodies in the midst of a pandemic and is justified by the way of thinking about the exchange and dialogue between artists in videoconference room. It draws on a force of speaking-writing to compose an inventive form of production in contemporary art. He looked at the concepts of post-structuralist thinkers to find vectors that put bodies to transform. Agency with a workshop given by one of the members of the collective, it shows the deterritorialization of the relationship. A canoe-basin that it faces as resistances of the normative, conventionalized and rectangular forms, giving the voice to the body power of presence.

Keywords: Contemporary art; Body; Artists Collective.

[1] Tatiana Duarte é performer que desenterra algo que não foi dito: de um apagamento. Uma aprendiz redescobrindo caminhos e fissuras. Mestra em Artes Visuais (com a pesquisa intitulada "A performance artística a partir das relações com as coisas-memória: ancestralidade, afectos e corpo") pela UFPel, licenciada em Teatro-licenciatura pela mesma. Pesquisa os processos de criação e poéticas do cotidiano, coloca o corpo como suporte. Diz redescobrindo caminhos e fissuras.

[2] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE-UFPel na linha de Filosofia e História da Educação (2019). Possui graduação em Design Gráfico pela Universidade Federal de Pelotas (2008). Atualmente é Editor de Imagens da Universidade Federal de Pelotas. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação e contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia (CNPQ) e coordenador do projeto de pesquisa Subjetividade e diferença: agenciamentos artísticos, audiovisuais e filosóficos.

DUARTE, Tatiana dos Santos; RODEGHIERO, Thiago Heinemann. CANOA-BACIA: a fala-escrita dos processos de coletivo de artistas em salas de bate-papo. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Introdução

Este ensaio é sobre os processos e os procedimentos de criação oriundos de experimentações que nós, um coletivo de artistas, fizemos em meio a uma pandemia global. O texto compõe suas forças pelo ato de falar-escrever como forma de fruir o sensível, orientou-se numa invenção de fazeres e práticas de artista chamada canoa-bacia e surge de uma oficina ministrada por uma das integrantes do coletivo, intitulada “Artaud e performance: injeções de prudência em uma sala de bate-papo on-line”.

Escrevemos este ensaio em primeira pessoa do plural, pois acreditamos que as experimentações falam das pulsões e sensações que estão imbricadas nos corpos de quem proferem. Foi através desta oficina-experimento que engendramos procedimentos inventivos de modos fala-escuta-escritura. Estas maneiras de dizer sobre os processos questionam as trocas e os diálogos que o coletivo tensionou.

Uma grande pergunta nos circundou: Como colocar em texto as coisas que dizem do corpo em ações coletivas? Dispomos, neste ensaio, da presença escrita de uma potência de voz (CHARTIER, 2010) e de como este coletivo, no meio de uma situação de crise sanitária, se esforçou para manter os corpos ocupados consigo. Para tanto, falar e cuidar de si é falar e cuidar dos outros pois, segundo Foucault, coloca o “sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos que dispõe, como também aos outros com os quais se relaciona, ao seu próprio corpo e, enfim, a ele mesmo” (2010, p. 50). Criamos uma ética e prudência dos corpos, dizendo e inventando estratégias que possibilitaram a nós dizer sobre o que nos *afecta*.

A escrita se deu pela fala e adotamos, como procedimento de escritura, a gravação de pequenos áudios sobre o processo e os compartilhamos num aplicativo de mensagens por celular. Após uma semana de trocas de mensagens, encontramo-nos numa sala de bate-papo para debater o que havíamos produzido ao longo da semana. A reunião foi fluída e teve a fala aberta (em que não nos

colocávamos em juízos prévios) como maneira de produzir um texto-fala; ela durou cerca de uma hora e foi transcrita, gerando este ensaio.

Orientado por esta oficina, este ensaio se desenrolou e, para tanto, buscamos/criamos nomes para podemos dar a estas salas de videoconferência. Pareceu-nos muito evidente colocar o nome de sala de bate-papo ou Jitsi-meet-zoom[3]; então, pensamos em outras nomenclaturas para habitar estas trocas, criando, a partir disso, conceitos que mostrem as potências dos encontros. Logo, canoa-bacia é o nome dado por nós para criar aderências com os experimentos feitos.

As pistas de processualidade (KASTRUP, 2015) que a oficina gerou para este ensaio são signos emitidos que compõem as produções de subjetividade (GUATTARI, 2012). Assim, podemos dar estofo teórico para este ensaio. Produzimos os dados pelos signos da própria processualidade que se mostrava e, então, pudemos discorrer sobre as práticas através dos conceitos de *afecto* (DELEUZE, 2002) e de corpo sem órgãos (DELEUZE; GUATTARI, 2012b), agenciando arte e filosofia numa desterritorialização de um território saturado pelas formas já organizadas.

As etapas desta oficina desorganizam os corpos organizados que padecem nas pressões e nos padrões de conduta das subjetivações a eles aferidas. Como forma de remover a estrutura de sujeição criada pela organização, cria-se "uma espécie de musculatura afetiva que corresponde a localização físicas dos sentimentos" (ARTAUD, 2006, p. 151) para deixar, neste momento pandêmico, as potências circularem de outras formas. Entrando em fluxos de potência ainda não localizáveis pelas organizações corporais, este empreendimento acaba com o juízo de Deus (ARTAUD, 2020), propondo-nos procedimentos que geram novas formas de fazer éticas corporais.

Como procedimento de criar para si um Corpo sem Órgãos, acessamos o corpo por vias experimentais, usando como meio o texto "Um atletismo afetivo", de

[3] Jitsi, Zoom e Google Meet são as plataformas de vídeo conferência que os integrantes do grupo usualmente utilizam.

Antonin Artaud (2006), e trazendo, aos corpos do coletivo, experiências conectivas mesmo à distância. Traçamos formas de investigar os processos de criação deste coletivo de artistas através destas sensibilizações.

A oficina partiu de estímulos corporais que deram condições de possibilidade para agir fora de sua organização. As ações de sensibilização corporal sucederam-se desta forma: deitados, no chão, sentiram o peso da carne e dos ossos; observaram a circulação do sangue nas veias e como a pele tocava o chão; colocando as mãos na cabeça, inspiraram com som de *mummm*, em três ciclos; percebendo as sensações e os ecos do corpo reverberando, dobraram-se as pernas com os pés ainda no chão; colocaram-se as mãos na testa e inspiraram com som de *aaa*, durante três ciclos; em seguida, projetaram a respiração para o peito e inspiraram com som de eee em três ciclos; colocando as mãos no baixo ventre, esticaram as pernas com som de *iii*; esticaram-se as pernas e projetou-se o som de *ooo* para os pés; a respiração, neste momento, é colocada num estado de relaxamento e pediu-se para pensar-se num objeto para cada parte do corpo (cabeça, testa, peito, quadril e pés). Esse primeiro movimento entoou uma forma de propagar as formas desestruturadas de presença. Logo em seguida, colocou-se uma música e provocaram-se movimentos feitos a partir dos objetos que os outros selecionaram para as partes do corpo.

Visualizamos a canoa-bacia como sendo um lugar de habitação de fluxos. Assim, navegamos nas deslizantes e fluentes potências deste ambiente virtual. A canoa-bacia é o corpo sem órgãos, um local de encontro no qual passam desejos. Foi-nos pertinente criar esta nomenclatura para desconstruir a organização corriqueira das salas de bate-papo e pensar que estas plataformas podem gerar novos tipos de encontro. Somos atravessados por esta forma não-linear de fazer fala e escrita e, em grupo, produzimos e encontramos forças para compartilhar as relações do corpo e da arte numa mistura de ingredientes que alimentam a alma.

As reverberações

Pelo vídeo, esta ação de nos movimentarmos com o objeto do outro produziu pistas das processualidades do fazer sem organização, despertando outras formas e outros estados de atenção e fluidez aos corpos estimulados. Este procedimento foi tensionado e produziu, a partir das localizações corporais e objetos, rastreios de movimentos que dizem sobre o confinamento dos corpos nesta situação pandêmica. Virginia Kastrup (2015, p. 40) diz que "rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo" e essa alternação de perspectiva nos é cara e faz reverberações nas nossas produções de subjetividade para este momento.

As criações coletivas trouxeram à tona uma produção de subjetividade que, segundo Guattari (2012, p. 19), é

> o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva.

Nós enfrentamos as forças e resistimos para produzir formas de mostrar os processos pelos quais as identidades são constituídas. Para tanto, o território existencial que nós habitamos tornou possível olhar para si como forma de emergir subjetividades produzidas por nós mesmos. Criamos lugares para pensar os vazamentos estruturais que as práticas desta oficina suscitaram.

Ao encarar o fato de que permanecemos sentados e enquadrados em webcams a maior parte do tempo, quando estamos em salas de bate-papo, percebemos que estamos nos mantendo em um retângulo aprisionador e, "mesmo quando utilizam métodos "suaves" de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata – do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão" (FOUCAULT, 1987, p. 25). Assim, destacamos que o procedimento nos fez produzir movimentos que não se limitavam aos estados

organizados, criando sensações e pensamentos sobre as partes do corpo e desterritorializando-o das codificações de uma videoconferência.

Um de nós relatou que, na cabeça, havia um pêndulo (tipo de trapezista), na testa, um sol, no peito, o objeto NBP[4], no quadril, uma canoa e, nos pés, aquelas tiras de papeis que ficavam tremulando em ar condicionado antigo. Outro de nós descreveu os objetos desta forma: um copo de leite no topo da cabeça; na testa, um grão de café torrado; no peito, uma abóbora; no quadril, uma bacia d'água; e, nos pés, folhas de hortelã. Ao fazer experimentar objetos em nosso corpo, criamos uma segmentalidade que coloca as identidades que nos subjetivam a se movimentarem. Novas forças habitam os nossos corpos como participantes, fazendo-nos experienciar outras formas de nos relacionar conosco. Logo, foi-nos proposto o seguinte trecho do texto de Artaud que diz: “quero experimentar o feminino terrível. O grito da revolta sufocada, da angústia armada em guerra e da reivindicação [...]. Neutro. Feminino. Masculino. Para lançar esse grito eu me esvazio” (2006, p. 167).

Quem ministrava a oficina criou um procedimento de desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 2012a) para tirar a verticalidade do corpo, experimentando outras relações. Deitados no chão, nós fomos levados a colocar imagens ao longo do corpo. Percebemos que desterritorializar é nos colocar em ritmos de “passagem transcodificada de um para outro meio, comunicação de meios, coordenação de espaços-tempos heterogêneos” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 125), mas que, para tanto, necessitamos de um território para podermos traçar fugas. O corpo oprimido pelas janelas das salas de bate-papo foi o nosso território.

Ao nos depararmos com a possibilidade de criar um procedimento capaz de colocar o corpo a produzir subjetividades que não dependessem das horizontalidades das plataformas utilizadas, experimentamos um corpo sem órgãos e, a partir dele, fizemos movimentos que despertaram sensações. Recebemos este corpo de uma experimentação, colocando em xeque a moral, a ordem e o juízo de

[4] Segundo a Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras (2021), NBP - Novas Bases para a Personalidade é uma escultura em aço esmaltado de 1994, do artista Ricardo Basbaum.

Deus. Assim, conforme Artaud (2020, p. 78), em seu experimento radiofônico, pensar um corpo sem a organização é destituir o eu de sua centralidade:

> dilatar o corpo da minha noite interior,
> do nada interior
> do meu eu
> que é noite,
> nada,
> irreflexão,
> mas que é explosiva afirmação
> de que há
> alguma coisa
> para dar lugar:
> meu corpo.

Mas, para isso, a prudência é a "regra imanente à experimentação" (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 13) que cria uma ética do corpo: traçar sua singularidade do que podem nossos corpos. Criando lugares que fluem em fluxo, assim como canoas na água, a experiência recebeu as experimentações que engendraram em si elementos alimentícios (os objetos criados pelo corpo de um de nós foram grão de café, copo de leite, folhas de hortelã, abóbora), os ingredientes que nutrem a alma. Era como se o corpo não precisasse ter que se precipitar ao sentir, aberto para sentir: podendo criar locais de sensações. Criamos vazios e possibilidades para usos do corpo e foram os procedimentos que levaram a criar um propício a sentir.

Umas das inquietações que ainda residem entre nós é por que ficamos com o corpo na espera de sentir e não no sentir de fato? Esta pergunta é, para o coletivo, força para pensar o que a experiência proporcionou a nós. Nos encontros com as imagens criadas na sensibilização; as sensações trouxeram a cada parte do corpo uma nova forma de orientar-se, fugindo da sua organicidade. As imagens trazem os objetos do cotidiano em pura produção de potência, pois, mesmo nós não estando preocupados em extrair um senso de realidade, são as sensações que oriundam delas que nos são vetor. As imagens não possuem "semelhança originária, a semelhança que não fornece a réplica de uma realidade, mas o testemunho

imediato de um outro lugar, de onde ela provém" (RANCIERE, 2012, p. 17), dizendo-nos das formações de procedimentos em arte que despertam essas novas relações.

O copo de leite na cabeça traz uma nutrição da mente, que proporciona criações pelos afectos, estes que são encontros e são "de toda a arte que seria preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou visões que nos dá" (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 207). Assim, os compartilhamentos destes líquidos em equilíbrio na cabeça dão e constroem um corpo possível para ter o copo de leite na cabeça, sem ser uma explicação ou interpretação do porquê deste estar lá: dar as condições de potência para que novas formas de expressão surjam. Ao colocar o corpo no estado de relaxamento, a entrega partindo da fala é a navegação dos sons nas partes do corpo, relaxando e sentindo as respirações. Quando nós fizemos os sons de *mummm, aaa, eee, iii, ooo* para as partes do corpo, pensamos em imagens para estas localizações. Esses sons levaram ao topo da cabeça (*mummm*), na testa (*aaa*), no peito (*eee*), no baixo ventre (*iii*) e nos pés (*ooo*), levando ar para regiões do corpo que reverberaram lugares e coisas em imagens.

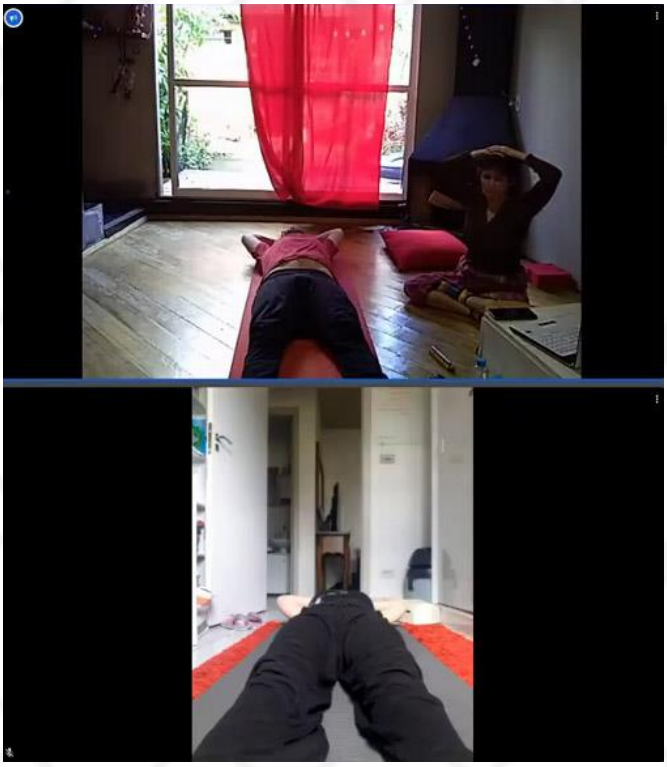


Figura 1: Frame do registro em vídeo da oficina Artaud e performance: injeções de prudência. Fonte: Arquivo pessoal

Na imagem, como um pêndulo na cabeça, algo oscila, saindo do lugar normativo de ficar em pé e trazendo um corpo no chão na linha do horizonte. Trazê-lo para o estado pensante, relaxante e presente, sendo convocado a dar um fim com os juízos, pois, deitados no chão, desterritorializamo-nos nestas imagens, faz com que desloquemos o corpo para o presente, deitando para trazer para nós forças para este momento pandêmico. Pensamos em Artaud para construirmos essas imagens, onde ele traz a fala e a palavra nas relações: “é como a queixa de um abismo que se abre: a terra ferida grita, mas vozes se elevam, profundas como o buraco do abismo, e que são o buraco do abismo que grita” (2006, p. 167) em ecos que transgridam a estrutura da verticalidade.

Nós, artistas em bando, temos a voz e o corpo como instrumento da presença e o dever de não interpretar o que dizemos, experimentando as sensações que

surgem. O modernismo[5] fez com que o artista fosse o centro das atenções e que sua genialidade fosse parte da obra: o seu feito era ser talentoso, o que colocou a criação num patamar de sacralidade e fechou a arte em si mesma. Por isso, pensamos em maneiras de escapar desta fundação institucionalizada do que é ser um bom artista e nos fez pensar estes procedimentos de coletividades nas trocas de experimentos que fazem construir uma voz coletiva de artista ao invés de uma solitária genialidade.

Não nos ocupamos em explicar os trabalhos, mas, sim, trazer as sensações através dos procedimentos: sentir ao invés de interpretar. Os estados horizontais e as produções de sons a que os corpos se submeteram reverberaram potências líquidas, colocando em movimento as sensibilidades. Surgindo em fluxo, os corpos se colocaram como produtores de expressão sem hierarquia e processados, ao retirar da verticalidade dos modos claustrofóbicos de produção artística as novas potências.

Retiramos da cabeça o topo de uma hierarquia corporal. A racionalidade não é mais a bússola norteadora: que se façam pêndulos que oscilem conforme nossas sensibilidades afloram. O corpo está em ação constante e é complexo: mesmo deitado, ele não cessa de se movimentar. Ficar na horizontal traz uma relação sem organização e nos coloca em ligação com os cacos e galhos que operam as potências germinais das sensações.

[5] É um conjunto de movimentos e expressões artísticas que surgem na Europa, no final do século XIX. Mesmo rompendo com diversos paradigmas classicistas, vê no artista um detentor de genialidade e talento. No Brasil, a semana de arte moderna é, de certa forma, uma provocação à própria arte moderna, pois coloca em discussão se o país teve, em algum momento, algum tipo de arte moderna, pois "um dos principais alvos de sua crítica foi a política identitária promovida por aquele regime" (ROLNIK, 2011, p. 292).

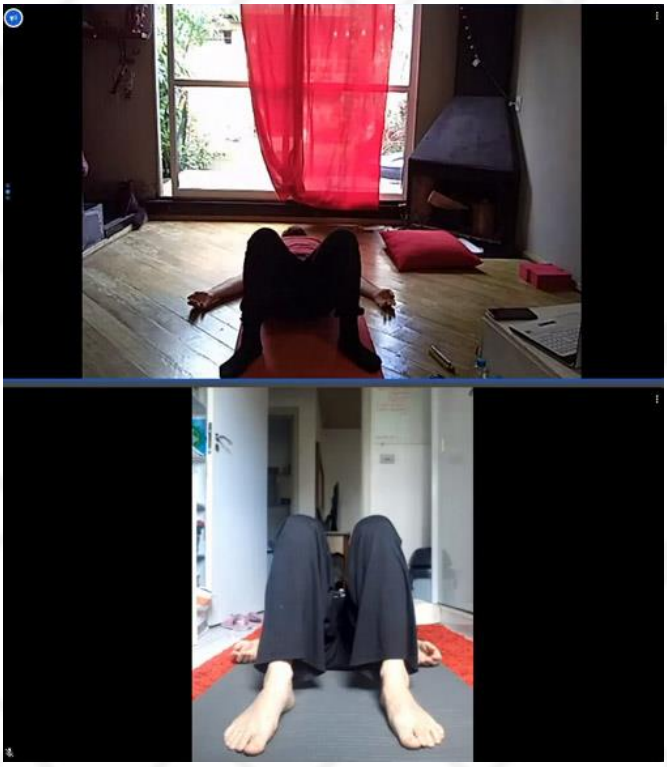


Figura 2: Frame do registro em vídeo da oficina Artaud e performance: injeções de prudência. Fonte: Arquivo pessoal

Um corpo sem órgãos nos coloca em relação com nossos cacos, transformando-o em um fluxo que desperta potências que compõem com os procedimentos que criamos. Cada um traz para seu trabalho as injeções de prudência que o tira da verticalidade: a linha do horizonte é o espaço onde o corpo pode aceitar outras formas de sentir. Assim, foi como conseguimos produzir arte neste momento pandêmico.

Para chegar nesse processo de criação, as localizações foram feitas parte a parte. Nós relatamos que, na cabeça, havia um pêndulo como o dos trapezistas, transitando de um lado para o outro; no peito, distribuímos os fluxos como num rio; no quadril, a canoa se deixou navegar pelos fluxos que flutua; e os pés flamejam a oxigenação que ondulam. Todas estas sensações dizem de como o sensível pode transitar pelo corpo e criar para este novas formas e maneiras de enfrentar o isolamento: compartilhar o sensível é experienciá-lo duplamente.

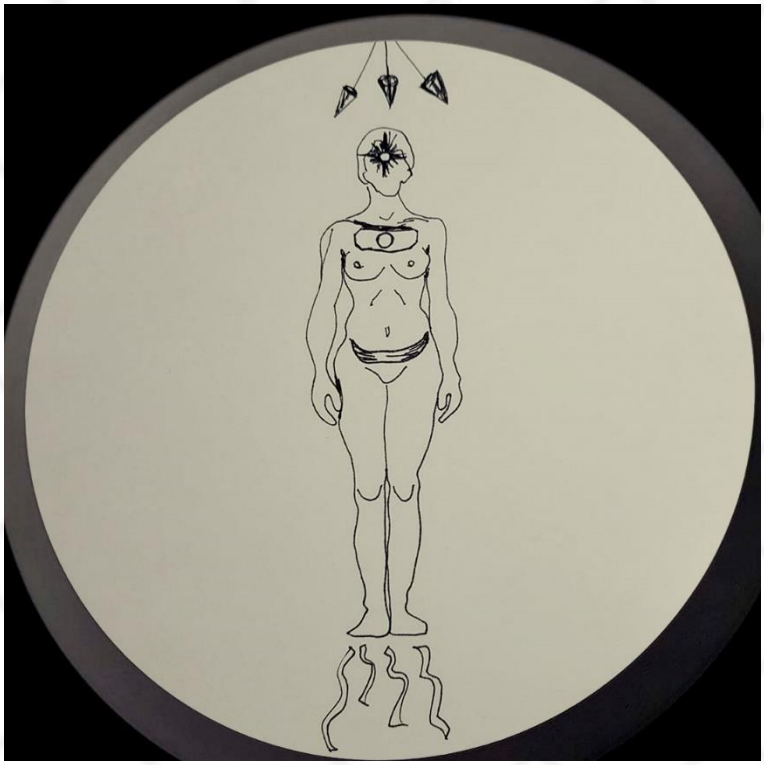


Figura 3: Desenho-mapa das imagens que surgiram na oficina Artaud e performance: injeções de prudência. Fonte: Arquivo pessoal

Dizemos-escrevemos destas imagens pelas sensações, criamos formas de expressar as sensibilidades que por nós fruíram. Fugimos das imagens saturadas de um corpo, estas que nos desgastam em prol de outras que tragam potência: encontrar as que deem força para sentir as processualidades a que nos submetemos. Nós também criamos outras sequências imagéticas de experiência: as imagens desgastadas.

Os procedimentos reverberaram coletivamente, mesmo sendo algo que cada artista fez em sua casa. Ganhando força e não forma, estar isolados nos possibilitou outras formas de encontro. O fazer destas ações e de seus procedimentos abriram um leque de possibilidades de criação.

Um de nós criou uma sequência de imagens: cheirava menta pelos pés; equilibrava copo de leite na cabeça; enxergava com um terceiro olho-grão de café;

vasculhava pelo peito sementes-corações oriundas de uma abóbora-pulmão (que não se encerram em ser uma só); receptava águas com uma bacia-quadril, que transportava os líquidos que nutriam a terra. Esta potência germinadora ativou alguns estados corporais desterritorializados: um corpo que estava em diversos lugares ao mesmo tempo.

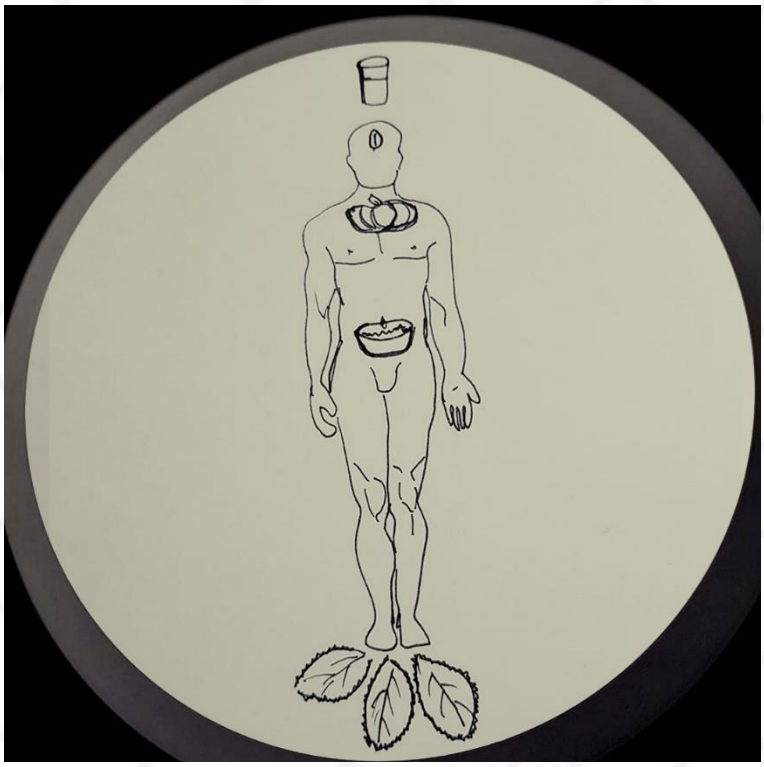


Figura 4: Desenho-mapa das imagens que surgiram na oficina Artaud e performance: injeções de prudência. Fonte: Arquivo pessoal

O desafio para este momento era trazer potência em práticas corporais mesmo à distância. A canoa-bacia, este espaço de compartilhamento de experiências, é nossa zona de indiscernibilidade com a presença que nos permitia sentir as sutis reverberações dos encaminhamentos dos procedimentos. Estávamos em vários lugares e, ao mesmo tempo, estávamos no mesmo lugar. As reverberações se abriam em novas composições, novos arranjos e acordes que faziam do ato de experimentar uma geração de sensações e estados de entrega aos

procedimentos lançados. Mesmo partindo de uma sequência de ações comuns, abre-se acesso a outras formas de vida, gerando outras maneiras de estar presente.

Misturamos os corpos e deixamos a ação ecoar em diversas expressões. Remando com a canoa, espiamo-nos dentro de uma bacia, que está cheia de encontros (oficinas, estudos, trocas e criação de trabalhos poéticos em artes). O coletivo trouxe potência para retirar o eu centrado e acabar de vez com esse ser antropocêntrico que vê a natureza como seu inimigo, trazendo as heterogenias como força para os trabalhos sem hierarquias. Acabar com o juízo de deus não é uma tarefa fácil.

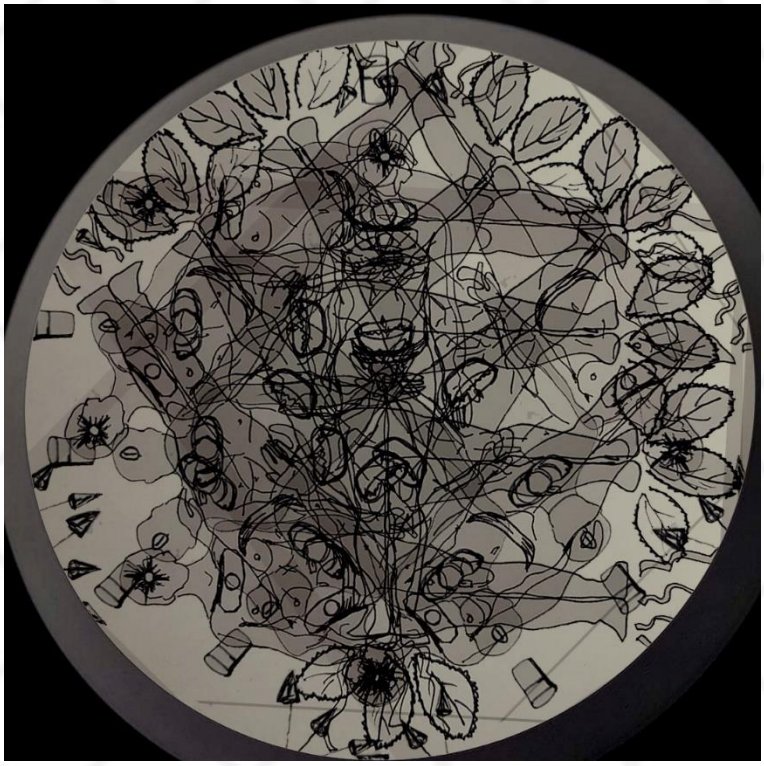


Figura 5: Desenho-mapa sobreposto das imagens que surgiram na oficina Artaud e performance: injeções de prudência. Fonte: Arquivo pessoal

Navegar é o movimento no qual os ritmos ganham passagem a outros estados, e fazer do coração um novo uso: ser plantado a cada movimento que esta canoa faz. Fomos atravessados pelos experimentos, mas não há um entendimento

único sobre o que se passou, cada elemento deste território habitou as suas forças e juntos é que elas compunham a coletividade. Neste lugar *on-line,* as conversas rotearam olhares para cada signo emitido; as expressões a que fomos submetidos a experimentar propunham marear pela canoa do outro, indexando novas maneiras de se coletivar.

O quadril ganha uma zona de vizinhança com a canoa e com a bacia, sendo eles o próprio procedimento que conduz um fluxo. Removendo a organização do quadril e propondo uma nova forma dele se orientar, esta canoa-bacia é responsável não só por articular, mas fazer fluir as águas fora da própria articulação, uma articulação heterogênea, que não é mais responsável pelo movimento das pernas, mas, sim, que assume transformação da cinesia em vetor para os cursos que se mostravam. Assim, ele se põe a desorganizar o eixo verticalizado da organicidade corporal e assumir um caráter experimental.

Que força é esta que traz este movimento? Deparamo-nos com diversos tipos de fluxos, alguns transitórios e germinadores (em especial a nós que fomos conduzidos pelas ações propostas) e outros abraçadores (para aqueles de nós que conduziram a jornada). A leitura do texto de Artaud nos deu suporte para pensar outras formas de habitar o nosso corpo, dispensando convenções e rigidezes impostas a nós.

Uma desorganização da carne, tirando a estrutura dos ossos: fizemos relações e trouxemos aos poros dos ossos novas aderências e deixamos que eles falassem-escrevessem suas impressões. A força da leitura prévia do texto de Artaud, por um atletismo afetivo (2006), colaborou na montagem de uma prática que injetou prudência, trazendo estímulos abstratos e sem hierarquia.

Movimentando uma experiência corpórea, as relações que se oriundam da presença trazem esta força do abraçar. Nestes momentos de distanciamento, sentimos que o corpo do outro pode nos matar, pois pode carregar consigo a doença, fazendo-nos querer distanciar cada vez mais de outros corpos e isolando-nos em caixas cada vez mais opressoras. As janelas dessas salas virtuais podem

aprisionar e condicionar os corpos a posturas normatizadoras: são corpos somente do peito para cima. Ao longo dos encontros, que fizemos nesse coletivo de artistas, nos deparamos com o fato de que precisávamos encontrar formas de resistir a esta clausura retangular e que fugir dela era um empreendimento de vida.

Considerações finais

Como fazer de uma experiência coletiva em salas virtuais um ato de resistência? Estar juntos requer mais do que se encontrar: requer um estado que possibilite o encontro. As maneiras que nos são ofertadas enquadram e velam os corpos: cheiros, sorrisos, olhares, toques e fluidos não são permitidos. Assim, colocamos nossos corpos em movimento para desvelar e desenquadrar as potências de novos encontros que estes ambientes virtuais podem acionar.

Sabemos que ter à disposição estes recursos digitais é um privilégio. Para tanto, eles não podem ser uma forma de condicionar os encontros. Assim, tensionar outras formas de estar junto nestes locais privilegiados é compreender que as ações são germes para outros afectos democratizados num futuro próximo. Potencializar as formas que tangenciam os controles panópticos (FOUCAULT, 1987) é resistir à precariedade do contexto e garantir que um povo por vir (DELEUZE, 2016) surja. Uma das maneiras encontradas é descartar os modelos que possam vir a ser tensionados por estas plataformas e, assim, engendrar experiências que tenham o coletivo como força.

Ainda, algumas inquietações nos circundam, mas, a título de um ensaio, podemos perceber que a arte é uma educação do sensível passível de ser fruída nestas plataformas digitais. Criamos essa canoa-bacia como forma de remover a identidade bate-papo e, assim, assumir algo além dos retângulos aprisionantes que estes meios engendram.

A arte está em junção da vida e em relação com a pandemia; cada corte e cada fluxo pelos quais nossas existências são perpassadas permitem que

arranjemos novas formas de existir. Aqui, salientamos que os empreendimentos de vida se dão em encontrar potências a partir das situações propostas e não de tentar regressar a outros modos de vida prévios. A pandemia nos mostrou que abandonar o contato físico não é abandonar o encontro dos corpos, apenas uma variação de como este se dava. Há corpos aos quais não é permitido o contato físico, independentemente de pandemia (encarcerados, loucos, moribundos etc.), e estes buscam outras formas de encontro.

Inventar meios de colocar os fluxos da nossa existência a se ressoar é subjetivar nossa existência. Mareamos este coletivo na necessidade de criar formas de conviver e damos contorno pelos procedimentos a que aderimos. Juntos, respiramos as prudências necessárias para nos deslocarmos da centralidade e grudar-nos em outras experiências e relações de criações em conjunto.

Referências:

ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ARTAUD, Antonin. *Para acabar com o juízo de Deus e outros escritos*. Belo Horizonte: Editora Moinhos, 2020.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. *Estudos Avançados.* São Paulo, vol. 24, nº. 69, 2010.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa:* filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Dois regimes de loucos*: texto e entrevista (1975-1995). São Paulo: Editora 34, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. Capitalismo e esquizofrenia 2. vol. 3. São Paulo: Editora 34, 2012a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs.* Capitalismo e esquizofrenia 2. vol. 4. São Paulo: Editora 34, 2012b.

GUATTARI, Félix. *Caosmose:* um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 2012.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia:* pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir:* nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Hermenêutica do sujeito*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

NBP – Novas Bases para a Personalidade. In: *ENCICLOPÉDIA* Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra8073/nbp-novas-bases-para-a-personalidade. Acesso em: 26 de Jan. 2021. Verbete da Enciclopédia.

RANCIÈRE, Jacques. *O destino das imagens*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

ROLNIK, Suely. Geopolítica da cafetinagem. In: PARDO, Ana Lucia. (Org.). *A teatralidade do humano.* São Paulo: Edições SESC, 2011.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

A EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS NO ENSINO SUPERIOR E A PEDAGOGIA DO VÍRUS EM TEMPOS DE COVID-19

Ricardo Henrique Ayres Alves [1]

Resumo: Este artigo debate alguns aspectos do impacto da epidemia provocada pelo COVID-19, no âmbito da educação em artes visuais no ensino superior, a partir de experiências pessoais do autor e também de pesquisas emergentes que discutem tal tema. Partindo da noção de pedagogia do vírus, de Boaventura de Sousa Santos (2020), são discutidos o estabelecimento do ensino remoto, a dicotomia entre teoria e prática, assim como o impacto do fechamento das instituições culturais para o ensino de artes visuais. Analisando tais tópicos, é possível aferir que a pandemia impôs novos desafios, ao mesmo tempo que deu continuidade a debates já existentes na área, revestindo-os de uma nova emergência diante da suspensão de atividades presenciais.

Palavras-chave: Educação em artes visuais; Ensino superior; COVID-19.

EDUCATION IN VISUAL ARTS IN HIGHER EDUCATION AND THE PEDAGOGY OF THE VIRUS IN TIMES OF COVID-19

Abstract: This article discusses some aspects of the impact of the epidemic caused by COVID-19 in the visual arts higher education, based on the author's personal experiences and also from emerging researches that discuss this topic. Starting from the notion of pedagogy of virus from Boaventura de Sousa Santos (2020), the establishment of remote education, the dichotomy between theory and practice, as well as the impact of the closure of cultural institutions for the teaching of visual arts are discussed. Analyzing these topics, it is possible to verify that the pandemic posed new challenges at the same time that it continued existing debates in the area, covering them with a new emergency in view of the suspension of presential activities.

Keywords: Visual arts education; University education; COVID-19.

Introdução

Entre diversas questões que envolvem a história das epidemias, é possível destacar o aspecto por vezes pedagógico, que pode atravessar sua experiência. Em *Um diário do ano da peste*, Daniel Defoe (2014) narra o episódio da peste negra em Londres no ano de 1665, construindo uma história ficcional baseada em informações concretas, uma ficção factual (SAN MARTIN, 2014), que apresenta o impacto de tal fenômeno na cidade inglesa.

[1] Doutor e Mestre em Artes Visuais (PPGAV/UFRGS). Bacharel em Artes Visuais (FURG). Professor do Centro de Artes da EMBAP/UNESPAR. E-mail: ricardohaa@gmail.com. ORCID: http://orcid.org/0000-0002-4021-9168.

ALVES, Ricardo Henrique Ayres. A educação em artes visuais no ensino superior e a pedagogia do vírus em tempos de COVID-19. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Ao longo de seu texto, além de explicar como a doença tomou a cidade, em diversas passagens o autor manifesta esperar que seus escritos possam ajudar no caso de uma ocorrência semelhante no futuro, inscrevendo um caráter prescritivo a partir do comentário sobre os erros e acertos que permearam a resposta à peste. Além disso, é possível identificar ainda uma outra espécie de sentido educacional em seu texto. Defoe recorre frequentemente à compreensão da epidemia como um castigo divino, o que pressupõe uma moral disciplinar de forte caráter religioso. Nesse sentido, parecem existir aqui duas pedagogias: uma divina, que assola a humanidade para expurgar seus pecados, e uma humana, de caráter utilitário, resultado da avaliação e reflexão sobre como a doença foi enfrentada.

Em outra direção, no ensaio *A cruel pedagogia do vírus*, Boaventura de Sousa Santos (2020) procura indicar possibilidades de aprendizado possíveis diante da epidemia provocada pela COVID-19, tendo como fundamento uma reflexão mais ampla, que procura mostrar quais feridas do tecido social são escancaradas pela recente epidemia. Em dado momento, chega a enumerar seis pontos, que intitula como primeiras lições, debatendo possibilidades de reflexão que atravessam as dimensões políticas e midiáticas da sociedade contemporânea, comentando o papel das desigualdades sociais, como diretrizes que conduzem a mortalidade em uma pandemia que supostamente atingiria a todos, e destacando também a importância do colonialismo e do patriarcado, estruturas que regem a sociedade capitalista, a qual parece estar, assim como os setores radicais da direita, demonstrando sua fragilidade nesse contexto de crise.

Assim, o pesquisador indica a possibilidade de que aprendamos algo com a epidemia, indo em uma direção diferente daquela proposta por Defoe, já que Santos, apresenta um embate que nem está ligado à moral religiosa, e nem mesmo ao desenvolvimento de um conhecimento que seja útil para um evento semelhante, mas sim, aponta como toda a estrutura da sociedade pode ser pensada e repensada, a partir do impacto de uma enfermidade como essa, indicando tal momento de crise como uma possibilidade também de aprendizado.

ALVES, Ricardo Henrique Ayres. A educação em artes visuais no ensino superior e a pedagogia do vírus em tempos de COVID-19. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Pensando no impacto da COVID-19 para além das mortes por ela provocadas, bem como de suas consequências, chama a atenção que a enfermidade tenha como um de seus pontos principais, o impacto causado pelas medidas de prevenção, ou seja, as recomendações de afastamento e distanciamento social, bem como as quarentenas, que já ultrapassaram largamente os hipotéticos quarenta dias compreendidos em seu nome. Nesse sentido, é interessante perceber que, na última parte de seu ensaio, Santos (2002, p. 29) afirma que "a pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum." Ou seja, o autor problematiza, tanto o impacto da pandemia, quanto da quarentena, pensando-a, tanto como um efeito da enfermidade, como um elemento particular o bastante para ser pensado em sua individualidade.

No texto de Dafoe, são recorrentes os trechos que versam sobre famílias inteiras que eram trancadas em sua casa pelo Estado a partir da identificação de alguém doente naquela residência. A medida para que a doença não saísse do âmbito doméstico possuía uma série de contra-indicações, boa parte delas provenientes do pânico que os familiares sadios possuíam de adoecerem, o que ocasionava episódios como fugas, embates com vigias e tentativas de burlar tal prescrição de isolamento.

A assustadora quarentena inglesa do séc. XVII, ainda que guarde alguma semelhança com o atual estado de atenção mundial, é atravessada por uma grande desinformação sobre as formas de contágio e disseminação da doença. Atualmente, no caso da COVID-19, é possível a coexistência de pessoas enfermas e sãs em uma mesma casa, sendo necessários alguns cuidados.[2] No entanto, a necessidade de reclusão diante da disseminação do novo vírus, que passou a ocupar um papel central no debate contemporâneo em 2020, impactou a sociedade interrompendo diversas formas de contato e convivência presenciais, ou pelo menos reduzindo-as

[2] https://www2.ufjf.br/noticias/2020/06/16/como-cuidar-de-pacientes-da-covid-19-isolados-em-casa/. Acesso em: 18 jan. 2021.

ALVES, Ricardo Henrique Ayres. A educação em artes visuais no ensino superior e a pedagogia do vírus em tempos de COVID-19. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

drasticamente para aqueles que seguem as determinações recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Como consequência, uma série de atividades passou para o âmbito da virtualidade, incluindo diversos segmentos como as atividades de ensino e culturais.

Atuando como professor do ensino superior em cursos de artes visuais, fui obrigado, assim como muitos professores, a me adaptar a um novo contexto, que ficou conhecido como *ensino remoto emergencial* tomou o lugar da presencialidade. A repentina mudança provocou desconforto e incertezas, de modo que foram sendo desenvolvidas estratégias por parte dos professores e alunos, sendo necessários ajustes entre atividades síncronas e assíncronas, repensar métodos de avaliação e tentar reproduzir aspectos do ambiente presencial no modelo remoto, enquanto boa parte dos professores e alunos iam se adaptando às plataformas necessárias para a realização das atividades.

Diante desse cenário percebi que o momento de crise pode ser uma oportunidade de repensar uma série de questões que envolvem a educação e as artes visuais no ensino superior, compreendendo tanto os bacharelados quanto as licenciaturas e problematizando a nova realidade diante de questões estruturais da formação superior em artes visuais. Além disso, é importante discutir o fato de que o meio cultural foi um dos mais atingidos pela epidemia, o que influencia o sistema de arte como um todo, incluindo suas dimensões e setores educativos.

Assim, inspirado pelas perspectivas de Santos (2020) e Defoe (2014), procurei neste artigo pensar o impacto da enfermidade e da quarenta como possibilidades de aprendizado, discutindo alguns aspectos do impacto da COVID-19 no ensino superior em artes visuais, pensando tanto os debates do ensino, quanto do sistema de arte. Parto de inquietações pessoais e fragmentos de experiências minhas e de colegas, procurando então debater esses aspectos em relações a outras referências, destacando nesse grupo uma série de artigos científicos publicados por professores/pesquisadores/artistas em periódicos brasileiros da área de artes, em

ALVES, Ricardo Henrique Ayres. A educação em artes visuais no ensino superior e a pedagogia do vírus em tempos de COVID-19. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

2020 e no início de 2021, procurando destacar essa reflexão emergente que tematiza o impacto da pandemia nas artes visuais e na educação.

O ensino remoto e as artes visuais

Em alguns textos que versam sobre o ensino de artes no ensino básico, é possível encontrar relatos e pesquisas que contextualizam o impacto dos cuidados e restrições impostos pela impossibilidade de aulas presenciais. A pesquisadora Maristani Zamperetti (2020, p. 40) discorre sobre as tecnologias no ensino, debatendo a proibição ou autorização do uso de *smartphones* em sala de aula. Na sequência desse debate afirma que:

> A partir de meados de março de 2020 foram suspensas as aulas nas redes pública e privada brasileiras, em função da pandemia de COVID-19, gerando um quadro de escolas fechadas, alunos em casa, professores no ensino remoto. Agora, os recursos tecnológicos estão sendo largamente utilizados em diversas formas: materiais digitais, orientações em redes sociais enviadas pelo professor para o acesso dos estudantes de forma assíncrona, videoaulas gravadas pelos docentes, dentre outras possibilidades.

Nesse sentido, o *smarthphone* acabou se tornando um elemento importante para o desenvolvimento das aulas, visto que nem sempre os alunos possuíam computadores à sua disposição, colocando o debate sobre seu uso em outra perspectiva, visto que não seria possível continuar ensinando sem o uso de recursos como esse. No entanto, a autora aponta para o fato de que o acesso a tais tecnologias é desigual, tanto por questões econômicas, quanto pela impossibilidade de alguns pais e responsáveis de acompanharem as atividades dos filhos. Assim, além do fato de que 25,3% da população brasileira não ter acesso à internet,[3] é necessário pontuar que muitas vezes as redes dos que possuem internet, são insuficientes e que muitos alunos, mesmo com acesso, não têm orientação adequada em suas residências para o desenvolvimento das atividades virtuais.

[3] https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet. Acesso em: 18 jan. 2021.

A partir dessa discussão, Zamperetti apresenta relatos de professores do ensino básico que discorrem sobre a nova realidade, na qual problemas decorrentes da precarização docente, tais como a sobrecarga de trabalho, a falta de suporte das escolas, e a excessiva cobrança, por meio de relatórios e outros instrumentos de controle, se tornam ainda mais graves no contexto da pandemia. Além disso, as atividades são limitadas, tanto pela falta de acesso de alguns alunos à internet de qualidade, quanto pela precariedade do auxílio dos responsáveis, o que impede o acesso a determinados sites. Além disso, existe dificuldade em solicitar a compra de materiais, tanto pela necessidade de distanciamento social, quanto pela questão econômica, visto a situação precária de muitas famílias que enfrentam o desemprego e a diminuição da renda familiar no contexto da epidemia. Segundo o relato de uma professora:

> [...] é criado um abismo entre as necessárias práticas artísticas escolares e a realidade que se impõe – as propostas devem ser minimizadas literalmente – ou seja, tudo deve ser extremamente pensado/repensado/racionalizado em termos de materiais a serem utilizados, para que nenhum aluno possa ser excluído destes fazeres .(ZAMPERETTI, 2020, p. 44).

Algumas dessas questões podem ser pensadas também no ensino superior, ainda que com algumas diferenças. Muitos alunos de graduação enfrentam problemas semelhantes no que diz respeito ao acesso à internet e à materiais, muitos por se deslocarem para as casas de suas famílias, visto que foram para outras cidades, para estudar e diante da epidemia, acabaram retornando. Além disso, as questões econômicas não afetam tanto os responsáveis por alguns alunos, quanto alguns deles que trabalham e sustentam a si, e em alguns casos, sua própria família.

Procurando superar essas dificuldades, muitas universidades públicas brasileiras procuraram desenvolver políticas que proporcionavam auxílios para adquirir pacotes e serviços de internet, assim como para a obtenção de equipamentos. Em alguns casos foram promovidos programas para facilitar a doação e posterior distribuição de equipamentos como *smartphones* e notebooks,

ALVES, Ricardo Henrique Ayres. A educação em artes visuais no ensino superior e a pedagogia do vírus em tempos de COVID-19. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

para alunos que não possuíam esses materiais: nesses casos, equipamentos sem uso poderiam ser doados para serem encaminhados posteriormente para os alunos. Em alguns casos, também se desenvolveram políticas de concessão de bolsas e outros auxílios, que facilitassem a permanência dos alunos na universidade em tempos de pandemia.

No caso da instituição em que trabalho, a Universidade Estadual do Paraná, além da promoção e facilitação de doações de equipamentos entre a comunidade universitária, ocorreu a oferta de chips de operadoras de telefonia celular com pacotes de internet para os estudantes. Nesse caso, o governo estadual ofereceu uma rede que só acessava determinadas plataformas, o que influenciou diretamente as escolhas de meu colegiado em organizar todas as atividades dos cursos de bacharelado em artes visuais do Centro de Artes do Campus Curitiba I, Escola de Música e Belas Artes do Paraná – Artes Visuais, Pintura, Escultura e Gravura – apenas nas plataformas acessíveis pelo pacote fornecido pelo Estado.

Tal medida foi uma dentre tantas tomadas após um período inicial de incertezas no qual, apesar de reuniões e trocas constantes, cada professor continuou a desenvolver suas atividades de maneira individual. Após esse momento, o colegiado se reuniu e elaborou um projeto intitulado *Campo Remoto*, no qual todas as atividades dos cursos foram integradas em um único grande projeto, compartilhado a partir da plataforma *Google Classroom*. Nesse sentido, foram superadas as limitações por séries e disciplinas, em um processo de integração que procurou estruturas rígidas já estabelecidas no ensino presencial.

Organizado com atividades síncronas e assíncronas em temporadas temáticas e alguns eixos transversais, o Campo Remoto contou com dois encontros síncronos semanais com todos os alunos e todos os professores reunidos em uma só sala virtual. As temporadas, a partir das quais tais encontros se organizavam abrangiam, tanto os conteúdos das disciplinas que haviam tido seus limites dissolvidos, quanto ir além, propondo recortes e estratégias distintos. Além disso, nas sextas-feiras foram

ALVES, Ricardo Henrique Ayres. A educação em artes visuais no ensino superior e a pedagogia do vírus em tempos de COVID-19. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

organizadas atividades como visitas à ateliers e conversas com artistas, bem como momentos de conversas livres.

A partir de dado momento, as sextas também passaram a abrigar o compartilhamento dos processos das cartografias que estão sendo produzidas pelos alunos, sendo estas, o instrumento através do qual ocorrerá a avaliação das atividades ao final do ano letivo. A escolha desse método de avaliação permite que cada aluno organize seu percurso no Campo Remoto de maneira particular, contemplando seus interesses e suas particularidades, mas sempre problematizando os conteúdos e discussões apresentados nas atividades síncronas e assíncronas. Por fim, é importante destacar que a escolha por realizar o aproveitamento parcial ou integral dos componentes curriculares em que estão matriculados cabe a cada aluno, que poderá optar também pelo aproveitamento das atividades desenvolvidas como atividade complementar.

Também é importante salientar que no Campo Remoto não só os componentes curriculares, mas também os projetos de pesquisa e extensão foram integrados, pensando os eixos do ensino, da pesquisa e da extensão como práticas integradas, que contribuem para a formação dos alunos. Além disso, também houve participação de alunos de pós-graduação da universidade e também externos que desenvolveram seus estágios docência no âmbito do *Campo Remoto*, contribuindo nesse sentido para a integração entre graduação e pós-graduação.

Atuando também em uma perspectiva de adaptação ao modelo remoto, Fábio Wosniak e Jociele Lampert (2020), respectivamente integrante e coordenadora do *Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke,* relatam sobre sua atuação no projeto do Centro de Artes da UDESC a partir da pandemia. Articulando pesquisa, ensino e extensão, o grupo, que também gerencia um periódico[4], teve que adaptar seus encontros semanais para a modalidade remota.

Ao narrarem tal processo, os autores o discutem à luz da filosofia da experiência de John Dewey, uma importante referência para os trabalhos do grupo,

[4] https://www.revistas.udesc.br/index.php/APOTHEKE. Acesso em: 18 jan. 2020.

analisando então a especificidade da experiência no âmbito remoto principalmente a partir do estudo da pintura. Pensando então a arte como experiência, a figura do artista professor pesquisador e a indissociabilidade entre teoria e prática, os autores refletem sobre a relação entre a experiência estética e o cotidiano, indicando que o processo educacional não depende apenas de um prédio físico definido como local de aprendizagem.

> Desta forma, questiona-se o que é uma Escola? Ou mesmo Universidade? É de fato a entrada na vida da mente. Fazer/agir/sentir está em interação com a consciência de formas de aprender e ensinar, assim como, a consciência de continuidade. E nesta perspectiva, o que um Grupo de Estudos faz quando não pode mais utilizar determinado lugar? No caso específico, no momento da pandemia, o Grupo de Estudos buscou formas de reexistir em dimensões discursivas, pedagógicas e políticas. Não sendo o espaço do estúdio no formato presencial, o que gestava suas ações, e sim, instaurou-se formas de fazer/agir/sentir que articulam interação, continuidade e prática social, no que confere a relevância também, aos temas em articulação com os artistas professores (WOSNIAK e LAMPERT, 2020, p. 148).

Caracterizando a continuidade de suas atividades, são relatadas a realização de 14 encontros virtuais – as *lives*, modelo de encontro virtual popularizado durante a pandemia – realizadas entre os meses de maio e junho com pesquisadores convidados de todo o país, assim como o desenvolvimento de outros projetos pictóricos de caráter prático com os membros do Apotheke. Além disso, foram criados dois grupos de estudos na estrutura do projeto, um com foco na escola, e outro, o *Apotheke em dissidência*, procurando discutir questões ligadas as práticas culturais e sociais, sendo esse segundo coordenado por Wosniak.

Ao aproximar minha experiência particular daquela produzida pelo grupo Apotheke, é possível perceber que através de diferentes estratégias, tanto as atividades de ensino, como as de pesquisa e extensão se adaptaram à nova realidade, adaptando conteúdos e projetos ao contexto contemporâneo. Assim, ao mesmo tempo em que se perde a presencialidade e todos os atravessamentos dessa experiência, no modelo remoto, é mais fácil conseguir superar as distâncias e realizar encontros com os artistas, a partir de seus ateliês e também de

pesquisadores convidados, o que em termos de presencialidade depende de uma série de outros fatores.

Além disso, é interessante pontuar que em ambos os casos foi desenvolvida a continuidade das atividades ligadas, especificamente a atividades práticas, um aspecto bastante importante para pensar o ensino de artes visuais e sua especificidade, na qual o trânsito entre teoria e prática ocupa um papel central.

Da dicotomia entre teoria e prática à experiência remota com a obra de arte

Em sua tese, Umbelina Barreto (2008, p. 122) discorre sobre a historicidade da dicotomia entre o saber fazer e o saber pensar no ensino das artes visuais, comentando o processo de incorporação deste pela universidade:

> A área de conhecimento, classificada na atualidade como Artes Visuais, passando a fazer parte da Instituição Universidade, somente a partir do século XX veio a ser definida em uma organização que a dispõe através de uma estrutura curricular de formação superior que tem operado com uma dupla face, operacionalizando, por um lado, o fazer, e por outro, o pensar.

Ao debater as origens do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a autora afirma que desde a sua autorização pelo governo federal em 1941,

> esses eixos são colocados lado a lado, inseridos em uma configuração paralela, definida na estrutura através da inserção da disciplina de História da Arte desenvolvida durante o período de formação, o qual era, anteriormente, exclusivamente a cargo das práticas artísticas realizadas nos atelieres de desenho, pintura ou escultura (BARRETO, 2008, p. 122).

Para a autora, o acréscimo da disciplina de história da arte foi pensado apenas como uma adição aos estudos desenvolvidos em ateliês, de forma que não existia a construção de alguma articulação entre eles quando de sua inserção, configurando apenas uma justaposição. Sendo o objeto de estudo de sua pesquisa a modificação no currículo do curso de Artes Visuais da UFRGS, que estava sendo implementado concomitantemente à produção de sua tese, Barreto apresenta os avanços conquistados em relação à integração entre teoria e prática, pensando a relação

ALVES, Ricardo Henrique Ayres. A educação em artes visuais no ensino superior e a pedagogia do vírus em tempos de COVID-19. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

direta entre o saber pensar e o saber fazer, assim como preconizado pela postura do grupo Apotheke (WOSNIAK; LAMPERT, 2020).

No entanto, mesmo diante de diversos avanços em relação à formação tradicional advinda das escolas de belas artes, percebo que esta dicotomia continua presente de maneira muito forte no ensino de artes visuais. Com frequência professores e alunos isolam o saber fazer e o saber pensar em âmbitos distintos, construindo hierarquias e valorizações que se distanciam do pensamento complexo que tais aspectos demandam. É importante então pensar que, apesar da origem do ensino de artes visuais estar fundamentado originalmente no ensino de caráter prático nos ateliês, como enunciado por Barreto, a concepção de relativa autonomia advinda do renascimento, presente na afirmação da arte como coisa mental proferida por Leonardo Da Vinci, já apresenta a dificuldade em separar tais aspectos da experiência artística.

No âmbito da realidade atravessada pela COVID-19, alguns aspectos dessa dicotomia se manifestam. Com a necessidade do ensino remoto, a emergência das aulas práticas tem sido discutida em vários cursos, o que não seria diferente na área de artes visuais, que enfrenta a delicada situação de transpor os ateliês para a condição remota. Quando se pensava que a quarentena poderia ser curta, parecia possível trabalhar a porção teórica das disciplinas práticas primeiro, para depois passar aos exercícios quando as aulas retornassem, ou até mesmo colocar as disciplinas do eixo teórico para serem cursadas na modalidade remota, visto que elas parecem se adaptar mais facilmente ao modelo remoto. No entanto, com o avanço do período de reclusão e distanciamento, tais soluções se mostram ineficientes no longo prazo que vai se construindo no horizonte.

No entanto, a percepção de que as aulas práticas perdem mais do que as aulas teóricas em termos de qualidade diante da pandemia, pode ser problematizada, já que desconsidera a experiência das aulas de caráter teórico presenciais, assim como reduz sua complexidade para algo meramente teórico e não, uma plataforma que articula teoria e prática. Na verdade, é necessário

compreender que qualquer processo educacional é constituído através de práticas, seja aquele mais comprometido com os aspectos da história, teoria e crítica da arte, assim como o que envolve as práticas artísticas.

Nesse sentido, umas das limitações no ensino das disciplinas do eixo teórico poderia ser o acesso às obras de arte, vistas as restrições a circulação que fecharam total ou parcialmente as instituições de arte. No entanto, Luisa Paraguai e Paula Almozara (2020, p. 208) indicam um aspecto interessante ao debaterem as limitações da circulação de obras durante o período da pandemia. As autoras afirmam que tal situação não é uma novidade, visto que nem sempre é possível acessar as obras de arte de maneira presencial. Segundo elas, as condições de acesso aos trabalhos artísticos

> (...) são pautadas por diversas condições sistêmicas, ora pela necessidade de divulgação em meios de comunicação, pela edição de livros, catálogos, produção de materiais videográficos, ora por meio da relação programática estabelecida pelo artista. A primeira que diz respeito a divulgação em meios de comunicação pode ser vista em alguns casos como a única forma de contato que o público tem com a produção de determinado artista. Seja pela impossibilidade de deslocamento de obra para público, ou ainda o que é mais sintomático de uma condição econômica nos países em desenvolvimento ou periféricos como o caso do Brasil, o deslocamento do público para a obra. Sendo assim, muitos de nós, inclusive, tivemos a formação pautada pela observação e fruição de produções artísticas por meio de documentação fotográfica ou videográfica. O segundo formato que se relaciona às edições de livro e catálogos também pode ser pensado como um elemento importante na operacionalização de projetos e processos, formação do público e acessibilidade à arte.

A partir de tal reflexão as autoras problematizam como nosso contato com as obras de arte se dá por diversas mediações, configurando uma espécie de acesso remoto, destacando como a formação em artes visuais é dependente dessa estrutura. Como seria possível, por exemplo, para a maioria dos cursos de artes visuais do Brasil, localizados nas mais diversas localidades, ter acesso às obras de arte necessárias para a compreensão da história da arte se não fosse pela mediação com imagens reproduzidas em fotografia e vídeo?

Assim, o comentário de Paraguai e Almozara chama a atenção para a necessidade de compreender o impacto da condição remota como algo que afeta

ALVES, Ricardo Henrique Ayres. A educação em artes visuais no ensino superior e a pedagogia do vírus em tempos de COVID-19. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

práticas de ensino de disciplinas teóricas e práticas, além de introduzir a condição remota como um elemento que faz parte da formação em artes visuais, o que facilita o acesso dos estudantes às obras de arte, inacessíveis de maneira presencial. Além disso, ao comentarem o fechamento e restrições aos espaços expositivos, elas introduzem a importância de tais locais nos processos de ensino e aprendizagem em artes visuais.

As instituições, os setores educativos e a COVID-19

Diante das prerrogativas de distanciamento social desencadeadas pela epidemia de COVID-19, diversas instituições culturais tiveram suas atividades presenciais suspensas, procurando outras estratégias de compartilhamento com seus públicos. Todavia, em uma reportagem de 17 de junho, o professor Munir Klamt discute o âmbito expositivo, afirmando que "na maioria dos espaços o fluxo de público é, com exceção dos vernissages, contínuo e homeopático" (HALAL, 2020, n.p.), de forma que podem ser pensadas estratégias para a utilização de tais espaços com segurança. Nesse sentido, ao longo de 2020, alguns espaços retomaram suas atividades a partir de agendamentos e prescrições que procuravam manter o distanciamento social.

Assim, se por um lado é possível identificar que boa parte das instituições continuam fechadas, enquanto outras retomaram suas atividades – algumas ainda que temporariamente –, o avanço da epidemia em sucessivas ondas, assim como as restrições governamentais para tentar conter tais avanços são elementos que tornam ainda mais complexa a manutenção da programação desses espaços. No ano de 2020, a 12ª Bienal do Mercosul ocorreu totalmente *online*, enquanto o Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS) suspendeu suas atividades presenciais, reabrindo posteriormente e sendo novamente fechado para a realização de reformas, situação em que se encontra atualmente.[5] Além disso, galerias, museus e

[5] http://www.margs.rs.gov.br/noticia/margs-encerra-exposicoes-e-fecha-temporariamente-para-receber-obras-de-reforma-no-interior-do-predio/. Acesso em: 18 jan. 2021.

demais espaços expositivos vinculados a universidades públicas brasileiras tem seguido as diretrizes de suas respectivas instituições, que em sua grande maioria permanecem com todas as atividades presenciais suspensas.

Indo além da questão do acesso às exposições e obras, fundamental para as atividades de ensino dos cursos de artes visuais, ainda é possível identificar outros aspectos no que diz respeito ao impacto do fechamento dessas instituições em relação à educação. Com a suspensão das atividades dos departamentos educativos, responsáveis pela mediação entre as exposições e o público, perde-se um importante espaço de ensino não-formal. Além disso, existe um impacto direto na formação em artes visuais, já que é identificável uma grande atuação desses profissionais em formação como estagiários em tais atividades. Nesse sentido, é necessário pensar que a suspensão do trabalho dos setores responsáveis pelas equipes educativas interrompe, tanto o processo de aprendizagem de tais profissionais em formação, quanto sua atuação educacional junto ao público.

Ao discutir o impacto da pandemia sobre a educação em museus, Camila Schenkel (2020) debate a fragilidade das equipes responsáveis por esse trabalho nas instituições, problematizando como, a partir do impacto do COVID-19, muitas instituições no Brasil e no mundo demitiram em massa os profissionais de tais áreas, justamente em um momento no qual seu trabalho seria de extrema importância, vide a necessidade de adaptação para o período de distanciamento social.

Schenkel apresenta dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Conselho Internacional de Museus (ICOM), os quais afirmam que entre 90% e 95% dos museus estariam fechados em meados de 2020, o que acarretaria o fim de contratos temporários e *free-lancers*, assim como o aumento de atividades online. No entanto, diante do grande número de atividades disponíveis, principalmente pela superação das distâncias físicas, a autora problematiza que grande parte delas parece voltada para um público privilegiado que possui internet de qualidade, tempo e condições de isolamento que permitem sua aderência ao rol de propostas apresentadas.

ALVES, Ricardo Henrique Ayres. A educação em artes visuais no ensino superior e a pedagogia do vírus em tempos de COVID-19. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Debatendo então a relação das atividades remotas em relação ao seu público, a autora introduz o debate sobre as ações educativas se perguntando sobre um de seus principais públicos:

> Em meio à sobrevida digital encontrada pelo campo artístico durante a pandemia de Covid-19, onde foi parar, por exemplo, um dos públicos mais tradicionais de museus, os grupos de escolas públicas anunciados orgulhosamente em relatórios de responsabilidade social para justificar investimentos públicos e legitimar o papel dessas instituições nas dinâmicas sociais? (SCHENKEL, 2020, p. 3-4).

Suas considerações vão na direção de uma crítica à atenção dada aos departamentos educativos e aos seus profissionais, de forma que a mediação se encontra em um papel ambíguo ao legitimar as instituições, sendo também uma espécie de ruído, pois com frequência subverte a institucionalidade, funcionando muitas vezes com relativa autonomia, sem que as instituições saibam exatamente o que é discutido nesse âmbito. Nesse sentido, Schenkel evidencia o caráter utilitarista dos setores educativos, que apesar de sua função educativa, existem, primordialmente, para manter os financiamentos, assim como para validar a relevância social das instituições.

Ela também problematiza, assim como Klamt, a qualidade da programação oferecida pelas instituições através de adaptações para o meio virtual, criticando a obviedade de algumas ações, como aquelas baseadas nas releituras de obras clássicas, tão comuns como exercícios de aulas de arte na escola, mencionando justamente a importância da mediação cultural em um momento de adaptação abrupta para a atuação digital, que geralmente é pensada a partir das equipes curatoriais, de marketing e relações públicas. Para ela, o desafio seria justamente pensar em como um trabalho educativo poderia ser desenvolvido diante da situação de isolamento, que elimina as condições de "(...) presença e convivência com obras e pessoas (...) (SCHENKEL, 2020, p. 7).

Assim, a autora ainda inscreve no horizonte da precarização não só os mediadores, mas também equipes terceirizadas de limpeza e segurança como as mais atingidas pelos efeitos da COVID-19, ressaltando o papel precário atribuído

ALVES, Ricardo Henrique Ayres. A educação em artes visuais no ensino superior e a pedagogia do vírus em tempos de COVID-19. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

aos profissionais dos setores educativos de museus, vistos como agentes necessários para as contrapartidas sociais e sistemas de financiamento público, mas não como profissionais que possam contribuir para a instituição. Por fim, afirma que com a descontinuação desses serviços durante a pandemia, os saberes produzidos por tais equipes podem se perder:

> Desvalorizado dentro da hierarquia do campo da arte (Fig. 05), esse conhecimento que vem da prática só consegue — quando consegue — chegar às discussões sobre a programação e às políticas das instituições depois de passar por muitos filtros. Em pleno século XXI, os museus ainda permanecem bastante impermeáveis em relação ao que acontece dentro de suas próprias paredes. (SCHENKEL, 2020, p. 12).

Considerações finais

Diante dos tópicos debatidos nesse texto, é possível perceber como a ideia de uma pedagogia do vírus inscreve o impacto da COVID-19 em uma perspectiva bastante ampla, próxima ao proposto por Santos (2020). Nesse sentido é possível pensar, por exemplo, que diante da crise epidêmica, as demissões promovidas pelas instituições culturais afetam diretamente estudantes de cursos de artes visuais que estagiavam em tais espaços. E sabe-se que a continuidade do processo de formação, orientado pela condição remota, depende de certos recursos materiais, inacessíveis para quem não poder pagar por eles. Assim, as considerações sobre desigualdade de acesso ao ensino e mesmo da precarização docente, evocadas também por Zamperetti (2021), encontram eco na afirmação de Santos de que a doença não afeta a todos de maneira igual, mas sim, que as desigualdades estruturais da sociedade são ressaltadas por sua presença.

Nesse sentido, as políticas de inclusão promovidas pelas universidades públicas brasileiras procuraram dar conta de minimizar tais diferenças, procurando a manutenção da permanência dos estudantes nas instituições. Diante desse cenário, foi possível que muitos estudantes e professores continuassem suas atividades, apesar das adversidades advindas, tanto da COVID-19, quanto das medidas

ALVES, Ricardo Henrique Ayres. A educação em artes visuais no ensino superior e a pedagogia do vírus em tempos de COVID-19. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

preventivas a ela relacionadas, tais como o distanciamento social e a quarentena, que interferem tanto em questões financeiras, físicas, quando de saúde mental.

Nos exemplos mencionados neste trabalho, é possível perceber tanto a continuidade das atividades quando a resiliência dos profissionais e estudantes que inventaram outras formas de estar junto, mesmo que distantes fisicamente. Se por um lado é possível perceber que a aderência à modalidade remota permitiu com maior facilidade estar próximo de muitas pessoas, diminuindo fronteiras – como no caso das *lives* do Apotheke e das atividades de museus em geral, comentadas por Schenkel (2020) –, também é necessário pontuar a impossibilidade de reproduzir a experiência da presencialidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, ao comentarem a condição de acesso remoto às obras de arte institucionalizada no ensino de artes visuais, Paraguai e Almozara (2020) introduzem um elemento que desestabiliza a dicotomia entre o presencial e o remoto, indicando certa permeabilidade nas práticas educativas aderentes aos dois modelos de ensino. A partir de tal consideração, é possível perceber que, mais do que uma ruptura, existe uma continuidade entre os processos anteriores e posteriores à eclosão da COVID-19, ainda que tais contextos possuam suas particularidades. Nesse sentido, o debate sobre as dificuldades de acesso e condições dos alunos, a dicotomia entre teoria e prática, assim como a condição precarizada das equipes dos serviços educativos de museus – compostas principalmente por estagiários, ou seja, por profissionais temporários –, não são novidades. No entanto, diante da emergência da pandemia, tais temas, assim como vários outros, se revestem de uma nova conjuntura que pode permitir, tanto um espaço para a reflexão sobre essas condições, quanto os caminhos de superação de tais adversidades, seja durante a pandemia ou não.

Referências:

BARRETO, Umbelina Maria Duarte. *Espiando pelo buraco da fechadura*: o conhecimento de artes visuais em nova chave. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

DEFOE, Daniel. *Um diário do Ano da Peste.* 3. ed. Tradução: Eduardo San Martin. Porto Alegre: Artes e ofícios, 2014.

HALAL, Fernando. *Para onde vai a arte após a pandemia?* Professores do ILA projetam rumos estéticos e a difusão da produção artística após o isolamento social. Rio Grande, 17 jun. 2020. Disponível em: https://www.furg.br/noticias/noticias-cultura/para-onde-vai-a-arte-apos-a-pandemia. Acesso em: 18 jan. 2021.

PARAGUAI, Luisa; ALMOZARA, Paula. "Coletas em incursões cotidianas" e "notações": exercícios poéticos no contexto de distância social. *Art&Sensorium*, Curitiba, v.7, n.2, p. 207 – 217, 2020.

SAN MARTIN, Eduardo. A ficção factual de Daniel Dafoe *In*: DEFOE, Daniel*. Um diário do Ano da Peste*. 3 ed. Tradução: Eduardo San Martin. Porto Alegre: Artes e ofícios, 2014. p. 7-14.

SANTOS, Boaventura de Sousa*. A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra, Portugal: Almedina, 2020.

SCHENKEL, Camila. Em quarentena: apontamentos sobre educação em museus em tempos de pandemia. *Porto Arte,* Porto Alegre: v. 25, n. 43, p. 1-16, jan-jun, 2020. DOI: https://doi.org/10.22456/2179-8001.108108. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/108108/58684. Acesso em: 5 jan. 2021.

WOSNIAK, Fábio e LAMPERT, Jociele. Noções sobre a filosofia da arte como experiência durante a pandemia em 2020. *Art&Sensorium*, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 142-152, 2020.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Artes visuais e ensino remoto: paroxismo nas interações em tempos de pandemia*. Palíndromo*, v. 13, n. 29, p. 38-53, 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

INSTRUÇÕES POÉTICAS PARA SE RELACIONAR COM OBJETOS COTIDIANOS

Raphael Junior Almeida Batista[1]
Mariana Silva Da Silva[2]

Resumo: O presente artigo relata os processos de um trabalho de conclusão de curso em que se integra a pesquisa artística sobre relações performáticas entre o corpo, espaço e objetos cotidianos. Tensiona a aproximação de objetos que foram inventariados, a partir de protocolos dentro do espaço doméstico, estabelecendo encontros com o corpo e noções de funcionalidades apresentadas em variáveis configurações, a partir de inventários e instruções poéticas. São abarcados conceitos como: funcionalidade, ruptura e performatividade, hibridizando experimentos entre a escrita, performance, fotografia e vídeo, questionando os espaços em que esses objetos podem ser colocados, utilizados ou sobrepostos, em busca, também, de uma relação de confluência com o corpo.

Palavras-chave: Performance; Objetos Cotidianos; Instruções Poéticas.

POETIC INSTRUCTIONS TO RELATE TO EVERYDAY OBJECTS

Abstract: The present article reports on the processes of the author's course conclusion work, which includes an artistic research on performance relations between the body, space and everyday objects. Tensions the approach of objects that were inventoried from protocols within the domestic space, establishing encounters with the body and notions of characteristics in configurations of configurations from inventories and poetic instructions. Concepts such as: functionality, rupture and performativity are

[1] Graduado em Artes Visuais - Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2016-2021). Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES/UERGS (2017). Foi monitor do Ateliê Livre de Artes Visuais da UERGS (2017-2018). Foi bolsista na pesquisa "A Licenciatura em Artes Visuais em Vídeos Institucionais de Universidades Brasileiras" IniciE - UERGS(2018), coordenado pela professora Dra. Carmen Capra. Também bolsista da pesquisa "Através da Imagem" vinculado IniciE - UERGS vinculado ao MACRS, coordenado pela professora Me. Mariane Rotter. Foi ministrante de oficinas em Artes Visuais pelo SenacRS em 2018. Teve formação em Mediação pelo programa Educativo da Bienal 12 (2020). Atualmente integra o projeto de pesquisa "O infraordinário como método investigativo em Arte & Educação" coordenado pela professora Dra. Mariana Silva da Silva.

[2] Currículo Lattes: Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Doutora em Artes Visuais, Ênfase Poéticas Visuais no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio junto à Faculté des Arts da Université de Picardie Jules Verne (Amiens, França). Mestre em Artes Visuais e Bacharel em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Recebeu Bolsa CAPES Mestrado (2002-2004), Bolsa Unesco Aschberg e Irish Museum of Modern Art para projeto Residência de artista (2008) e Bolsa CAPES PDSE Doutorado Sanduíche (2017). Participa de exposições de artes visuais no Brasil e no exterior desde 2001, é professora universitária desde 2005. Investiga as conexões entre arte, cotidiano e natureza a partir do infraordinário, especialmente no contexto da natureza fluvial dos rios Caí e Guaíba. naminhacidadetemumrio.blogspot.com @comodesenharpedras

ALMEIDA BATISTA, Raphael Junior; Da SILVA, Mariana Silva. Instruções poéticas para se relacionar com objetos cotidianos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

covered, hybridizing experiments between writing, performance, photography and video, questioning the spaces in which these objects can be used, used or overlaid, also looking for a confluence relationship with the body.

Keywords: Performance; Everyday objects; Poetic Instructions.

A pesquisa artística agora apresentada tem como base o cotidiano pandêmico em que nos encontramos em 2020. O cotidiano abriga todas as estruturas de conhecimento, de interação, de relações e construções de identidades possíveis para o entendimento de algo ou até mesmo, alguém. A análise que pode ser feita a partir das ações que acontecem no dia-a-dia, não escapam das relações que mantemos com os objetos que, intrinsecamente, fazem parte dos acontecimentos e de toda a estruturação das camadas sociais que conhecemos. Para Blanchot (2007):

> Quaisquer que sejam os seus aspectos, o cotidiano tem esse traço essencial: não se deixa apanhar. Ele escapa. Ele pertence à insignificância, e o insignificante é sem verdade, sem realidade, sem segredo, mas é talvez também o lugar de toda significação possível. O cotidiano escapa. É nisso que ele é estranho, o familiar que se descobre (mas já se dissipa) sob a espécie do extraordinário. É o desapercebido, em primeiro lugar no sentido de que o olhar sempre o ultrapassou e não pode tampouco introduzi-lo num conjunto ou fazer-lhe a "revista", isto é, fechá-lo numa visão panorâmica; pois, por um outro traço, o cotidiano é aquilo que não vemos nunca uma primeira vez, mas que só podemos rever, tendo sempre já o visto por uma ilusão que é precisamente constitutiva do cotidiano. (BLANCHOT, 2007, p. 237).

Sendo assim, ao olharmos para o entorno e o cotidiano, é possível se perder e se encontrar, em diversas instâncias, vindo de encontro ao despercebido que possui extremas amplitudes, mas que está sempre apto à suas divergências de sentidos e possibilidades ainda não vistas. Questionamos, então, de que modos o cotidiano pode vir à tona sem perder seu caráter ordinário, a partir de práticas poéticas atravessadas pelo simples ato da observação e da repertorização. E ainda, como inventar e potencializar confluências entre corpo, espaço e objeto nas nuances de uma rotina cotidiana, repetitiva e corriqueira exacerbada pelo confinamento doméstico?

ALMEIDA BATISTA, Raphael Junior; Da SILVA, Mariana Silva. Instruções poéticas para se relacionar com objetos cotidianos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

A pesquisa artística, agora analisada, partiu de um lugar restrito ao âmbito doméstico sob o isolamento social ocasionado pela COVID-19. Dentro desse contexto, para além de nosso próprio lar e as coisas que ali constituem seus espaços, buscamos refletir e nos abrigar nos entornos que correspondem ao corpo e suas ações. Pairando entre experimentos com o corpo e o seu registro, juntamente das ações desenvolvidas, atribuídas aos objetos cotidianos e do que mais havia ali para ser experienciado, passamos a corresponder aos recursos e abrigos cotidianos enquanto registro, investigação e criação, sem abster-nos do ordinário. Desse modo, conciliamos em nossas práticas as questões apresentadas pelo autor Emanuele Coccia (2020) em que noções atreladas ao lar e às práticas comunais do cotidiano, se devolvem a partir da pandemia. O autor coloca:

> Em um mundo onde a política é objeto de proibição e realidade impossível, o que resta são nossos lares: não importa se são realmente apartamentos ou casas de verdade, não importa se são pequenos apartamentos ou grandes propriedades. Tudo se tornou lar. E isso não é uma boa notícia. Nossa casa lar não nos protege. Pode nos matar. Você pode morrer de "lar" em excesso. (COCCIA, 2020, p.2).

A estrutura física que compõe o entendimento do que seja um lar tornou-se, de início, uma barreira limitadora para a busca de relações externas e transformou-se num conjunto excessivo de paredes e objetos. Enquanto isso, não se buscava entender que, até mesmo essa estrutura que antes era vista como algo limitado, sem a intervenção física e direta do contato social, poderia ser tão infinita de possibilidades de compreensão e atentos ao que deixamos de lado por serem vistos como *cotidiano*. Pensamos, então, que, o que torna uma possível invenção de usos e maneiras de se relacionar com algo, é a experimentação que pode subverter a lógica moral, pré-estabelecida e a definição que limita o uso de um objeto. Assim como uma criança que explora o mundo ao seu redor, repleto de coisas jamais vistas ou tocadas, usa de seu aval descabido de normas sociais e definições de pré-usos, para morder, chupar, lamber, jogar no chão, pisar, deitar, amassar, rolar, vestir e comer.

ALMEIDA BATISTA, Raphael Junior; Da SILVA, Mariana Silva. Instruções poéticas para se relacionar com objetos cotidianos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Se toda possibilidade de uso e contato corporal tem sua limitação, mesmo sendo ela inconsciente, pode-se entender que cada objeto existente, para além de sua função, é também um mundo subterrâneo de relações. Essas relações, se constituem fortemente através de pequenos contatos que são proporcionais aos de uma criança, como citado anteriormente. Existem inúmeras coisas não conhecidas por mim e por outrem, e essas coisas podem, também, ser aquilo que não necessariamente, deixam de estar presentes em nossas vivências cotidianas. Assim, é preciso que exista um contato mútuo entre o corpo e o objeto em si. Esse contato, se dá de amplas maneiras, que muitas das vezes, são imperceptíveis. O contato, em um primeiro momento, é a chave para o entendimento de uma coisa para a outra.

Ao pegar uma vassoura, dessas comuns, de madeira que normalmente estão presentes em nossas casas, percebi que durante a limpeza do chão, o meu corpo obteve uma resposta perante a vassoura, ao varrer. A princípio, minha postura inclinou-se para baixo, abrindo uma corcunda que se adaptou ao tamanho do cabo, que por sua vez, é menor que o meu corpo. Percebo, nesse momento, que existe uma troca ativo-passiva ao estabelecer contato com aquele objeto. Ele não se adapta ao meu corpo, mas sim, o meu corpo corresponde a sua estrutura física para o gesto.

A forma que se institui o corpo em contraponto aos objetos com que ele se relaciona, pode se atrelar às suas posições pré estabelecidas socialmente. A artista Glaucis de Morais (figura 1), no processo do seu trabalho, ao realizar uma série de performances em espaços públicos, principalmente com uma vassoura, estabelece diferentes relações com os objetos, pensando em uma série de utilizações e sentidos como a vassoura, que tem sua ligação com a domesticidade e com o feminino. Durante um período de residência artística, na Cité Internationale des Arts, em Paris, no ano de 2010, a artista, ao chegar no ateliê, foi em busca de reconhecimento do espaço que abrigou tantos outros artistas e as marcas de objetos que ali foram deixados. Ao encontrar quatro vassouras, a artista relata:

ALMEIDA BATISTA, Raphael Junior; Da SILVA, Mariana Silva. Instruções poéticas para se relacionar com objetos cotidianos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

> [...]Todas do mesmo feitio, mesmo tipo de cerdas, feitas de madeira crua e áspera, sem requintes, austeras. Diferenciadas pelo tempo de uso, pela força impressa sobre seus corpos afim de levar a cabo a função para a qual foram fabricadas. Marcadas pelos materiais com os quais entraram em contato em uma alquimia de ação, movimento, fricção, produtos químicos e água. Escolhi uma ao acaso, e comecei a varrer o pequeno ateliê/residência. Após algum tempo nesta atividade de gestos repetitivos, comecei a experimentar ludicamente este objeto prosaico, até que ele ficasse em pé sozinho. De um estado ou condição ordinária, própria de um objeto que habita o limiar da invisibilidade por sua desimportância, ele é ressignificado a um quase-sujeito, personagem que se autonomiza de meus gestos por alguns momentos. (ALMEIDA, 2017, p. 33).

Quando existe uma transposição de sentidos de um sujeito-objeto, ao descaracterizar sua função original, é possível abrigar inúmeras e inventivas possibilidades que perpassam sua capacidade limitada. O objeto pode ser a própria personificação enquanto performance e não só enquanto símbolo, mas um próprio protagonista e um corpo que reage aos gestos externos. Entendemos, a partir do trabalho da artista e de nossa experiência artística, que toda estrutura física de quaisquer objetos pode não só tornar-se algo que influencie na forma como o corpo se molda, como também, na configuração de um novo gesto, força física, e postura, que, na maioria das vezes, manifesta-se de modo receptor.



Figura 1: Glaucis de Morais - *Inspire...então expire*, 2010. Fonte: Divulgação/ PMPA

ALMEIDA BATISTA, Raphael Junior; Da SILVA, Mariana Silva. Instruções poéticas para se relacionar com objetos cotidianos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

RELAÇÕES PELA BUSCA DO ENTORNO QUE HABITAMOS

A forma como o corpo do artista, autor da investigação de conclusão de curso, foi tomando presença em relação aos objetos, repetitivamente torna mais visível a provocação sobre nossas funções, nossos sentidos de produtividade e o que os objetos têm como característica social, em função de nós mesmos, não apenas como mera serventia ou utilidade, mas como um corpo presente que pode se contrapor ao nosso, criando noções de identidade, posições sociais, ideológicas, relações de poder, entre outras capacidades submersas num corpo *inerte*, tal como o objeto.

Bem como o escritor Georges Perec, passamos a desenvolver protocolos diários e semanais que permitem uma maior capacidade de olhar para as coisas de nosso entorno, pensar sobre elas, entender como e o porquê delas estarem ali. No livro *Tentativa de esgotamento de um local parisiense*, o autor francês investiga as camadas do cotidiano de maneira prática, ao colocar-se como um espectador que explora as possibilidades de registrar o banal, através do olhar, da escrita, dos inventários, do registro de lugares e ações que tomam conta do espaço onde ele se instaura. No prefácio do livro, Ricardo Luiz Silva (2016) diz que:

> Condenamos nosso ato de ver ao puro condicionamento mercadológico e espetacular. Vemos o mundo com olhos objetivos, mecanizados, procuramos e decodificamos apenas o funcional e utilitário. [...] Lança-se no vazio, minuscula riza a realidade, dá valor ao ordinário e ao inútil. Para o autor, o nada é infinitamente rico que nada pode esgotá-lo, nem mesmo sua ação indiciária narrada no texto. [...] Uma atitude que nos solicita "enxergar" a Cidade. Um ato consciente. Ato que deveria ser realizado à exaustão. Forçar o corpo ao seu limite, o lugar ao seu limite. Estressar o sistema. Conduzir o conjunto a um estado crítico, até a fragilização da aparente estabilidade funcional e organizacional que envolve o lugar. Inutilizá-lo, revelar seu verdadeiro estado. Colocá-lo cru e totalmente disponível à leitura, sem máscaras, empecilhos, representações espetaculares, imagens pré-estabelecidas. Enxergá-lo na sua essência, vulgaridade, realidade, possibilidade. Retirar tudo, até não sobrar nada. Esgotar o lugar. (SILVA, 2016, p. 1-2).

ALMEIDA BATISTA, Raphael Junior; Da SILVA, Mariana Silva. Instruções poéticas para se relacionar com objetos cotidianos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Nesse sentido, o esgotamento se faz, não só sob o estado exaustivo do limite do corpo, mas também, enquanto uma reação permitida por nós mesmos ao observar tudo aquilo que comumente é passado despercebido. O cotidiano, para ser mais específico, existe ali, aqui e agora, sem um roteiro ou uma denominação, ele só é. Ao enxergar e buscar de que formas, de que modos, tal qual, e se, e quantas vezes, e quantas têm ou podem ter cada coisa banal, pode tornar-se excepcional, sem perder o viés da banalidade.

Quando pensamos nos inúmeros objetos que possuímos em nossas casas, entendemos que é preciso um recorte maior para realizar um direcionamento. Objetos cotidianos: entre características que os distinguem e os fazem em comum, esgotados ao olhar diário e listados de maneira neutra, bem como sua imagem fotográfica, ajustada em ordem de uma composição de listas, na tentativa de constituírem um sentido estético. Idealizados separadamente, os experimentos com a escrita vieram a se consolidar como uma parte importante na construção desta pesquisa artística e sua linha cronológica de desenvolvimento. As listas e a construção das instruções aproximam-se igualmente de Perec e seu inventório cotidiano, que tenta esgotar aquilo que é observado.

ALMEIDA BATISTA, Raphael Junior; Da SILVA, Mariana Silva. Instruções poéticas para se relacionar com objetos cotidianos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.



Figura 2 - *Lista de objetos cotidianos.* Fonte: Acervo pessoal, 2020.

Em seguida, o registro se deu através de fotografias, pensando sobre a maneira como cada objeto é representado, através de imagens fotográficas em uma grade, sustentando a ideia inicial da listagem, como também tenta abarcar sua relação de subjetividade. Ao olhar para cada objeto individualmente, é possível analisar características que em um contexto doméstico, talvez não seria possível, sob uma perspectiva que abarque suas relações dentro do espaço.

ALMEIDA BATISTA, Raphael Junior; Da SILVA, Mariana Silva. Instruções poéticas para se relacionar com objetos cotidianos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.



Figura 3 - Série: *Objetos Cotidianos*. Fotografia. Fonte: Acervo Pessoal, 2020.

O jogo de fotografias dentro de um quadro só ressalta tanto uma característica crua, neutra, como também possibilita a reunião de todas elas dentro de um aspecto seriado, formalizado para receber o contato humano, como um objeto industrial e reprodutível. O que seria de uma cadeira se não existisse um corpo para sustentá-lo? Provavelmente, sua existência não seria possível, ou pelo menos, não da forma que conhecemos. Entretanto, se uma cadeira é apenas uma cadeira, de que outras formas ela pode ser entendida?

Em um dos experimentos realizados a partir dos objetos que foram inventariados, dentro de casa, selecionamos uma caneca, deixando-a totalmente isolada em frente a um fundo neutro. Ao colocá-la numa espécie de estande, analisei suas características formais para deixar que meu corpo guiasse sua interação com a caneca. Dentre inúmeras tentativas, busca-se diferentes formas de encaixar o próprio pé, por exemplo, na parte interior do objeto, a fim de estabelecer uma relação de conectividade que não seja somente a do contato físico, mas que pode atender à lógica da profundidade, do esgotamento, das posições com as quais

ALMEIDA BATISTA, Raphael Junior; Da SILVA, Mariana Silva. Instruções poéticas para se relacionar com objetos cotidianos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

o corpo estaria apto ao encontrar aquela caneca e de que modos seria possível uma compressão de uma coisa com a outra.



Figura 4 - *Limítrofe: Tentativas de encaixe* (*frames* do vídeo). Fonte: Acervo Pessoal, 2020.

O vídeo foi realizado em *frames* instantâneos que pudessem captar esses momentos em que a tentativa fosse claramente representada. O equilíbrio que pudesse manter o corpo ali presente, estando sob a sustentação de um objeto consideravelmente menor, torna possível as variáveis para as relações entre o encaixe, o esgotamento e a performatividade. Da mesma maneira, utiliza-se outros objetos que seguem o mesmo protocolo onde o corpo se dispõe à presença, e ao contato para uma utilização não usual.

RUPTURAS

Em dado momento da pesquisa, curiosamente atentamos à uma especificidade que existia nos objetos - não todos - em uma considerável porcentagem presente nos elementos da decoração de uma casa, dos utensílios de

cozinha e de outras coisas que foram reutilizadas. Começamos, então, a pensar sobre os objetos quebrados, o porquê deles estarem ali e quais permanecem artificialmente comprometidos com suas funções originais.



Figura 5 - Inventário de objetos quebrados. Fonte: Acervo Pessoal, 2020.

Tais objetos possuem sua especificidade de criação e uma lógica utilitária que os tornam subjetivos. A partir do momento em que acontece um processo de *ruptura*, eles já não são mais a mesma coisa. Se pensarmos sobre o que caracteriza cada um individualmente, num primeiro instante, é provável que pensemos em suas funções atribuídas ao seu feito. Estando quebrados, nesse caso, possivelmente serão colocados enquanto inúteis. Logo, esses objetos podem então constituir uma nova identidade que os reúne à uma compreensão distinta. Pensamos nessa relação, a partir do trabalho da artista Mariza Carpes (Figura 6), que na exposição

ALMEIDA BATISTA, Raphael Junior; Da SILVA, Mariana Silva. Instruções poéticas para se relacionar com objetos cotidianos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Digo de Onde Venho, apresenta diferentes elementos que tratam das relações de memórias e afetos pessoais de sua própria vivência.



Figura 6 - *Digo de onde venho*, instalação. Fonte: Mariza Carpes (2019, online).

Na mesa repleta por cacos de vidro, são apresentados e sobrepostos fragmentos dos copos de cristal oriundos do enxoval da artista, quebrados por um pássaro; dando início a uma coleção que se estende há mais de vinte anos. Em outras instâncias, as relações entre a própria domesticidade, a construção de memórias afetivas para com os próprios objetos em nossas vivências, podem reunir características que fundem noções que perpassam a materialidade e até mesmo, a sua funcionalidade. Sendo assim, entendemos as profundidades que um ou mais objetos mantém em relação a nós mesmos, de acordo com as memórias, as vivências e a fragmentação de algo que se mantém presente enquanto resto, metade ou até mesmo estilhaços, compondo sua inteira existência enquanto memória, sem desprender-se dos consequentes movimentos do tempo e das ações externas.

ENTRE A TRANSGRESSÃO E A PERFORMANCE

O corpo consiste na presença que simula as ações, os gestos e todas as capacidades de movimento e presença, que podem ser apreendidas num espaço e lugar. Sua estrutura é pertencente a uma sociedade, logo, ligada a um sistema que permite o cumprimento e a violação de regras - em suas diversas variações - partindo assim, para o ato transgressor que esvai as bordas de um limite predeterminado.

Esse limite se instaura dentro do entendimento de performance, enquanto sujeito, objeto, ação e quaisquer características físicas e sensoriais que uma experiência do tipo pode proporcionar, quando uma coisa se sobrepõe a outra, criando assim, imagens e experiências que não podem ser reproduzidas de maneira única. Segundo Glusberg:

> As performances não são verossímeis para quem não tenha a experiência com esse tipo de manifestação. Com o termo verossimilhança queremos expressar a ideia de uma adequação entre o percebido e as expectativas do sujeito receptor. Porém, de toda forma, há uma verossimilhança de gênero que vai se constituindo à medida que estas propostas se multiplicam e expandem. A performance não nos apresenta estereótipos preconcebidos e sim criações espontâneas e verdadeiras. (GLUSBERG, 1987, p. 59).

O encontro do corpo com a matéria, possibilita a compreensão de uma relação que não é instituída. Encontramos através da performance, o veículo que potencializa as compreensões do cotidiano e de todas relações que se instauram com o entorno e o que nele se faz presente, mantém-se como mecanismo utilitário e até mesmo a presença, que enquanto forma física, pode ser compreendida de diferentes maneiras. Ao analisar um objeto desconhecido por exemplo, é possível distingui-lo dos demais, ao pensar sobre sua funcionalidade. Essa percepção pode ser desenvolvida, bem como um experimento mental, capaz de elaborar preceitos que caracterizam sua forma física, podendo também, chegar ao possível descarte.

ALMEIDA BATISTA, Raphael Junior; Da SILVA, Mariana Silva. Instruções poéticas para se relacionar com objetos cotidianos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Se formos curiosos, e olharmos para os pequenos detalhes da vida cotidiana e os elementos que nela estão presentes, consequentemente, podemos pensar sobre suas características físicas que, quase predominantemente, necessitam de uma relação corporal. O corpo sendo algo que eminentemente está em movimento, mesmo estático, não deixa de se comunicar com os outros, assim como os objetos Essa comunicação pode se dar de incontáveis maneiras, que nem sequer poder-se-ia descrever com exata precisão.

Neste sentido, a performance, torna-se um ato visceral para compreender os gestos singelos e banais que cotidianamente estamos acostumados. Ela traz consigo não só uma espécie de representação que faz o uso do corpo, porém, compreende, igualmente, um fluxo contínuo do que já vivenciamos, de todas as ações que já foram feitas, de todos os gestos que já são compreendidos. Desse modo, ela instaura um movimento que não deixa de ser literal, mas, que também abrange novas percepções daquilo que não é novo. Os corpos se diferenciam, assim como os objetos também. Cada um possui sua estrutura, às vezes padronizada, às vezes, nem tanto. O mesmo corpo, contudo, que alcança um livro na estante, pode não ser o mesmo que consegue compreender o que nele está escrito.

Entendemos, assim, a performance no contexto desta pesquisa, partindo de instruções - estas que perpassam a lógica da regra - não somente como um registro da ação, mas a ação que se faz de múltiplas formas em suas subjetividades. Roselee Goldberg diz que:

> Qualquer definição mais rígida negaria de imediato a própria possibilidade da performance, pois os seus praticantes usam livremente quaisquer disciplinas e quaisquer meios como material - literatura, poesia, teatro, música, dança, arquitetura e pintura, assim com o vídeo, película, slides e narrações, utilizando-os nas mais diversas combinações. De facto, nenhuma outra forma de expressão artística tem um programa tão ilimitado, uma vez que cada performer cria a sua própria definição através dos processos e modos de execução adotados. (GOLDBERG, p.10, 2006).

ALMEIDA BATISTA, Raphael Junior; Da SILVA, Mariana Silva. Instruções poéticas para se relacionar com objetos cotidianos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Logo, é possível pensar nas inúmeras adaptações decorrentes de um só movimento que corresponde ao entendimento e execução da performance. Ela se dá de diferentes maneiras, como também podendo mesmo não ser executada a uma plateia. Sua própria definição vai de acordo com quem está se aproximando da linguagem e suas multiplicidades.

INSTRUÇÕES POÉTICAS PARA SE RELACIONAR COM OBJETOS COTIDIANOS

O uso de instruções, sendo o veículo de apresentação e composição final do trabalho, tendem a relacionar esses dois âmbitos: a vida e a arte, de modo que um não se destaque do outro, de modo que as ínfimas ações e gestos que podem ser executados, permitam uma satisfatória junção de todas as coisas e que toda matéria reunida enquanto corpo, objeto e gesto, pode ser entendida ou incompreendida de maneira singular.

Sendo assim, surgem as *Instruções poéticas para se relacionar com objetos cotidianos* que, a partir de um método instrutivo e da criação de sentidos relacionais - para além da utilidade dos objetos ordinários -, reestrutura em imagens a pesquisa. As instruções consolidam-se a partir da forma textual, ao encontro do gesto performático entre corpo e objetos. Sendo um método-linguagem utilizado por artistas como Yoko Ono e George Brecht, as chamadas peças, eventos ou instruções, possibilitam uma ponte de aproximação do espectador com a obra e sua possível continuidade no tempo e no espaço. Sua capacidade de interação intensifica, não somente a relação do público, que, por sua vez, é um agente que perpetua a execução de ações, sejam elas efêmeras, registradas, ou, mesmo, permanecendo no mundo das ideias. De acordo com o professor Eduardo Veras:

> Às vezes, as instruções no campo da arte nos orientam sobre o conjunto de ações bastante específicas que devem formatar uma situação, podendo

ALMEIDA BATISTA, Raphael Junior; Da SILVA, Mariana Silva. Instruções poéticas para se relacionar com objetos cotidianos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

> resultar na construção de um objeto ou pelo menos a modificação de um objeto já existente. (VERAS, 2012, p. 14).

Nesse sentido, as instruções escritas para ações com objetos diversos, tornam-se a potência do trabalho artístico desenvolvido, possibilitando uma invenção múltipla entre os objetos e o corpo, como também, entre suas camadas de compreensão. Em seu livro *Grapefruit* (1964), a artista Yoko Ono (Figura 7), elabora diferentes instruções, as quais se sobressaem nas relações com os objetos, que abarcam suas possíveis compreensões cotidianas e as diferentes relações com o corpo, o espaço, as coisas, a imaterialidade e o gesto.

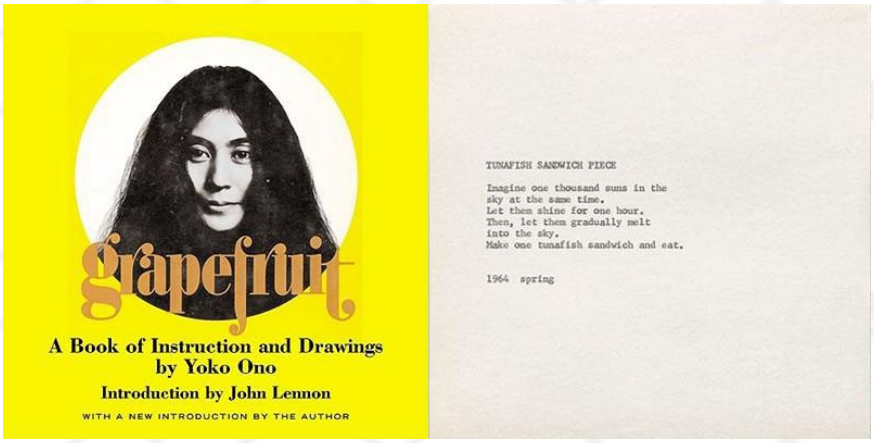


Figura 7 - Yoko Ono, *Grapefruit*, 1964. Fonte: Barajas (2017, online).

Também sendo um dos integrantes do grupo de artistas Fluxus, o artista George Brecht (Figura 8), insere a escrita como possibilidade de aproximação entre arte e vida, em seus "eventos", que assim como Yoko Ono, propiciaram a escrita instrutiva, de maneira poética, a se relacionar com as coisas, os objetos e a vida de um modo geral. Objetos do cotidiano foram os principais recursos das obras de Brecht. Fazendo o uso de cadeiras, garrafas, cabides, lençóis, blocos de notas e maços de cigarros que tensionam o próprio sistema da arte.

ALMEIDA BATISTA, Raphael Junior; Da SILVA, Mariana Silva. Instruções poéticas para se relacionar com objetos cotidianos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.



Figura 8 - George Brecht, *Water Yam*, 1963. Fonte: Museum of Modern Art (2015, online).

Precursor da Arte Conceitual, o artista trabalhou em suas obras os detalhes da vida cotidiana e a forma da experiência participativa do espectador. A experiência oriunda de um contato com a arte para além de uma relação contemplativa proporciona uma intensa relação que não se concentra mais unicamente na visão, na experiência física com a obra, mas que pode alcançar o pensamento e ser um convite à participação. No livro *O que é Fluxus? O que não é? O porquê!,* Arthur C. Danto (2002) relata sobre um dos integrantes:

> George Maciunas, que foi responsável pelo nome de Fluxus e por uma parte considerável de sua forma e sensação, declarou em Neo-Dadá in Music, Theater, Poetry, and Art (Neo-Dada em Música, Teatro, Poesia e Arte) que "Se o homem pudesse ter uma experiência do mundo, o mundo concreto que o cerca, da mesma maneira que tem a experiência da arte, não haveria necessidade de arte, artistas e de elementos igualmente "não-produtivos". A ideia de Maciuna era de que algo poderia ser arte sem necessariamente ser Arte Erudita. (DANTO, 2002, p.25).

Nesse sentido, “desburocratização” da obra de arte e os elementos que nelas são compreendidos enquanto experiência, reforçam, mais do que nunca, a importância de uma desvinculação com aquilo que é pré-concebido, consideravelmente arraigado na produtividade e na própria estética, sendo elementos característicos do mundo fora e dentro da arte.

O TRABALHO ARTÍSTICO

As *Instruções poéticas para se relacionar com objetos cotidianos* tornam-se um possível mecanismo no que tange à escrita como potência imaginária, não se abstendo da construção de sentidos imagéticos em consonância com a busca por coisas, sua compreensão, a relação que pode ser estabelecida enquanto corpo e a estrutura física que compõe a experimentação de novos sentidos. Instruções podem ser colocadas enquanto algo burocrático e engessado para um único segmento, uma regra. Aqui, entretanto, a tentativa é de que todas as proposições que forem encontradas e experimentadas, possibilitem uma nova ordem do "como fazer", sem uma pretensão técnica ou padronizada, para que um corpo ou outro se coordene com estruturas pré-definidas.

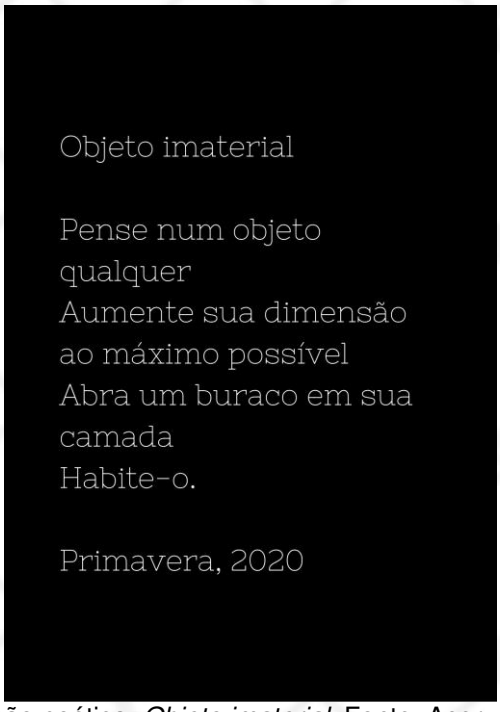


Figura 9 - Instrução poética: *Objeto imaterial*. Fonte: Acervo Pessoal (2021)

Procura-se uma relação mais próxima do espectador com o trabalho artístico: as *Instruções poéticas* convidam a gerar uma conectividade para além da observação e da contemplação da obra, tornando possível o exercício da reflexão,

ALMEIDA BATISTA, Raphael Junior; Da SILVA, Mariana Silva. Instruções poéticas para se relacionar com objetos cotidianos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

da experiência artística imersa no cotidiano em diferentes espaços da vida e da arte. Com isso, as instruções são entregues como um convite a ultrapassar a própria clareza da escrita enquanto algo linear e objetivo (a forma como a instrução se constrói para ser bem compreendida) em direção à experimentação e à subjetividade de cada leitor do texto. A conjunção de linguagens, que possibilitam uma ação, assim, reforça de maneiras ímpares, as camadas potenciais que se obtêm através de um objeto, sendo ele da arte ou não. As instruções que se conectam juntamente às imagens, são apresentadas individualmente, colocando o propósito de instruir enquanto imagem, sem limitar a compreensão de todo o restante. As ações, através de fotografias e vídeos, não se tornam a essência do trabalho; apresentam, entretanto, uma possibilidade de dar a ver as instruções poéticas em pequenos fragmentos.

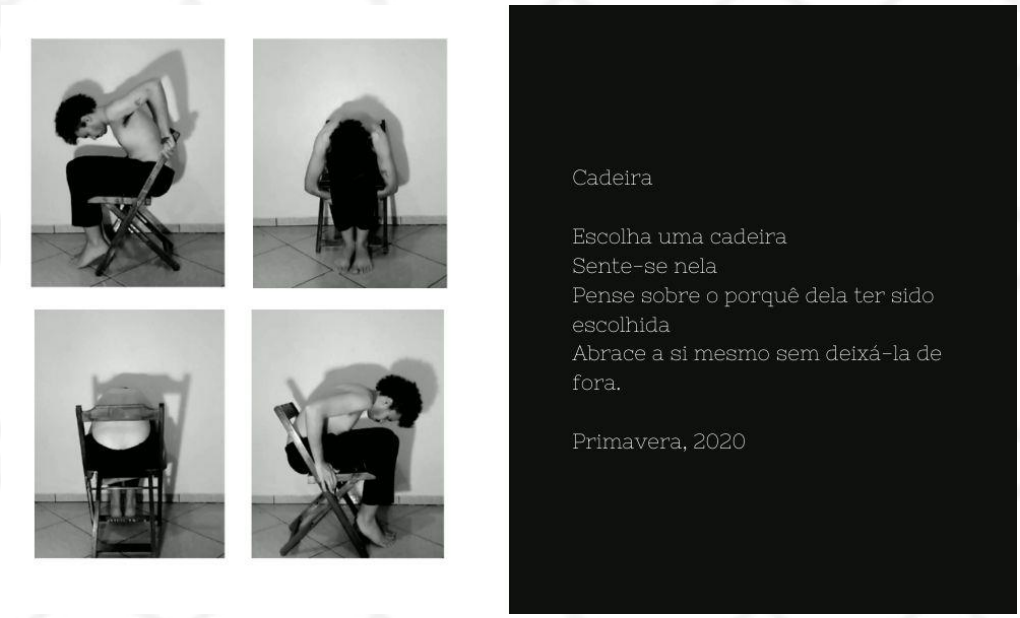


Figura 10 - *Instruções poéticas para se relacionar com objetos cotidianos: Cadeira*, 2020. Fonte: Acervo Pessoal.

Tal proposta artística pode ser encarada, ainda, como um convite para pensar, associar e desassociar ideias, realizar instruções, ou até mesmo não realizá-las. De todas as propriedades referenciais que sustentam sua defesa, as *Instruções*

ALMEIDA BATISTA, Raphael Junior; Da SILVA, Mariana Silva. Instruções poéticas para se relacionar com objetos cotidianos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Poéticas para se relacionar com objetos cotidianos perpassam para muito além de uma compreensão fechada, ou mesmo de uma determinação única. Todas as capacidades compreensivas, lógicas, espaciais, contextuais e a bagagem que se sobressai da esfera da regra, do próprio utilitarismo e das limitações do corpo, podem oportunizar uma experiência em arte que não tem a pretensão de inverter papéis — proporcionar aos espectadores "o que é ser artista" ou mesmo "levar" a arte para tal lugar, muito pelo contrário, ela pode ser dissociada de tal pressuposto. Procuramos, muito mais, propor um possível deslocamento, a todos os corpos e objetos ordinários, de atenção ao espaço pandêmico, em que a ordem pode ser, talvez, alterada, borrada ou tensionada poeticamente.

Referências:

ALMEIDA, Glaucis. Com as palmas da mão e a sutileza do sopro: três exercícios poéticos sobre o equilíbrio. *Revista Ciclos* , v. 4, p. 31-40, 2017.

BARAJAS, Joshua. Burn this story about Yoko Ono after you've read it. [S.l.], 2017. Disponível em: <https://www.pbs.org/newshour/arts/burn-story-yoko-ono-youve-read>. Acesso em: 29 out. 2020.

BLANCHOT, Maurice. A fala cotidiana. In: *A conversa infinita 2:* a experiência limite. São Paulo: Escuta, 2007.

CARPES, Mariza. *Exposição Digo de Onde Venho no Museu de Arte do Rio Grande do Sul reabre!* Brasil, 26 out. 2020. Instagram: @Carpesmariza. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CG1IU4sAOdt/?igshid=1bbfsrkvu1pya>. Acesso em: 16 abr. 2019.

COCCIA, Emanuele. Revertendo o novo monasticismo global. Tradução de Mariana Silva da Silva. *N-1 Edições: Textos.* Disponível em: <https://n-1edicoes.org/109/>. Acesso em: Novembro de 2020.

DANTO, Arthur C. O Mundo como Armazém: Fluxus e Filosofia. In: *O que é Fluxus? O que não é! O porquê.* Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 2002.

GLUSBERG, Jorge. *A Arte da Performance.* São Paulo: Ed. Perspectiva. 1987.

GOLDBERG, RoseLee. *A Arte da Performance.* Do Futurismo ao Presente. Trad. Percival Panzoldo de Carvalho. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MUSEUM OF MODERN ART. George Brecht. Water Yam. 1963. [2015?]. Disponível em:< https://www.moma.org/collection/works/126322>. Acesso em: 16 jun. 2020.

PEREC, Georges. *Tentativa de esgotamento de um local parisiense.* Trad. de Ivo Barroso. São Paulo: G. Gili, 2016.

PREFEITURA DE PORTO ALEGRE. *Mostra de Glaucis de Morais na Galeria Iberê Camargo.* 2016. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smc/default.php?p_noticia=187231&MOSTRA+DE+GLAUCIS+DE+MORAIS+NA+GALERIA+IBERE+CAMARGO>. Acesso em: Fevereiro de 2021.

SILVA, Ricardo Luiz. In: PEREC GEORGES. *Tentativa de esgotamento de um local pariesiense.* Tradução de Ivo Barroso. São Paulo, G:Gili, 2016, p. 1-2.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

NA SEARA DA PANDEMIA: PROCESSOS DE CRIAÇÃO QUE GERMINARAM E FRUTIFICARAM NO DECORRER DO ENSINO REMOTO

Jéssica Pinheiro[1]
Patriciane Born[2]
Sandra Rhoden[3]

Resumo: Este ensaio se configura como um relato de experiências em torno das metodologias utilizadas pelas professoras da área de Artes Visuais da FUNDARTE em tempos de pandemia. Produzido sob a forma de fragmentos. Apresentamos o Curso de Iniciação às Artes e o Curso Básico de Artes Visuais com seus respectivos módulos, descrevendo a maneira que cada docente enfrentou os desafios propostos pelo ensino remoto para dar continuidade aos processos de criação dos alunos em contextos diversificados. Apresentado como escrita coletiva, o texto constitui-se de escolhas individuais em torno da metáfora do plantio, apoiando-se em referenciais teóricos diversos. Por questões éticas, a *voz* dos alunos será identificada por pseudônimos relacionados à figura de linguagem que permeia a escrita.

Palavras-chave: Pandemia; Ensino remoto; Arte e educação; Processos de criação.

---

[1] É arte-educadora e mediadora. Atua como professora de artes visuais do Curso Básico de Artes Visuais da FUNDARTE e como professora de arte em duas escolas da rede municipal de Montenegro. Integra como mediadora o Projeto Rede de Mediadores da Galeria de Arte Loide Schwambach, atualmente atuando conjuntamente na na coordenação do projeto. É especialista em Estudos Culturais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e pós graduanda de Metodologia do Ensino das Artes pelo Centro Universitário Internacional – Uninter. É graduada em licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Desde seu ingresso na docência em arte participa como professora convidada de diversas oficinas, seminários, palestras, disciplinas e bancas de arte e educação.

[2] Professora, artista e mediadora. Atua como professora do Curso Básico de Artes Visuais da FUNDARTE, coordenadora da Galeria de Arte Loide Schwambach, atuante no Projeto Rede de Mediadores e Assessora da área de Artes Visuais da mesma instituição. É mestra em Educação e especialista em Pedagogia da Arte pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, licenciada em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. Desde o início de sua formação, participa de cursos, oficinas, seminários, palestras e conversas na área de artes visuais e educação, como ouvinte, professora convidada ou integrante de comissão organizadora, bem como já integrou comissões de avaliação de projetos educativos e bancas de trabalho de conclusão. Participou de exposições coletivas e do coletivo de artistas Ponto de Fuga, tendo também realizado projetos artísticos em parceria com outros artistas.

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

PINHEIRO, Jéssica; BORN, Patriciane; RHODEN, Sandra. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-32, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

IN THE HARVEST OF THE PANDEMIC: CREATION PROCESSES THAT GERMINATED AND FRUITED DURING REMOTE TEACHING

Abstract: This essay is configured as an experience report around the methodologies used by teachers in the area of Visual Arts at FUNDARTE in pandemic times. Produced in the form of fragments, we present the Initiation to the Arts Course and the Basic Course of Visual Arts with their respective modules, describing the way that each teacher faced the challenges of remote teaching to support the students' creation processes in diversified contexts. Presented as collective writing, the text is composed of individual choices around the metaphor of planting, based on different theoretical references. For ethical reasons, students' voices will be identified by pseudonyms related to the figure of speech that permeates the text.

Keywords: Pandemic; Remote teaching; Art and education; Creation processes.

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, assim como todos os setores, sofremos um grande golpe. O solo que estava preparado para a semeadura foi implicado pela pandemia de *coronavirus disease* 2019 (Covid-19). Como todos, alunos e professores enclausurados em suas moradias, fomos assolados pelas questões: Como continuar vinculadas com nossos alunos à distância? É possível propor experiências com a arte de maneira remota?

Para dar base ao texto, primeiramente apresentamos a área de ensino de Artes Visuais na Fundação Municipal de Artes de Montenegro - FUNDARTE, que é constituída pelo Curso de Iniciação às Artes e pelo Curso Básico de Artes Visuais.

O Curso de Iniciação às Artes atende crianças na faixa etária de 4 a 7 anos de idade, e tem como objetivo geral promover o ensino das artes na infância, através da experimentação de materiais e de projetos de trabalho, contemplando também processos de apreciação, reflexão e prática artística, envolvendo principalmente artes visuais e música, e transitando eventualmente pelo teatro e pela dança.

A metodologia adotada está estruturada nos conteúdos propostos e, especificamente, pelos projetos de trabalho que serão desenvolvidos a partir do interesse da turma, procurando explorar técnicas, materiais e os procedimentos de criação individual e coletiva.

O Curso Básico de Artes Visuais, voltado a alunos e alunas a partir de 7 anos de idade, tem como principal objetivo proporcionar aos alunos diferentes vivências na arte, a circular por experiências que envolvam o fazer, o olhar atento e a investigação. Por meio da experiência criadora e da elaboração de conexões, hipóteses e ideias, busca-se uma educação crítica e poética de múltiplas visualidades e leituras de mundo, atribuindo sentidos e criando distintas formas de interpretação.

A metodologia é estruturada por conteúdos e projetos de trabalho, na qual se procura explorar e transitar pelas linguagens artísticas, pelas técnicas, por materiais e por procedimentos de criação individual e coletiva, em que são enfatizados os produtores da arte, a diversidade de suas formas e concepções estéticas, situando e contextualizando a arte e suas relações nas diversas culturas, tempos da história e da contemporaneidade no âmbito regional, nacional e internacional. O curso é dividido em seis módulos, sendo eles Oficina Básica (7 a 10 anos), Oficina I (11 a 13 anos), Oficina II, Oficina III, Oficina IV (entre 11 e 15 anos, com pré-requisitos) e Ateliê I e II (jovens e adultos), os quais trabalham diferentes conceitos de acordo com sua faixa etária.

A partir de uma escrita ramificada, buscamos narrar e sobretudo refletir sobre impressões e experiências docentes e discentes durante a pandemia no ano de 2020, no contexto específico destas turmas de crianças, adolescentes e adultos, estudantes de Artes Visuais na FUNDARTE.

INICIAÇÃO ÀS ARTES

O cultivo depende do manejo de solo

Crianças separadas da professora, de seus colegas e do chão da sala de aula, um solo fértil que cuidadosamente tinha sido arado e estava preparado para que nele fosse semeado ideias para o trabalho em artes no decorrer do ano que se iniciava, ficou em repouso devido ao início da pandemia.

Anterior ao ensino remoto foi possível realizar dois encontros presenciais, momentos destinados à escolha de um tema a ser pesquisado. O tópico *Plantas* surgiu com unanimidade para este grupo de alunos do Curso de Iniciação às Artes, entre 06 a 07 anos de idade. Frente a dificuldade de dar continuidade ao plantio devido a paralização das aulas presenciais, foi o momento de rever o terreno e aliar-se (professora, alunos e famílias), passo inicial para que as atividades pedagógico-artísticas florescessem em seus canteiros *sui generis,* no primeiro semestre do ano letivo.

O canal de comunicação comum a todos para o encaminhamento e realização das atividades foi o aplicativo WhatsApp, a forma mais eficaz e possível para auxiliar as famílias responsáveis dessa turma, especificamente. Através de chamadas de vídeo individuais, materiais impressos, vídeos explicativos e disponibilização de materiais para a realização das atividades, foi possível instrumentalizar os alunos e seus familiares na tarefa de cultivar a semeadura iniciada presencialmente.

Ao encerrar o primeiro semestre, foi necessário avaliar e refletir sobre a minha ação docente, por perceber que as crianças e as famílias não estavam motivadas para dar continuidade às atividades. Enfim, as atividades a distância precisavam de ajustes, e do mesmo modo realizado no primeiro semestre, dei voz às crianças para que em suas preferências investigativas fossem abordados, individualmente, assuntos de seus interesses que afloraram durante a pandemia, em seus contextos individuais: Super-heróis; Animais Selvagens e Silvestres; Blocos de Montar; Animais Domésticos; Frutas,

legumes e verduras foram as sementes para a aposta da nova safra. Além da nova semeadura, era preciso revolver a terra, constantemente, para que fosse possível uma segunda safra.

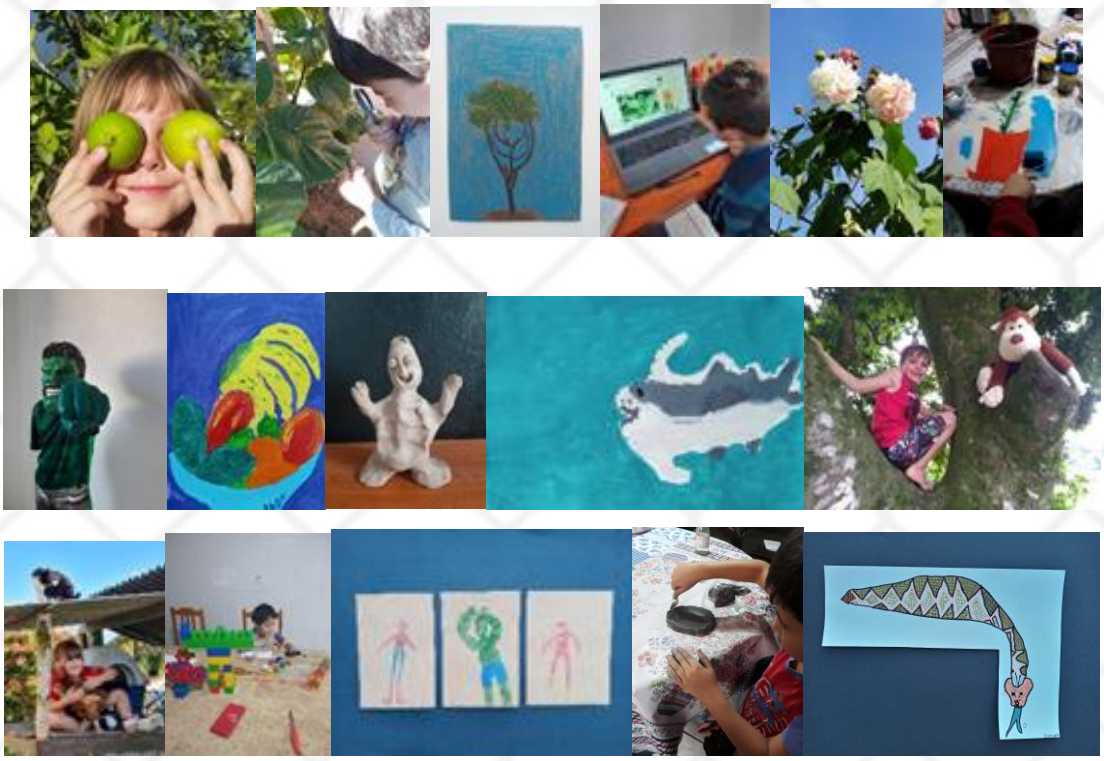
Removendo as ervas daninhas

Os momentos de diálogo com as crianças e famílias através de chamadas de vídeo foram essenciais para entender o que estava ocorrendo em seus contextos particulares. O entrave dos protocolos, a distância física dos alunos e a necessidade de amparo pedagógico às famílias levaram-me a decidir adentrar por um momento no lar dos meus alunos, principalmente ao escutar o desabafo de uma das crianças quando questionada sobre o que estava achando das atividades que teria que realizar em casa: *Eu me senti um pouco estranho, parecia que alguma coisa estava indo por água abaixo (Poejo)*.

A *voz* de Poejo ecoou como uma chuva de granizo sobre a plantação. De acordo com Bachelard (2005, p. 115), “depois que ele cai, tudo refloresce, e que sobretudo o trigo, semeado após o granizo, oferece uma colheita infinitamente mais abundante do que nos anos em que não caiu granizo”. E, com a permissão das famílias, foi possível chegar até as crianças para auxiliar em seus processos criativos, levando em conta todas as medidas de proteção e distanciamento protocolados.

Em minha memória, fica registrada a expressão singular de cada aluno ao me receber, e o alívio das mães ao me ver adentrar em seus lares com os instrumentos necessários para que o solo fosse adubado e pudéssemos dar uma continuidade ao ensino remoto com mais leveza.

E como um tabuleiro plantador, o ano letivo de 2020 brotou, floresceu e frutificou, de acordo com as imagens que ilustram seus processos de investigação, criação e produções plásticas.



Registro fotográfico dos trabalhos dos alunos realizado pela professora, e dos alunos em seus processos enviados pelos pais

OFICINAS BÁSICAS A E B, OFICINAS IA E IB E ATELIÊ II

O viveiro precisou ser recuperado

Como um vento forte repentino em uma tempestade que vai levando as folhas e sementes caídas ao chão para longe do pé da árvore, professoras viram seus alunos serem levados cada vez mais para longe, e em suas casas foram guardados, como quem leva para casa uma folha ou uma delicada semente encontrada no caminho. Lá e acolá

ficamos, distantes, guardados, preservados, até que alguém nos convidasse novamente para um replantio em novo solo.

Os dias se passaram e começamos a planejar como seriam as novas plant(ações) do semestre já que estaríamos criando germinações nunca antes testadas e que estariam espalhadas por muitos lares da cidade.

No início da pandemia alunos e familiares foram contatados virtualmente e adicionados aos grupos de cada turma no aplicativo WhatsApp para serem mantidos informados sobre avisos e participação da nova modalidade de ensino à distância, adotada imediatamente após comunicado da Equipe Diretiva da Instituição.

Fortificar o vínculo foi uma das primeiras semeaduras realizadas a fim de não perder o contato e a confraternidade com os estudantes dos diferentes módulos de ensino. Propostas, ações e desafios foram encaminhados aos grupos de cada módulo com o objetivo de instigar os estudantes a permanecerem participando das aulas na modalidade à distância, ação que aos poucos foi germinando em cada aluno e aluna em suas casas.

Entre conversas alongadas à silêncios, entre a espera e a rápida resposta de uma breve mensagem, entre alunos que me procuraram e os que eu procurei e sem notícias permaneci, assim seguiram os primeiros meses de pandemia e ensino remoto das aulas de minhas turmas do Curso Básico de Artes Visuais.

Apesar dos silêncios e procuras sem resposta de uma parcela pequena dos alunos, outra parcela bem maior buscou manter um retorno virtual dentro das possibilidades de sua rotina familiar, buscando sempre que possível responder com ciente aos comunicados.

O enraizamento do vínculo com os alunos e as famílias

Laborar a relação com as famílias foi um dos pontos positivos do ensino à distância. Neste período, muito mais do que em outros, o acompanhamento da família às atividades em arte foram cruciais para o desenvolvimento das proposições remotas, sendo à família uma promotora (cultivadora) do crescer, frutificar e do amadurecer dos processos de criação e experimentações em arte propostos para os alunos em suas casas. Cada família foi responsável por cada uma destas etapas de plantel na pandemia, que apesar das adversidades, encontrou em cada lar solos humíferos para que destes saíssem grandes e suculentos frutos para as duas Mostras Virtuais.

As trocas de mensagens e ligações com as mães, pais, avós e irmãos dos alunos pelo aplicativo WhatsApp foi uma raiz, que com o passar do tempo foi ramificando-se e fortificando-se no que diz respeito as relações à distância com os estudantes. Entre encaminhamentos, confirmação de presença nas aulas síncronas, avisos e tarefas propostas à cada módulo é que foram sendo construídas relações mais próximas com as famílias, resgatando um contato que antes estava muito limitado aos encontros para as Mostras de final de semestre e entrega das avaliações do Curso Básico nas dependências físicas da FUNDARTE.



Preparação do espaço para aula síncrona com a Oficina Básica B

Conhecendo e preparando a terra para o plantio

A constante aração das metodologias foi necessária e se fez presente em nossas aulas e em nossas reuniões semanais da área das Artes Visuais. Coube a nós professoras adubar, regar e fazer germinar em cada um de nossos alunos o desígnio para que, de grão em grão as práticas fossem enxergadas no solo.

Umas das dificuldades iniciais foi a necessidade de compreensão do processo de ensino/aprendizagem à distância e a mediação urgente do meio com o qual a partir deste momento estaríamos trabalhando. O telefone celular passou a ser objeto pedagógico diário e constante aos contatos com os alunos e famílias, vista a situação pandêmica que nos impossibilitava de estarmos presencialmente na Instituição. Na medida em que as aulas foram acontecendo com cada módulo tornou-se necessário criar e repensar estratégias a cada novo desafio, e principalmente, refletir sobre o desenvolvimento dos processos de criação e dos conteúdos e projetos de trabalho nessa modalidade.

Diante da busca por estratégias para estabelecer uma melhor comunicação e vínculo com os alunos, percebemos os desafios encontrados a cada estratégia, assim como suas possibilidades. Durante o desenvolvimento dos dois semestres à distância, várias estratégias didáticas foram elaboradas e testadas, tanto nas aulas síncronas por videoconferência pela plataforma do Google Meet, como nas aulas assíncronas enviadas pelo grupo de WhatsApp, buscando criar assim, uma melhor interação entre professora, alunos e suas famílias.

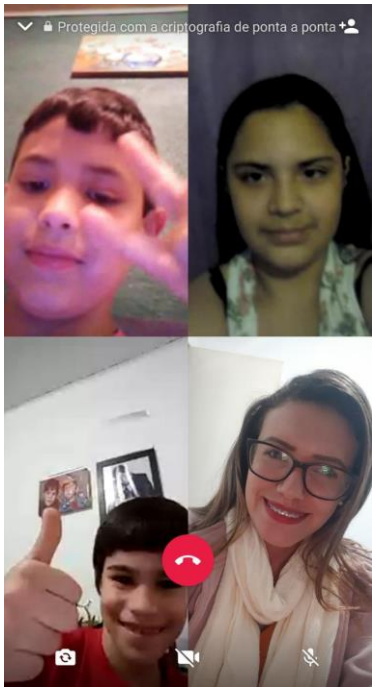
Um dos muitos brotos cultivados durante as aulas síncronas por videoconferência com os alunos das Oficinas Básicas A e B, Oficina IA e IB e Ateliê II foram as aulas práticas agendadas tanto de modo coletivo como individual. Neste espaço-tempo virtual, um objeto/aparelho transmite, através de uma tela, que se pode ver e ouvir, rostos, vozes, mãos, gestos, sons... Cada um com seus instrumentos e materiais em sua casa, produzindo em conjunto uma ação com múltiplos resultados. Foram satisfatoriamente notórios os momentos vividos de modo coletivo por videoconferência em tempo real,

demonstrando que as aulas à distância com a presença de colegas e da professora estavam gerando, além de produções em arte, frutos de interesse e entusiasmo, antes adormecidos pelas aulas assíncronas desenvolvidas no primeiro semestre.

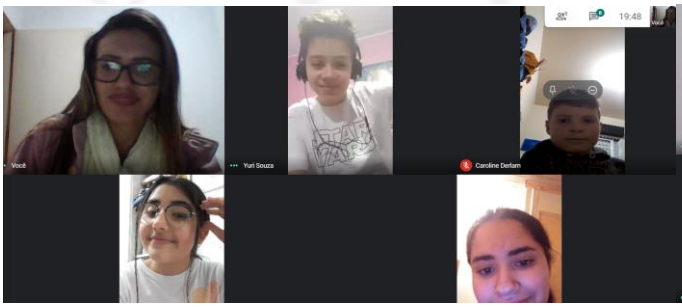


Aula 7 - Oficina Básica A

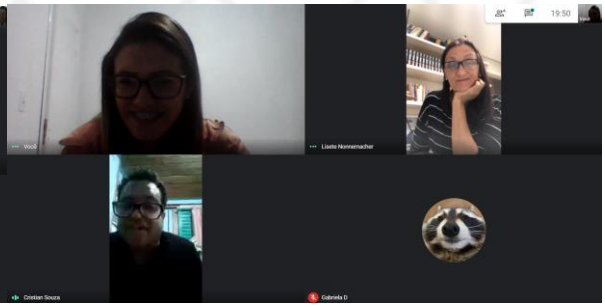
Aula 4 - Oficina IA



Aula 3 - Oficina Básica B



Aula 3 - Oficina IB



Aula 6 - Ateliê II

Apesar das dificuldades de acompanhamento na execução das proposições virtuais, o desenvolvimento dos projetos de trabalho e o exercício da poética individual como campos de investigação, propiciou resultados criativos e adequados ao momento histórico vivido de isolamento físico e simultaneamente, hiper conectado no meio virtual, propiciando "[...] novas formas de ser/estar/sentir/agir, assim como novas formas de ver/olhar para o lugar onde está e o que faz" (LAMPERT; FACCO, 2018, p. 30).

Terra brotante: o que nasceu, cresceu e frutificou...

O primeiro semestre com as Oficinas Básicas A e B foi regado a possibilidades expressivas em cor, gesto, forma e composição. Com a proposta de deixar de lado a preocupação com a "obra" para adubar a ideia de pensar a arte como um processo contínuo de possibilidades expressivas, por meio de materiais artísticos e alternativos presentes no cotidiano, as duas turmas desenvolveram explorações técnicas, a partir de diferentes materiais artísticos e expressivos, como também, de diferentes materiais e suportes não convencionais ou alternativos, fazendo uma referência constante ao processo de experimentação poética do aluno.



Experimentações dos alunos da Oficina Básica A



Experimentações dos alunos da Oficina Básica A

No segundo semestre o que começou como uma simples brincadeira lúdica e prática em uma das primeiras aulas, tomou um outro rumo após as primeiras conversas síncronas que tivemos de modo coletivo. O projeto Arte Postal começou a criar ramificações quando cada um dos estudantes de sua casa produziu um desenho de observação, a partir de um objeto pessoal.

A partir deste momento, começamos a conhecer e refletir sobre a história da arte postal e como ela influenciou outras linguagens da arte. Em decorrência, outras ações foram sendo desenvolvidas e o resultado foi o envio de envelopes por cada aluno via correio. A segunda ação se consistiu em produzir cartões postais com diferentes técnicas e materiais artísticos para serem enviados à amigos, colegas, familiares e funcionários da Fundarte via correio. Muitos foram os destinos e destinatários dos cartões postais. Cada postal ganhou vida a partir das cores, formas, imagens e desenhos criados por cada aluno. A última ação resultou na produção de envelopes de arte postal a partir da referência da série Envelopes do artista Paulo Bruscky, no qual os estudantes puderam experimentar a fabricação de carimbos artesanais. Significativas foram as avaliações quanto a estes processos, estando visíveis os usos e arranjos produzidos por cada aluno em seu jardim.



Registros do Projeto Arte Postal



Registros do Projeto Arte Postal

O que pode o desenho nos possibilitar em arte? O que as “coisas” do cotidiano tem a nos mostrar? Estes foram alguns questionamentos germinados para as Oficinas IA e IB durante o primeiro semestre de 2020. Os alunos das duas turmas foram convidados a conhecer, reconhecer e experimentar os elementos visuais e suas relações compositivas em processos gráficos/pictóricos através de criações individuais. Na proposta de exercitar e refletir de forma inventiva e criadora as possibilidades representativas, diferentes foram os olhares sobre o mesmo tema, ora da observação de pareidolias cotidianas, ora dos desenhos criados dentro de formas aleatórias, ora de criações poéticas individuais, todos frutos da dedic(ação) dos alunos para com as propostas enviadas no grupo de WhatsApp da turma.



Registros de Pareidolia - Oficina IB

No início do segundo semestre diversas proposições foram elaboradas e experimentadas em aulas síncronas e assíncronas com o objetivo de provocar os estudantes a explorarem suas inventividades gráficas por meio do desenho. Instigados a investigar em seus interesses pessoais uma temática de referência entre as tantas possibilidades dialogadas de modo coletivo, cada aluno escolheu uma temática que apresentasse não somente seu tema favorito em ilustrações, mas como também apresentasse seus estudos e práticas na linguagem do desenho. Animes, mangás, jogos digitais, séries e memórias formaram um paralelo entre a representação de referências visuais e a criação autoral.



Série Wanderful day, Sem título, por Sophia Ysabella Carrillo Sanches

No Ateliê II um dos objetivos norteadores deste módulo de ensino busca reconhecer, investigar e desenvolver a pesquisa poética do aluno em arte, possibilitando pesquisar e produzir, de modo contextualizado, uma pesquisa artística que reflita as preferências do aluno na linguagem das artes visuais. No primeiro semestre, a partir da temática Natureza, o grupo foi convidado a produzir diferentes criações que envolvessem esse amplo e diversificado conteúdo visual. Através de diferentes narrativas gráficas, pictóricas e fotográficas cada aluno apresentou os resultados de diferentes pesquisas poéticas que abordaram as diversas sutilezas e especificidades contidas na natureza.



Campo de Girassóis por Lisete Nonnemacher

Em decorrência das aulas síncronas desenvolvidas durante o segundo semestre, entre os três alunos e a professora, foram surgidas diferentes ações práticas e diálogos coletivos que resultaram na criação de três projetos poéticos, cada um com suas singularidades de linguagens, materiais, meios e processos. As produções encontradas na mostra são vestígios investigativos de um percurso individual, que pretendeu não somente conhecer, reconhecer e apropriar-se destes e outros modo de produzir arte, mas como também nos fazer refletir sobre as questões e conceitos intrínsecos em cada trabalho.



Experimentos pictóricos em processo por Cristian Fabiano Santarém de Souza

Um dos diagnósticos mantidos durante o ensino à distância foram as autoavaliações ao final de cada semestre letivo. Este continuou sendo um importante marcador dos pontos positivos e negativos do desenvolvimento das aulas. Três perguntas disparadoras foram elaboradas a fim de que os estudantes pudessem deixar registrado, de forma dissertativa, suas impressões sobre o ensino à distância, e como este refletiu no desenvolvimento das propostas em arte. Além deste, outros diagnósticos foram explorados por cada uma das professoras, a partir das necessidades de cada oficina ou turma.

Questionados na autoavaliação do primeiro semestre sobre se o semestre havia sido produtivo na modalidade à distância, a grande maioria dos alunos respondeu que sim, embora muitos tenham destacado a importância das aulas presenciais com a professora, como mostra uma das autoavaliações de aluno da Oficina Básica escrita abaixo com a ajuda da mãe:

> "Sim foi produtivo, claro que presencial eles aproveitam mais porque estão ali com a professora para tirar dúvidas e ajudando a melhorar os traçados e trabalhos, mas foi produtivo porque fizeram trabalhos diferenciados, com isso aumentando o conhecimento". (Copo de Leite)

Já outro aluno da Oficina Básica preferiu destacar os pontos positivos e negativos do primeiro semestre, e como estava se sentindo com a nova realidade de estudos em casa: *"Ponto positivo, estava em casa podia fazer os trabalhos várias vezes. Fazer os trabalhos em casa não é tão legal quanto fazer com os amigos, mas as atividades foram 'muito massa', muito boas"*. (Estrelícia)

No segundo semestre, as autoavaliações continuaram demonstrando como as aulas remotas foram recebidas pelos alunos durante estes 10 meses. *"Sim, muito produtivo! Foi divertido e desafiador estar assim com aulas remotas"* (Begônia), é o que afirma uma das alunas da Oficina I, que em sua escrita destaca o quão desafiador foi desenvolver as aulas remotas, o que reforça a nossa constante preocupação como professoras, em arar as metodologias e rever as práticas a cada novo ciclo em andamento.

Questionados sobre uma possível modalidade híbrida de ensino no ano de 2021, um dos alunos da Oficina I escreve:

> "Que no próximo ano possamos voltar às aulas presenciais pois sabemos da importância do professor mesmo nos dando todo o suporte que precisamos neste ano atípico. Mas sabemos o quanto crescemos mais em aulas presenciais". (Lírio da Paz)

Diante das vozes dos alunos refletidas nas autoavaliações e das falas das três professoras, percebemos que em 2020 o ensino e aprendizagem da arte, precisou mais uma vez ser repensado. Precisamos investigar e experimentar uma nova forma de ensinar e aprender, pautada no contexto do mundo atual e considerando o que se tem em casa, o envolvimento da família e a vida no distanciamento social. Foi preciso explorar novas maneiras de aprendizagem e interações que estimulassem a curiosidade e a criatividade nos alunos para além dos conteúdos trabalhados em sala ateliê.

OFICINA II, OFICINA III, OFICINA IV E ATELIÊ I

O início da pandemia: poda e adubação

Dia 16 de março de 2020, segunda-feira de manhã. Como uma árvore que foi podada sem aviso prévio e sem necessidade de perder os seus galhos, viçosos e saudáveis, recebemos a notícia, professoras e professores, alunos e alunas, que todas as atividades da FUNDARTE, aulas e eventos, estavam suspensos até abril, como forma de prevenção à infecção pelo coronavírus, que já vinha espalhando-se em outros países e havia chegado até nós. Estado de suspensão e paralisação é também o que provavelmente todos sentiam, sem acreditar que poderíamos ficar sem aulas presenciais durante meses.

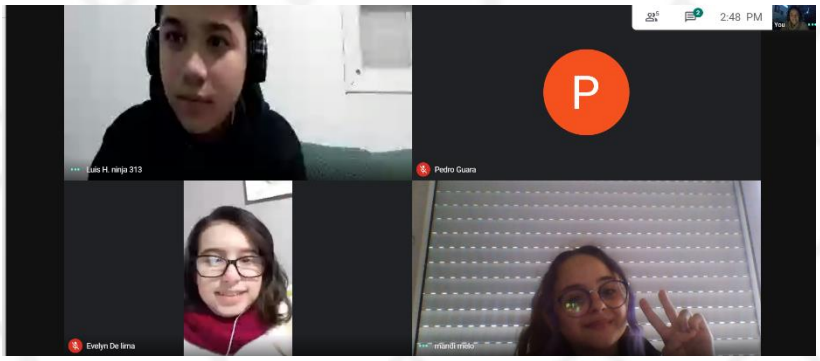
Aulas de artes visuais à distância? Alternativa quase impossível, como uma terra dura e difícil de arar, é o que pensamos no início, ao menos nos moldes a que estávamos habituados, de compartilhamento de experiências em sala-ateliê acontecerem de forma remota, cada qual, alunos e professora, isolados em seus respectivos territórios. Foi preciso, primeiramente, readequar esse pensamento, devido às circunstâncias impostas pelo que o presente vislumbrava para o futuro próximo; a reinvenção dos processos de uma aula de artes visuais, em época de isolamento social e consequente educação remota, se fazia urgente.

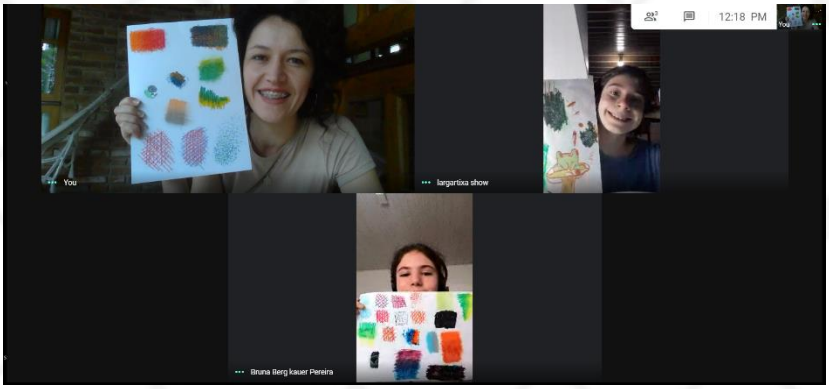
Ao instaurar-se o ensino à distância, a plataforma, inicialmente usada, foi o aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp, através dos grupos com alunos de cada módulo. Além das discussões e proposições coletivas no corpo de texto do aplicativo, sob hora marcada para que todos estivessem participando da conversa escrita em tempo real, era prática o envio de envio de links de sites e tutoriais em vídeo, bem

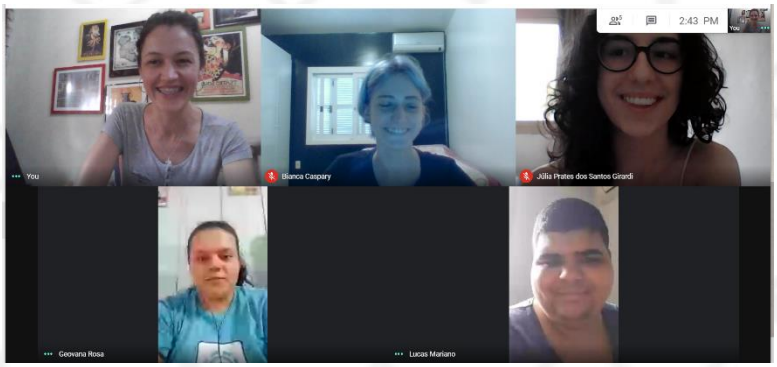
como orientações individuais através de mensagens escritas, de voz e chamadas de vídeo privadas, conforme a necessidade.

A partir de junho, o pivô central do ensino remoto dos módulos Oficina II, Oficina III, Oficina IV e Ateliê I foram aulas síncronas semanais ou quinzenais por plataformas como o Google Meet e/ou o recurso de chamada de vídeo coletiva do WhatsApp. Sobre as aulas síncronas, Moreira e Schlemmer (2020, p. 9) explicam que "embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial". Os mesmos autores consideram que nesta atividade síncrona "a comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva, por meio de sistemas de webconferência" (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9).

No entanto, eu particularmente considero que os nossos encontros síncronos foram muito mais abertos e amplos do que o método "um para muitos", pelo fato primeiro de haver poucos alunos por turma, o que proporcionava uma rica troca entre os participantes. E, sobretudo, por perceber tais aulas, como um espaço criador, suplementado pela escuta e pelo diálogo. As aulas síncronas não deixaram de ser, de certa maneira, possibilidade de encontro com outros seres humanos para além de seus familiares, espaço de fala, lugar de respiro, para além das atividades obrigatórias e comuns do dia-a-dia durante a quarentena.


2:48 PM
Luis H. ninja 313
Pedro Guara
Evelyn De lima


12:18 PM
You
largartixa show
Bruna Berg kauer Pereira


2:43 PM
You
Bianca Caspary
Júlia Prates dos Santos Girardi
Geovana Rosa
Lucas Mariano


You
APELIDO FF
LORIANA ILING
Regina Born

Prints de tela de aulas síncronas - Oficina II, Oficina III, Oficina IV e Ateliê I

Foram pensados projetos específicos para cada turma nesta modalidade, bem como projetos pessoais que contemplavam os interesses dos alunos, por meio de discussões coletivas sobre o conteúdo. Neste relato, evidencio algumas propostas que compuseram o primeiro ou o segundo semestre. A quarentena e o ficar em casa, por si só, foram objetos de investigação que alimentaram propostas iniciais a partir de abril, como a realização de um diário visual, realizado através do meio gráfico pelas Oficinas III e IV, e pelo meio fotográfico, pela Oficina II e Ateliê I. O diário visual se constituiu como uma maneira de observar e compartilhar a passagem dos dias, o seu cotidiano e o seu entorno. Também, de perceber que a rotina da quarentena, embora pudesse parecer igual, era composta de sutilezas que faziam os dias serem únicos, em seus diminutos detalhes.





Acima: Fragmento de diário visual de Bianca Caspary

Ao lado: Vistas das janelas dos estudantes durante uma chamada de vídeo

Com o Ateliê I, na sequência de proposições virtuais de instituições de arte como MARGS e Fundação Vera Chaves Barcellos, estudamos artistas que se apropriam e ressignificam materiais e objetos do cotidiano, como o artista Sandro Ka, celeiro de ideias para que os estudantes, em uma das propostas, desenvolvessem suas próprias investigações e experimentos em casa, com os objetos e materiais que a habitavam.





Interações entre objetos, proposta realizada por Regina Born e Loriana Jung - Ateliê I

Findo o primeiro semestre, embora processos de criação tenham florescido, um considerável ramalhete despetalou-se. Ao contrário da preferência em ficar em casa para potencializar a criação, na opinião de alguns (conforme citado mais adiante), em outros pude perceber a falta de motivação, pelo fato de se encontrar distanciados do convívio social: "*Fiquei totalmente sem inspiração pra fazer as atividades, em grande parte porque muito da minha inspiração vinha do que eu vivenciava saindo de casa*" (Antúrio).

Assim, em conversa coletiva durante uma das aulas síncronas, resolvemos que durante o segundo semestre cada um desenvolveria o seu processo de criação de maneira independente, a partir de temáticas previamente escolhidas.

A Oficina IV fez sua escolha: passagem do tempo e memória. Era hora de olhar para dentro e, a partir de certos disparadores semeados pela professora, tomar caminhos

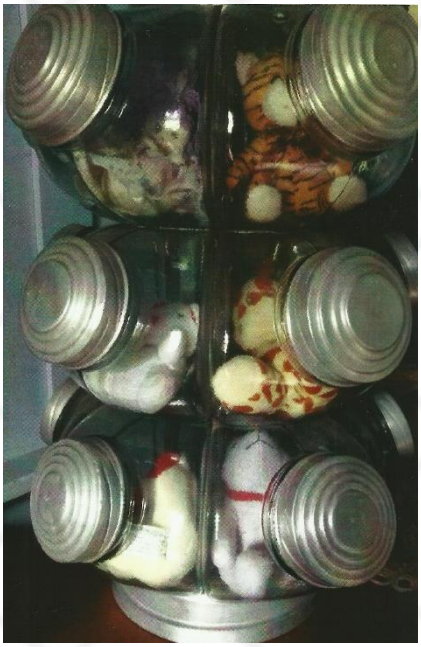
que lhes conectassem um pouco mais ao seu entorno, ao seu passo, às suas memórias, já que o mundo os privara de vivenciar novas experiências na convivência em sociedade.

A observação do cotidiano no desenrolar do tempo, o tempo das coisas, o tempo do crescimento, a mudança que acontece pouco a pouco, o movimento do tempo nos espaços da casa e janela afora, a flor desabrochando, as experiências com materiais efêmeros - a terra pigmentando, a chuva molhando o tecido, a composição inicial sofrendo mutações, as memórias no acervo fotográfico e imagético familiar, as lembranças de seres queridos, a reflexão sobre a impermanência e a transitoriedade da vida, *memento mori*. Reflexões lançadas, regadas e germinadas através de procedimentos como fotografia, produzida ou apropriada, colagem digital e técnicas híbridas, em experimentações visuais que revelam, além de suas particularidades estéticas, profundidade conceitual permeada por afetividade.



Registros de observação da passagem do tempo, por
Betina Luft da Rosa e Júlia Prates Girardi - Oficina IV





Acima: O mundo fantástico de Lucas, por Lucas Mariano

Ao lado: Intervenção afetiva no baleiro do avô, por Geovana da Rosa



Parte da série “Onde meu coração está”, produção de Bruna Berg Kauer Pereira

Os ganhos da pandemia: floração

"(...) nem vencer o caos nem fugir dele,
mas conviver com ele e dele
tirar possibilidades criativas" (GALLO, 2008, p. 49).

Distintamente de uma praga que assola as lavouras, resultando em nada além de prejuízos para o seu plantador, a pandemia e sua consequente necessidade de reinvenção também trouxe ganhos outrora não alcançados, à exemplo do que alguns alunos citaram em suas autoavaliações[4].

Um dos pontos mais frequentes foi o fato de estar refletindo, trabalhando dentro de seu tempo e em seu lugar, de acordo com as seguintes falas: "*Realizei atividades que possibilitaram uma ligação entre eu e os ambientes da minha casa. (...) pude perceber os ambientes que pouco frequentava e aproveitava*" (Amor-perfeito); "*Eu fiz muito mais trabalhos do que eu faria fora da quarentena*" (Ametista); "(...) *nunca desenhei tanto em duas semanas*" (Avenca); "A*cho que a modalidade a distância não impediu e nem diminuiu a qualidade do nosso trabalho nesse semestre e nos ajudou a ter mais responsabilidade* (...). *Eu aprendi nesse semestre que tudo pode mudar mas nem por isso, a arte para, pelo contrário, isso nos dá mais motivação para melhorar e inovar*" (Amarílis).

[4] Os Cursos Básicos da FUNDARTE propõem um formato qualitativo de avaliação, na qual o/a aluno/a realiza uma autoavaliação dissertativa, bem como o/a professor/a discorre sobre a jornada de aprendizagem do/a estudante no semestre, avaliando-o não com uma nota numérica, mas com um conceito. No entanto, ao longo dos dois semestres de 2020 - durante a pandemia, o conceito não foi atribuído, sendo somente a parte de avaliação dissertativa mantida.

Podemos perceber nestes escritos dos e das alunas, uma certa satisfação em uma "ação centrada em si" (CINTRA; OLIVEIRA, 2020, p.61), um corpo mais solto dentro do cotidiano, buscando e usufruindo de (re) encontros consigo mesmo, dentro do cenário do lar, do seu espaço, à seu próprio passo, repensando inclusive o seu lugar no mundo e a partir disso, como deixa transparecer esta aluna em sua autoavaliação:

> "Eu acredito que a pandemia acrescentou uma nova temática às nossas produções artísticas, me ensinou a parar e refletir sobre minha vida e meu comportamento. Eu notei que normalmente passamos o dia olhando prédios, estradas e carros. Às vezes observamos o caminho que fazemos todos os dias, mas raramente observamos as paisagens na nossa própria casa, mas nesse semestre o meu projeto foi baseado em observar o mundo ao nosso redor e a perceber o que realmente é o nosso lar." (Alecrim)

Para além do encontro consigo mesmo, um olhar para fora, mais sensível às questões da vida e do mundo através do processo de criação, é o que parece florescer a partir do desenvolvimento de projetos pessoais, segundo uma aluna: "*Acredito que a desenvoltura de um projeto assim ajuda também a nos ligarmos um pouco com o mundo durante esse período de isolamento social, pois podemos explorar temáticas novas mesmo estando em casa*" (Acácia).

Sobre os ganhos no âmbito da formação docente, sublinho as reuniões semanais da área de Artes Visuais, as quais tornaram-se campo seminal no qual nós, professoras, partilhamos as perdas e ganhos das experiências educativas, as angústias professorais e discentes, e também onde compartilhamos nossas pequenas conquistas, seja de um aluno que tivesse voltado a participar das aulas remotas, ou de uma estudante cujo pensamento reflexivo gerou assunto para uma aula inteira.

Entre adaptações, inúmeros replanejamentos realizados à medida em que íamos vivendo as incertezas deste período, leituras coletivas, indicações de eventos online formativos, desabafos e momentos de descontração, o chão de nossa sala virtual foi

sendo forrado de terra adubada, gerando apoio e fortalecimento mútuo; vontade para continuar a semeadura. Como algumas produções colhidas a partir desse plantio, podemos citar dois textos escritos coletivamente para um jornal local, situando o contexto dos cursos e narrando experiências no ensino durante a pandemia, bem como os textos de apresentação das turmas, roteiro e organização das *lives* e mostras dos trabalhos dos alunos.

A propósito, outro fruto do período pandêmico e sua consequente suspensão de atividades presenciais foram as mostras virtuais dos alunos em formato de *live* exibidas no canal oficial da FUNDARTE no Youtube, e também mostradas no website da instituição, cujo público excedeu a corriqueira comunidade local de familiares e frequentadores dos corredores e da galeria da instituição. A produção reflexiva dos estudantes amplificou-se no ambiente virtual e pôde alcançar pessoas em qualquer parte do mundo, sem restrições de tempo e espaço.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia gerou a necessidade de mudanças no cotidiano de todos nós, e em relação aos Cursos de Artes Visuais da FUNDARTE, manifestou-se a necessidade de revolver o solo constantemente para dar continuidade às nossas práticas docentes e para que nossos alunos continuassem suas investigações e seus processos de criação.

A potencialidade oferecida pelas tecnologias digitais e os nossos encontros semanais foram responsáveis pelo êxito dos resultados alcançados ao longo do ano, que culminaram em duas mostras virtuais, compreendendo a produção reflexiva dos alunos a partir das nossas práticas pedagógicas propositadas.

Voltamos a destacar que a proximidade e o auxílio dos familiares foi de suma importância para que as crianças conseguissem criar vínculo à distância, a fim de realizar as propostas, já que essa faixa etária depende especificamente da presença constante de tutoria.

Por fim, o estado pandêmico em que nos encontramos mostrou que foi necessário nos destituirmos do conforto da sala de aula, do espaço que nos era tão conhecido, para caminhar por campos ainda incertos aos nossos pés, exigindo-nos um planejamento aberto, sempre suscetível à mudanças. Mesmo com todas as dificuldades, foi possível.

Referências:

BACHELARD, Gaston**.** A *formação do espírito científico:* contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

CINTRA, Raissa; OLIVEIRA, Rayssa. *Ateliê no cotidiano:* convite, convívio, continuidade. São Paulo: Diálogos, 2020.

GALLO, Sílvio. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LAMPERT, Jociele; FACCO, Marta. *Caderno Ateliê:* reflexões sobre metodologias operativas no estúdio de pintura. Matéria-Prima, Lisboa, v. 6, n. 3, p. 27-36, 2018. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/37790/2/ULFBA_MP_v6_iss3_p27-36.pdf. Acesso em: 27 jan. 2021.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. *Por um novo conceito e paradigma de educação digital online*. Revista UFG, 2020, v.20.

Para saber mais

Live de abertura da mostra virtual do primeiro semestre dos alunos do Curso de Iniciação às Artes e Curso Básico de Artes Visuais: https://youtu.be/WU9zRyCyV3A

Mostra virtual dos alunos do Curso de Iniciação às Artes e Curso Básico de Artes Visuais - 2020.1: http://www.fundarte.rs.gov.br/mostra-virtual/

Live da mostra do segundo semestre dos alunos do Curso de Iniciação às Artes e Curso Básico de Artes Visuais: https://youtu.be/c2_RLZmSim4

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

PESQUISA PANDÊMICA: ELABORANDO CONTÁGIOS POÉTICOS PARA CORPOS DOCENTES, NO CIBERESPAÇO

Marlise do Rosário Machado[1]
Eduardo Guedes Pacheco[2]
Mariana Silva da Silva[3]

Resumo: Este artigo fala do processo de pesquisa em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, que visa propor práticas chamadas de Contágios Poéticos, a docentes da Educação Básica, através do ciberespaço. Inicialmente busca contextualizar aspectos referentes ao teletrabalho, e suas possíveis conexões com a docência pandêmica, relacionando à questões de gênero e divisão sexual do trabalho, a partir do quadro de feminização do magistério, em interlocução com considerações acerca do corpo, imagem e culturas visuais. Embasa-se nas autoras Claudia Vianna, Paula Sibilia, Judith Butler, Silvia Federici e nos autores Pierre Lévy e W. J. T. Mitchell.

Palavras-chave: Educação Básica; Cultura Visual; Poéticas Pandêmicas.

PANDEMIC RESEARCH: DEVELOPING POETIC CONTAGIONS FOR TEACHING BODIES IN CYBERSPACE

Abstract: This article talks about the research process under development in the Professional Master's in Education, from the Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, which aims to propose practices called Poetic Contagions, to teachers of Basic Education, through cyberspace.Initially, it seeks to contextualize aspects related to telework, and its possible connections with pandemic teaching, linkeding to issues of gender and sexual division of labor, from the framework of the feminization of the teaching profession, in interlocution with considerations about the body, image and visual cultures. It is based on the authors Claudia Vianna, Paula Sibilia, Judith Butler, Silvia Federici, Pierre Lévy and W. J. T. Mitchell.

Keywords: Basic Education; Visual Culture; Pandemic Poetics.

---

[1] Mestranda no PPGED- Mestrado Profissional (UERGS). Graduada em Teatro: Licenciatura (UERGS). Idealizadora do Território Tremulum e do projeto Cuidado Mulheres Trabalhando. Integrante do grupo de pesquisa FLUME Arte e Educação (UERGS).

[2] Professor da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), na qual atua nos cursos de Graduação e Pós-Graduação. Presidente do Núcleo Estruturante Docente do curso de Música - Licenciatura da UERGS. É coordenador dos grupos de Pesquisa ARTDIFE - Arte, Diferença e Educação, e do ZIP - Zona de Investigação Poética, grupo de pesquisa interinstitucional com a UFRGS.

[3] Professora Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Doutora em Artes Visuais, Ênfase Poéticas Visuais no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Artes Visuais e Bacharel em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Participa de exposições de artes visuais no Brasil e no exterior desde 2001, é professora universitária desde 2005. Investiga as conexões entre arte, cotidiano e natureza a partir do infraordinário, especialmente no contexto da natureza fluvial dos rios Caí e Guaíba.

MACHADO, Marlise do Rosário; PACHECO, Eduardo Guedes; DA SILVA, Mariana Silva. Pesquisa pandêmica: elaborando contágios poéticos para corpos docentes, no ciberespaço. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-14, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Do começo: *#PesquisaPandêmica*

Este artigo desdobra-se do processo de pesquisa em curso, no Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, na qual busca-se configurar a proposição de ações voltadas a docentes da Educação Básica, através de plataformas disponíveis no ciberespaço, como *Youtube*, *Google-meet e Instagram.* As ações chamadas de Contágios Poéticos, visam instigar possibilidades de elaboração artística, que tenham como impulso, às situações vivenciadas no cotidiano pandêmico de teletrabalho das/os educadoras/es, para produção de registros visuais, que possam ser compartilhados nas redes sociais. Contudo, falar sobre a composição do processo atual, que busca em algumas dinâmicas do ciberespaço, substrato para a invenção de possíveis metodologias de trabalho – em conexão com diferentes olhares e percepções da docência em tempos de *Sars Covid-19–,* também implica partilhar, aspectos referentes ao próprio percurso do ato movente, de estruturar um projeto de pesquisa, neste contexto.

Sendo assim, para além de trazer a proposta em desenvolvimento, que aqui apresenta-se enquanto “Contágios Poéticos para corpos docentes, no ciberespaço”, nos desdobramos há tempos não tão distantes, de encontros e presenças físicas, que partilhando salas de aulas, bares, teatros e galerias, nos permitia inicialmente, pensar na realização de processos direcionados a profissionais da educação, de forma presencial, em uma escola pública. Neste cenário, se buscaria através de exercícios ligados ao teatro e as artes visuais, compor gestos – performances, instalações, dentre outras intervenções – que convidassem à práticas poético-problematizadoras, tendo como foco o espaço e os corpos imersos no cotidiano escolar, a partir das diferentes percepções de trabalhadoras e trabalhadores, inseridos nesta conjuntura.

No entanto, com a chegada da pandemia e as medidas de distanciamento social, propostas pela *Organização Mundial de Saúde - OMS*, tanto o ambiente escolar, quanto suas/seus ocupantes sofreram um processo de virtualização, que

MACHADO, Marlise do Rosário; PACHECO, Eduardo Guedes; DA SILVA, Mariana Silva. Pesquisa pandêmica: elaborando contágios poéticos para corpos docentes, no ciberespaço. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-14, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

desterritorializando os locais de ensino, os fragmentou em múltiplos lugares simultâneos, sob a tutela de uma *hashtag* comum e ao mesmo tempo, potencialmente desigual: a *#FicaemCasa*. Em meio a *hashtags*, curvas de contágio, incertezas e deslocamentos, coube aos docentes, a adaptação e transformação do espaço privado de seus lares, em seus locais públicos de trabalho. Para Pierre Lévy:

> [...]o teletrabalhador transforma seu espaço privado em espaço público e vice-versa. Embora o inverso seja geralmente mais verdadeiro, ele consegue às vezes gerir segundo critérios puramente pessoais uma temporalidade pública. Os limites não são mais dados. Os lugares e tempos se misturam. As fronteiras nítidas dão lugar a uma fractalização das repartições. São as próprias noções de privado e de público que são questionadas. (LÉVY, 2011, p. 24-25).

Tendo, nas palavras de Lévy, o ponto de partida para nossas considerações, intencionamos seu desdobramento, ao questionar quais seriam as demais implicações presentes nesta transposição espacial: da sala de aula para a sala de casa, sob o ponto de vista das professoras e professores? Somando a esta interrogação, trazemos a concepção proposta e problematizada pela pesquisadora Claudia Vianna (2013), acerca do "quadro de feminização do magistério na Educação Básica", indagando a partir deste: que rebatimentos os *borramentos* entre as fronteiras públicas e privadas, poderiam provocar no cotidiano de teletrabalho das/os docentes, quando interseccionadas, também por questões de gênero e divisão sexual do trabalho?

Uma vez traçadas estas questões, que integram parte dos principais contágios conceituais, que nos movem, como poderíamos propor sua abordagem? Seriam estes, temas profícuos do ponto de vista das/os docentes, no momento atual? Que outros temas ou percepções se sentem impelidos a partilhar? De que forma tais percepções poderiam configurar a produção de registros visuais, para tecelagem de contágios poéticos em rede? Ou ainda, de que maneira poderíamos compor práticas remotas, que partindo de exercícios de teatro e artes visuais, buscassem instigar aspectos potencializados pelo teletrabalho, levando em

consideração, suas múltiplas camadas, em conformidade com a diversidade de demandas dos corpos docentes? Por fim, como planejar ações totalmente virtuais, direcionadas a profissionais da Educação Básica, que já encontram-se amplamente ocupadas/os, sem que isso represente apenas um cansaço a mais?

Estas e muitas outras questões passaram a contaminar nossas perspectivas de pesquisa, e mesmo as considerando bastante amplas, tencioná-las não propõe a elaboração de respostas fixas, mas o direcionamento de algumas ações, que as mostrem/vejam como impulso criador.

Do lugar: Corpos conectados e em deslocamento no *#Ciberespaço*

O autor Pierre Lévy, traça possíveis respostas para a pergunta que dá título a um de seus livros, *O que é o Virtual?* (2011), constituindo alguns entendimentos acerca das dinâmicas telemáticas, que se desenvolvem através do ciberespaço – espécie de lugar não constrito, desterritorializado – no qual, as unidades de tempo e espaço, escapam de suas noções clássicas, uma vez que para estarmos juntos, não é preciso que estejamos geolocalizados (presentes em um mesmo local fisicamente) mas interconectados e sincronizados, a partir das plataformas virtuais.

Desdobrando-nos destas considerações sobre a sincronização e interconexão, encontramos em Paula Sibilia algumas questões acerca da presença e dos corpos, que ligados virtualmente, compartilham estas relações *outras* de tempo e espaço, se configurando como telepresenças ou presenças virtuais, *organismo ubíquo, portanto desligado da própria materialidade, conectado e estendido pelas redes informáticas* (2015, p. 60). Este corpo estendido, pela presença virtual a múltiplos espaços, experimenta também algumas tensões resultantes deste processo: uma hiperconexão, que é atravessada pela ausência de tempo útil, ou incapacidade, de dar conta de forma profícua de todas as demandas que estas relações exigem, uma espécie de endividamento, na qual:

> [...]abunda a sensação de que o tempo é sempre insuficiente e escoa depressa demais [...] que estamos atrasados e com várias dívidas simultâneas plasmadas em coisas pendentes [...]uma suposta liberdade de opção em todos os planos, sempre decalcada nos moldes do mercado; além disso, acredita-se que, nesse turbilhão de possibilidades múltiplas, ninguém deveria perder nada. O problema é que, ao "sofrer por superfluidez", nada é filtrado e pouco se assenta na própria experiência; em consequência disso, acabamos perdendo tudo [...] a lógica da sociedade de controle em que vivemos funciona a curto prazo e é de rotação rápida [...] mas ao mesmo tempo é contínua e ilimitada. (SIBILIA, 2012, p.204).

Somadas a estas questões, a autora também elabora outras perspectivas que situam o corpo em moldes descarnados bidimensionais, referindo-se às pressões estéticas, presentes nas plataformas virtuais:

> Esse modelo digitalizado – e, sobretudo digitalizante, hoje extrapola as telas para impregnar os corpos e as subjetividades, pois as imagens assim editadas se convertem em objetos de desejo a serem reproduzidos na própria carne virtualizada. (SIBILIA, 2004, p.75).

Ao corroborar com Sibilia, damos ênfase à noção de que os *corpos digitalizados* em questão, são genderizados e racializados, e que estes marcadores, também constituem as lógicas estruturantes das relações e visualidades compartilhadas em rede. Os filtros do *Instagram*, por exemplo, tendem a padronizar as imagens, a partir de um modelo hegemônico de beleza, eurocentrada. Pensar a partir destes pontos, contribui para que tracemos alguns contornos teóricos, que nos auxiliem a compreender e problematizar as dinâmicas já estabelecidas, no ciberespaço, nas quais estamos imersas/os, a partir de alguns enquadramentos e processos de subjetivação, anteriores as próprias redes, mas amplamente difundidos por elas:

> Os enquadramentos que atuam para diferenciar as vidas que podemos apreender daquelas que não podemos (ou que produzem vida através de um continuum de vida) não só organizam a experiência visual como também geram ontologias específicas do

> sujeito. Os sujeitos são constituídos mediante normas que, quando repetidas, produzem e deslocam os termos por meio dos quais os sujeitos são reconhecidos. (BUTLER, 2015, p.17-18).

Neste contexto, ao fazer uso das redes para a composição dos processos de pesquisa em Educação, também consideramos o quanto estas questões vêm afetando cotidianamente, nossas ações, sem que necessariamente consigamos nos dar conta e apreender todas as camadas e complexidades que estas *ciber relações*, têm potencializado. Ao mesmo tempo, nos instiga a criar possíveis procedimentos que assumam estas questões como parte integrante e indissociável da pesquisa: uma investigação movendo-se em contexto pandêmico, pelas terras oscilantes do ciberespaço, ao encontro de corpos docentes, a fim de produzir contágios que sejam agenciados por suas/seus participantes. Ou apenas, uma pesquisa que traz consigo suas próprias contaminações teórico-prático-poéticas, mas que pretende-se aberta aos contágios imprevisíveis, que só os encontros virtuais, poderão conceber.

Da feminização do Magistério às Pandemias do Cuidado: #CuidadoMulheresTrabalhando

É a partir das décadas de 1990 e 2000 que inicia-se aos poucos no Brasil, segundo Claudia Vianna, a abordagem do conceito de gênero, como substrato de análise e problematização, do que até então afirmava-se enquanto um *consenso* e *constatação da enorme presença feminina no magistério, nos debates educacionais (2001, p.81).* Buscando conhecer as perspectivas históricas deste processo, Vianna constatou que foi ao longo do século XX, que se intensificou no Brasil, o quadro de feminização da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – que seguimos identificando ainda hoje, no século XXI.

Cabe ressaltar, que parte do que se observa, neste fenômeno, é fruto de processos históricos, que condicionando identidades binárias e biologizantes para corpos, conjugaram narrativas em torno das mulheres enquanto cuidadoras natas,

cisgêneras e reprodutivas. Fixando assim, as performatividades esperadas para as identidades masculinas e femininas, que, se analisadas sob o prisma dos enquadramentos propostos por Butler (2015), servem a manutenção da norma e apagamento da diversidade de corpos: etnias/raça, orientação sexual e identidades de gênero, na mesma medida em que lhes impõem determinadas atribuições.

Dentre estas atribuições, encontram-se as sugeridas pela pesquisadora ítalo-americana, Silvia Federici (2019), nominadas como divisão sexual do trabalho – as sinalizando, a partir das esferas de trabalhos produtivos (remunerados); e reprodutivos: domésticos e de cuidado (em sua maioria, não remunerados e/ou mal remunerados). Da mesma autora, o livro *Calibã e a Bruxa: Mulheres, corpo e acumulação primitiva* (2017), propõe algumas perspectivas feministas, que segundo a mesma, escapam as falas de Marx, quando se refere ao processo de acumulação primitiva, desconsiderando o trabalho reprodutivo e de cuidado, deste contexto. Assim como enfatiza que Foucault – ao situar questões acerca do disciplinamento dos corpos, como parte de práticas de poderes e saberes, no avanço da sociedade de controle e desenvolvimento do capitalismo – não chegou a estabelecer perspectivas interseccionais, que olhassem mais especificamente para os corpos das mulheres. Federici então, nos ajuda a redimensionar as noções de público e privado, sob o prisma de *trabalhos ocultos* – amplamente compartilhados e naturalizados, como atribuições próprias do "feminino[4]":

> Se começarmos olhando para nós mesmas, que como mulheres, sabemos que o dia de trabalho para o capital não necessariamente resulta em pagamento, que não começa e termina nos portões das fábricas, acabaremos redescobrindo a natureza e o escopo do próprio trabalho doméstico (...) O trabalho doméstico é muito mais do que limpar a casa. É servir aos assalariados física, emocional e sexualmente, preparando-os para o trabalho dia após dia. É cuidar das nossas crianças – os trabalhadores do futuro –, amparando-as desde o nascimento e ao longo da vida escolar, garantindo que o seu desempenho esteja de acordo com o que é esperado pelo

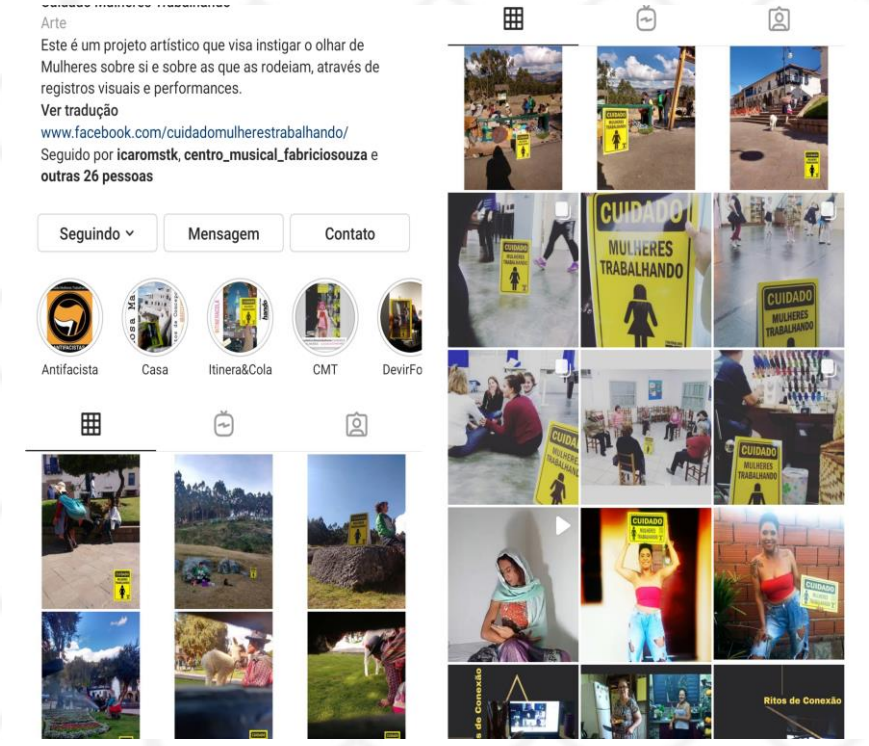
[4] A palavra "feminino" encontra-se entre aspas, como parte do tensionamento dos conceitos usualmente a ela atribuídos, visto que a mesma, tende a remeter a performatividades fixas, que desconsideram a diversidade de mulheres, que a partir dela e/ou com ela se identificam.

> capitalismo [...] em todos os países o nosso trabalho não assalariado e a função que realizamos para o capital são os mesmos. Conseguir um segundo emprego, nunca nos libertou do primeiro. Ter dois empregos apenas significou para as mulheres possuir ainda menos tempo e energia para lutar contra ambos. (FEDERICI, 2019, p. 68-69).

Partilhar estes entendimentos, que nos possibilitem traçar tais perspectivas, as relacionando ao quadro de feminização da Educação Básica, em contexto de teletrabalho pandêmico, nos levam também ao desdobramento desta trama, que fomos tecendo ao longo de nossas elaborações conceituais, enquanto "Pandemia do Cuidado" – uma espécie de epidemia massiva, amplamente disseminada a corpos identificados como "femininos", cujo os sintomas cotidianos invisibilizados, embora convergindo a partir de alguns pontos, como os aqui mencionados, também se expandem em outras direções, amplamente variadas. Enfatizamos contudo, que – ao potencializar estas noções poeticamente problematizadas, para criação dos possíveis contornos de uma "Pandemia do Cuidado"–, não desconsideramos os efeitos que essa trama pode produzir nas identidades masculinas, visto que as mesmas também acabam por enquadrar-se em moldes performativos fixos, com suas pressões correspondentes. Mas, convidamos à possíveis reflexões que estendendo-se de nosso emaranhado conceitual, proponham linhas, nós e fios, para uma tecedura coletiva, que leve em consideração, alguns argumentos, exaustivamente vestidos por determinados corpos.

A partir desta via, de tecelagens colaborativas, compartimos outra investigação em curso, o projeto artístico *Cuidado Mulheres Trabalhando – CMT*. Idealizado em 2018 por Marlise do Rosário Machado, este, propõe abordagens que convergem em alguns pontos, com a pesquisa atual, contagiando tanto perspectivas teóricas, quanto possíveis práticas para a realização dos registros visuais em rede. Tendo como base, instigar os olhares de mulheres sobre si e sobre as que as rodeiam, o *CMT*, visa compartilhar e conectar visualidades agenciadas e produzidas por mulheres a partir de seus modos cotidianos de ser/estar/agir no mundo, corroborando com a criação de culturas visuais no ciberespaço, ao tomar as

plataformas virtuais, como seu principal suporte expositivo. Tendo como estratégia, o uso de perfis no *Facebook* e *Instagram*, além de *hashtags*, para a sincronização de suas propostas, o projeto foi configurando uma espécie de espaço *comum,* "lugar desterritorializado de encontros", no qual reúnem-se, diferentes olhares disparados pela possibilidade poética de relação, estabelecendo algumas culturas visuais, a partir da postagem destes registros, nas redes. Postagens como as demonstradas, nas Figuras 1 e 2, que sendo tecidas de forma colaborativa, organizam-se a partir do território conceitual proposto, em seus canais de comunicação virtuais:



.Figura 1- Capturas de tela da ação Ritos de Aproximação, 2020.Fonte: *Instagram* do projeto Cuidado Mulheres Trabalhando.

MACHADO, Marlise do Rosário; PACHECO, Eduardo Guedes; DA SILVA, Mariana Silva. Pesquisa pandêmica: elaborando contágios poéticos para corpos docentes, no ciberespaço. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-14, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

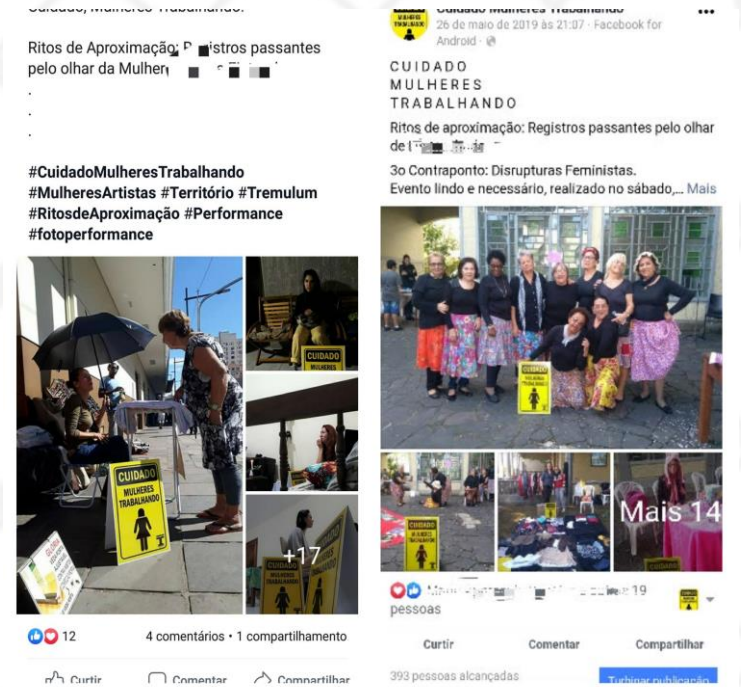


Figura 2- Capturas de tela da ação Ritos de Aproximação, 2020. Fonte: *Facebook* do projeto Cuidado Mulheres Trabalhando.

As dinâmicas desenvolvidas neste processo, entretanto, conservam inúmeras especificidades em relação a proposta atual, uma vez que já vem sendo constituídas há três anos, a partir da itinerância de um dispositivo movente: placa física ou arte digital desta placa, na qual, imprime-se o enunciado que dá nome a ação, plasmando assim, um convite direto de relação, com a mesma. Cabe dizer, que ao tomar como referência as poéticas destas práticas, não pretendemos, necessariamente, reproduzi-las, mas traçar algumas convergências que contribuam com a elaboração de intervenções, que considerando os caminhos outrora percorridos, tenham em vista, às singularidades da investigação atual.

Dito isso, procuramos também traçar alguns aspectos que nos sirvam de referência mais pontual, para a compreensão das convergências entre os processos, dos quais estamos discorrendo. Conexão esta, que encontramos nos apontamentos

de W. J. T. Mitchell, e em suas considerações sobre Cultura Visual e as estratégias de *Showing Seeing*[5]:

> A Cultura Visual começa em uma área abaixo do anúncio dessas disciplinas de domínio do não-artístico, não-estética e de imagens e experiências mediadas ou imediatas. Dispõe de um campo maior do que eu chamaria de visualidade vernacular ou visto todos os dias entre parênteses por disciplinas abordadas pelas artes visuais e pela comunicação social. Como a filosofia ordinária da linguagem e teoria dos atos de fala, ele olha para as coisas estranhas que fazemos enquanto olhamos, contemplamos, mostramos, exibindo-nos e escondendo-nos, dissimulando e recusando-se a olhar. Em particular, nos ajuda a ver que mesmo algo tão amplo como a imagem não esgota o campo da visualidade; que os estudos visuais não são a mesma coisa que estudos da imagem, e que o estudo da imagem visual é apenas um componente de uma campo maior.(...) o exercício do *Showing seeing* demonstra é que a visualidade, não apenas a construção social da visão, mas a construção visual do social, é um problema em si abordado, mas nunca completamente envolvido pelas disciplinas tradicionais de estética e história da arte, ou mesmo por novas disciplinas de estudos de mídia. Ou seja, estudos visuais não é uma mera indisciplina, ou complemento perigoso para a tradicional visão orientada de outras disciplinas, mas uma interdisciplina que baseia-se em seus próprios recursos e de outras disciplinas, para a construção de um novo objeto de investigação. Cultura Visual é, portanto, um domínio específico de investigação, cujos princípios fundamentais e problemas estão sendo articulados recentemente em nossos tempos. (MITCHELL, 2011, p. 256-257).

Nesta direção, lançamos possíveis sustentações poético-metodológicas para o aprofundamento dos entendimentos destes “atos de mostrar e ver” ou simplesmente, mostrar vendo. Alicerçando a partir destas, perspectivas de agenciamento das visualidades produzidas por parte das pessoas participantes, um convite que lhes proponha olhar e mostrar, por meio de diferentes registros: fotografias, vídeos, textos, desenhos, dentre outros, possíveis contágios poéticos visuais variados. Tencionando não delimitar para estes olhares que serão produzidos, a definição de parâmetros estéticos a serem utilizados ou enquadramentos específicos.

[5] *Showing Seeing ou Mostrando vendo*, é uma estratégia pedagógica nomeada pelo autor do artigo. A tradução optou por manter seu nome original, visto que se trata do título de uma metodologia cunhada por ele.

Da elaboração em curso: *#ContágiosPoéticosDocentes*

Até agora, ao elaborarmos uma escrita, que trouxesse pistas conceituais e demonstrasse alguns dos caminhos percorridos, recorrentemente levantamos questões relacionadas aos possíveis contágios que movem as proposições desta pesquisa. No entanto, algo que nos instiga é abrir espaços de encontro, para investigar e conectar a contágios desconhecidos, que possivelmente nos serão trazidos pelas/os docentes participantes, a partir de suas demandas pandêmicas cotidianas. É com este objetivo, que temos delineado o planejamento das ações que serão realizadas nos encontros virtuais.

A princípio estas serão realizadas em etapas, através de um encontro aberto, no formato *live*, que ficará disponível online na plataforma do *Youtube* e também em encontros via *Google-meet*, que não ficarão gravados, oferecidos a número restrito de participantes. Ambas as proposições, terão inscrições prévias, enfatizando seu direcionamento a docentes da Educação Básica, com emissão de certificados digitais. Tendo como parte de seus exercícios, a produção de registros visuais em rede para composição de imagens diversas: fotografias, vídeos, desenhos e textos, que tenham como substrato, as reverberações suscitadas pela docência pandêmica. Como parte do processo de compartilhamento destes registros, as/os participantes serão convidados a postá-los em suas redes sociais, com a *hashtag* da pesquisa: *#ContágiosPoéticosDocentes*, através da qual, os materiais produzidos poderão ser sincronizados em um mesmo lugar para sua visualização, ainda que vindos de "territórios" diferentes. Estes registros também serão compartilhados e/ou repostados no *Instagram* do projeto, marcando as pessoas autoras.

Para se chegar a esta etapa, no entanto, serão propostos, que ao longo dos encontros virtuais, experimentemos exercícios que busquem conexão com jogos teatrais, apreciação e leitura de imagens. Tencionando neste sentido, conectar a imagens, preferencialmente produzidas por docentes, no contexto da pandemia.

MACHADO, Marlise do Rosário; PACHECO, Eduardo Guedes; DA SILVA, Mariana Silva. Pesquisa pandêmica: elaborando contágios poéticos para corpos docentes, no ciberespaço. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-14, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Com intuito de potencializar esta ação, temos colhido registros de educadoras/educadores da Educação Básica, através de uma estratégia elaborada a partir do *Whatsapp*, na qual uma pergunta foi lançada como dispositivo para o envio destes registros. A pergunta é a seguinte: "Se você pudesse compor em uma imagem, o que foi trabalhar no ambiente doméstico como docente, no contexto da pandemia, que imagem seria essa?"



Figura 3- Colagem de Contágios enviados por docentes, 2021. Fonte: acervo das pessoas autoras.

Direcionadas a profissionais que desconhecem o processo de pesquisa atual, este dispositivo/pergunta teve em suas primeiras respostas, registros que trouxeram além de um relato poético textual, duas imagens. Estas, embora não tenham sido produzidas pelas educadoras que as partilharam, foram apropriadas pelas mesmas, como parte do que também pode ser configurado como as tais estratégias, que aqui, conceituamos como “Mostrar ao Ver”.

Ainda em processo de captação destas imagens, percebemos a importância de traçar estas teias de olhares, a partir da docência pandêmica como um caminho profícuo, cujo desenvolvimento das etapas seguintes, se constituirá através destes

diferentes contágios, plasmados nas possibilidades que os encontros provocarão. Dar os passos seguintes, para a realização das oficinas e práticas aqui mencionadas, é um percurso que ainda estamos em vias de percorrer.

Dos começos até possíveis fins: *#ContágiosPoéticosDocentes*

Consideramos que, embora estejamos em processo de desenvolvimento para realização das práticas aqui apresentadas, enquanto Contágios Poéticos, as mesmas venham a nos possibilitar a oportunidade de criar/investigar culturas visuais em rede, que tomando por base as perspectivas de docentes, em seus atravessamentos pandêmicos, lhes proponham o agenciamento dessas visualidades. E que destas intervenções possam surgir outros desdobramentos, ainda não elaborados dentro da investigação atual; novos contágios teórico-práticos, a partir destes encontros e contatos; bem como, possíveis estratégias de criação que tenham nas redes, suporte para o agenciamento de culturas visuais diversas, potencializando seu uso, enquanto ferramenta para processos de pesquisa em arte e educação.

Por fim, convidamos as pessoas docentes da Educação Básica, que tenham se sentido instigados pela leitura deste artigo, que nos procurem nas redes, a partir da *hashtag*: #ContágiosPoéticosDocentes. E que se assim o desejarem, participem da composição de nossas ações, participando dos encontros e proposições *online*, ou partilhando registros visuais, que tomados pelas questões que contagiaram seus cotidianos, em meio a docência pandêmica, sejam postados nas redes sociais, fazendo uso desta mesma *hashtag.*

Referências:

BUTLER, Judith. *Quadros de Guerra:* quando a vida é passível de luto? *Formato PDF In: Vida precária, vida passível de luto.* São Paulo: Civilização brasileira, 2015.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa:* mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução – Coletivo Sycorax São Paulo: Elegante, 2017.

FEDERICI, Silvia. *O ponto zero da revolução:* trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. Tradução – Coletivo Sycorax São Paulo: Elegante, 2019.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* São Paulo: Ed. 34, 2011.

MITCHELL, W.J.T. *Showing Seeing:* Uma crítica da cultura visual. SC: UDESC, Artes Visuais.Tradução de Luciana Marcelino. 2011.

SIBILIA, Paula. *O homem pós-orgânico:* a alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais. RJ: Contraponto, 2015.

SIBILIA, Paula. *O pavor da carne:* riscos da pureza e do sacrifício no corpo-imagem contemporâneo. Revista FAMECOS, Porto Alegre. nº 25 - dez/2004.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes:* a escola em tempos de dispersão. RJ: Contraponto, 2012.

VIANNA, Claudia Pereira. *O sexo e o gênero na docência. In:* Cadernos Pagu (17/18) 2001/02: pp.81-103.

VIANNA, Claudia Pereira. *A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente.* In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p.159-180. *In* <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242 >

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

OS FRUTOS NÃO CESSAM DE CRESCER NOS POMARES: APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DE ARTE DIANTE DO IMPOSSÍVEL AMANHÃ

Gessé Almeida Araújo[1]
Miquéias Silva Queiroz[2]

Resumo: No escopo deste artigo, parte-se de uma revisão acerca da história do ensino de Arte no Brasil, abordando os eventos fundamentais em torno de diferentes concepções político-pedagógicas da arte/educação no processo de sua implementação no nosso território. Para tanto, tomam-se, entre outras, as complementaridades e convergências do pensamento de dois estudiosos brasileiros: o arte/educador João Francisco Duarte-Júnior e o líder indígena Ailton Krenak. Reflete-se sobre o futuro do ensino de Arte no Brasil pós-pandemia do novo coronavírus, notadamente na rede pública de ensino, lançando um olhar que, embora sustente um otimismo precário, concebe o amanhã como sendo fruto do presente a ser construído, embora pareça impossível.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Arte-educação; Pós-pandemia.

FRUITS WILL NOT CEASE FROM THRIVING IN THE ORCHARDS: NOTES ON ART TEACHING IN THE FACE OF THE IMPOSSIBLE TOMORROW

ABSTRACT: In the scope of this article, starting with a review about the history of Art teaching in Brazil, the fundamental events surrounding different political-pedagogical conceptions of art-education in the process of its implementation in our territory are addressed. For that purpose, the complementarities, and convergences, among others, are taken from the thoughts of two Brazilian scholars: the art-educator João Francisco Duarte-Júnior and the indigenous leader Ailton Krenak. A reflection about the future of art teaching in a post new coronavirus pandemic Brazil is made, especially in the public school system, which casts a point of view that, despite supporting a fickle optimism, conceives tomorrow as a fruit of the present-to-be, although it seems impossible.

Keywords: Teaching of Arts; Art-education; Post pandemic.

Introdução: o mundo não pode parar?

O presente artigo aborda parte dos resultados de uma investigação vinculada ao Programa de Iniciação à Pesquisa, Criação e Inovação (PIPCI) da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB, tendo como objetivo principal refletir acerca da interdisciplinaridade na formação inicial de professores e professoras de Artes. A

[1] Doutor em Artes Cênicas (UFBA). Mestre em Artes Cênicas (UFBA). Licenciado em teatro (UFBA). Docente do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Paulo Freire – UFSB.
[2] Graduando em Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias.

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

primeira parte dessa investigação partiu de uma análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias do *campus* Paulo Freire da UFSB. Investigamos as formas de inscrição do campo das Artes, suas presenças e ausências na matriz pedagógica do curso, vislumbrando e aprofundando os estudos sobre o conceito de interdisciplinaridade adotado pela referida instituição em seus documentos oficiais, além da análise sobre a consolidação de políticas contra-hegemônicas do conhecimento no currículo acadêmico. No escopo desse texto, com o fito de melhor compreendermos os caminhos do objeto em questão, nos ateremos aos fundamentos da arte na educação, partindo da trajetória historiográfica do ensino de Artes, bem como dos processos formativos de professores e professoras neste campo do conhecimento no Brasil.

Inicialmente, gostaríamos de refletir sobre os atos de criação em sentido amplo e nos inúmeros elementos que atuam na arregimentação dos processos de composição artística, seja na trajetória dos/das artistas, seja na trajetória dos/das estudantes de artes, criança ou adulto. Tomemos o ato de descrever, por exemplo: este processo demanda o uso da imaginação para criar figuras imagéticas, uma imagem mental ou uma imagem em movimento. É este o gatilho para a criação de tudo aquilo que ainda não existe. Fomos nós, humanos e humanas, que através de um esforço contínuo, dos primórdios até os nossos dias, demos e não paramos de dar sentido ao mundo em busca, dentre outras coisas, da capacidade de imaginar associada à ação prática, através da qual a primeira pode se concretizar (DUARTE-JÚNIOR, 2002 p. 38). Estamos sempre criando e nomeando as coisas através de nossas experiências, especialmente por meio das palavras: “Nossa linguagem é um código simbólico. Isto quer dizer que as palavras (símbolos) são convencionadas para transmitir um determinado significado” (p. 39). Nesse sentido, cabe, para o melhor encaminhamento das ideias a seguir levantadas, efetuamos uma distinção entre comunicação e expressão, a partir da visada de Duarte-Júnior: a primeira está associada à transmissão de uma mensagem com significado claro e objetivo, isto é,

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

com o objetivo de compreensão imediata por parte do receptor. A segunda seria a manifestação de sentimentos, ato que não exige a transmissão de um significado explícito e é dependente da interpretação da recepção. Evidentemente, ambas as ações, tanto a da comunicação quanto a expressão são intercambiáveis, uma vez que muito do que desejamos comunicar é feito de modo expressivo. Por seu turno, poderíamos nos perguntar: como podemos comunicar os nossos sentimentos? O ato descritivo, isto é, o uso dos símbolos lingüísticos não é o suficiente para comunicar esse aspecto de nossas vidas, de modo que a arte toma o seu lugar nessa tentativa (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 44). Ela nos ajuda a compreendermos tudo o que foge das possibilidades alheias ao ato de exprimir, sem apelar a significados conceituais, ou seja, "as formas da arte como que "representam" os sentimentos humanos" (DUARTE-JUNIOR, 2002, p. 44). Assim, o artista – e por extensão, o/a estudante de Artes - exprime os seus sentimentos à maneira de sua visão e tradução do mundo, pois possui, em condições ideais, a liberdade de criação, imaginação e expressão em um diálogo recíproco.

No contexto da sala de aula, é possível observar o entusiasmo das crianças quando o professor ou a professora propõe um trabalho de criação artística, especialmente no âmbito do componente de Artes. Existe nessa etapa da trajetória estudantil um elemento de prazer fortemente demarcado, sendo notório o sentido da diversão quando se exploram práticas artísticas como o desenho ou a dança, ou experimentando exercícios com tintas ou com movimento corporais, criando novos signos a partir desses elementos. Por outro lado, voltando nossas observações para as atividades de adolescentes no ensino médio, as aulas de Artes, de modo geral, passam a ser consideradas desgastantes, especialmente pela indução à falsa percepção que associa as artes exclusivamente ao universo infantil ou, quando muito, ao alívio da tensão provocada por matérias consideradas mais sérias em detrimento da arte (DUARTE-JUNIOR, 2002, p.10). Ao que parece, o mundo nos moldes ideológicos com os quais o encaminhamos parece nos apontar, desde cedo, os valores com os quais devemos nos atrelar. Desse modo, o ato de pensar e fazer

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

arte no contexto da sala de aula se apresenta como sendo uma resposta contraditória aos referidos sinais que a ideologia dominante nos aponta. Ou ainda, é como se nos fosse dito, parafraseando o filósofo Ailton Krenak (2020, p.2), que "o mundo não pode parar"[3]. Entretanto, a pandemia do novo coronavírus nos mostrou o contrário (e continua nos mostrando). Antevimos, nesse sentido, a possibilidade de estabelecer, nesse texto, um diálogo entre alguns dos fundamentos da arte na educação lidos em fricção com o presente momento pelo qual atravessa o mundo, trazendo à baila reflexões possíveis acerca dos desafios do ensino de Artes em tempos de aprofundamento da crise do capitalismo de mercado e de distanciamento social não-metafórico provocado pela disseminação mundial de um microorganismo.

Uma contextualização entre reminiscências e esquecimentos

Nesse ponto, partimos de um apelo à memória acerca da arte/educação no Brasil, suas tendências e correntes. Araújo e Silva (2007) são autores que abordam a trajetória do ensino de Arte no Brasil a partir da seguinte classificação didática, a qual nos ateremos mais detidamente: a tendência Pré-Modernista de ensino de arte e a tendência Modernista. Por seu turno, Gomes e Nogueira (2008) ressaltam as transformações do ensino e da formação de professores e professora desse campo no período chamado por eles de pós-moderno (na conclusão aludiremos à contemporaneidade), mantendo um olhar mais analítico sobre a educação e o processo de globalização.

O marco que a historiografia nos lega nos permite afirmar que a difusão do ensino de Artes em nosso território tem início a partir de 1549 com a chegada dos Jesuítas, ainda que de modo pouco formal, e tendo como intuito catequizar a

[3] O ensaio referido, *O amanhã não está à venda* (2020), foi publicado pela Cia das Letras no começo da pandemia e o texto se notabilizou na internet em uma versão para e-book não numerada. A numeração aqiu atribuída toma como página 1 a inicial do texto de Krenak, excetuando dessa contagem capa, folha de rosto e sumário. Segue link para a versão utilizada: https://www.ufrgs.br/historiasepraticasartisticas/wp-content/uploads/2020/06/Ailton-Krenak-O-amanh%C3%A3-n%C3%A3o-est%C3%A1-%C3%A0-venda-1.pdf [acesso em 21 de dezembro de 2020].

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

população nativa através do uso do teatro e de oficinas de artesãos (ARAUJO e SILVA, 2007 p. 4). São inúmeras as controvérsias referentes aos longos anos de atuação Jesuítica na formatação da educação no Brasil, especialmente no que tange ao uso das artes e dos ofícios (que o escopo deste trabalho não pretende aprofundar); por outro lado, pontuamos esse marco como sendo fundamental para o entendimento das diferentes concepções das artes como pedagogia em nosso país. Para fins do que nos interessa, o segundo marco histórico que apontamos se deu com a criação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro e com chegada da Missão Artística Francesa, em 1816, cuja perspectiva estética tomava o desenho como linguagem preferencial, caracterizada como "acessório" ou ainda como "um instrumento de modernização de outros setores, e não como uma atividade com importância em si mesmo (ARAÚJO e SILVA, 2007, p. 4).

Foi com os ventos ideológicos de cunho renovador, inaugurados após o fim do trabalho escravo em 1888 e após a queda da monarquia em 1889, que o Brasil pretendeu se tornar uma espécie de campo estratégico na implementação da recém festejada República. Nesse contexto, a educação brasileira foi submetida a investidas de grupos liberais e grupos positivistas que disputavam os rumos da educação no novo regime político. Assim, entre querelas e discussões, concluiu-se que o ensino de Artes possuía princípios indispensáveis para o modelo de educação que se pretendia instalar, notadamente a partir da "implantação do ensino de Desenho no currículo escolar, com o objetivo primordial de preparar o povo para o trabalho" (ARAÚJO e SILVA, 2007, p. 5) e, com isso, promover o capital humano para o desenvolvimento econômico, com vistas a um futuro de avanço tecnológico manifestado especialmente na industrial nacional, ainda incipiente (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA *apud* GOMES e NOGUEIRA, 2008, p. 585). Foi nesse contexto que se estabeleceu o consenso segundo o qual "os positivistas brasileiros acreditavam que a arte possuía importância na medida em que contribuía para o estudo da ciência. Acreditavam que a arte era um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio e da racionalização da emoção" (ARAÚJO e SILVA,

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

2007, p. 5). Sendo estas concepções pertencentes à tendência Pré-Modernista de ensino de Artes, torna-se notável a longevidade do viés tecnicista de arte/educação, bem como do ensino de língua portuguesa e da matemática, todas como pretensas ferramentas na formação de mão-de-obra dentro da perspectiva de preparação para o mundo do trabalho.

Na tendência Pré-Modernista, o ensino da Arte é compreendido enquanto técnica e, no Brasil, se consolidou durante quatro séculos de difusão, desde os Jesuítas, de modo incipiente, alcançando algum nível de racionalidade entre o final do século XIX e início do século XX. A partir desta perspectiva, a Arte é tomada em seu viés utilitarista, desconsiderando as possíveis expressões dos/das estudantes. Somente em 1914, e de modo experimental, observou-se uma concepção que podemos considerar mais crítica para o ensino das Artes, na qual os/as estudantes podiam respeitar as suas emoções e os seus sentimentos como parte do processo de aprendizagem. No dizem Araújo e Silva (2007, p.6):

> [...] através da influência americana e européia, que implementou a pedagogia experimental nos cursos de formação de professores no Estado de São Paulo, observa-se que, pela primeira vez no Brasil o desenho infantil foi tomado como livre expressão da criança, como uma representação de um processo mental, passível de investigação e interpretação. (ARAÚJO e SILVA, 2007, p. 6).

E assim, por meio da arte para crianças, notórios artistas do modernismo brasileiro - e arte/educadores - como Mário de Andrade e Anita Malfatti introduziram a percepção da livre-expressão associada ao ensino de Artes na primeira infância. A noção de “livre-expressão” teve o seu nascedouro dentro de correntes do movimento expressionista, vanguarda européia que nos legou a noção segundo a qual

> [...] a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seu sentimento e à idéia de que a Arte não é ensinada, mas expressada. Esses novos conceitos, mais do que aos educadores, entusiasmaram artistas e psicólogos, que foram os grandes divulgadores dessas correntes e, talvez por isso, promover experiências terapêuticas passou a ser considerada a maior missão da Arte na Educação. (BARBOSA *apud* ARAÚJO e SILVA, 2007, p. 7).

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Esses podem ser considerados os principais antecedentes do surgimento do Movimento Escolinhas de Arte (MEA) que coincide com a difusão das tendências Modernistas de ensino de Artes no Brasil. A partir desta concepção, tornou-se possível estabelecer as bases para o rompimento da ideia de ensino da Arte sob a égide do tecnicismo e, em seu lugar, promover a arte na escola enquanto expressão dos sentimentos dos/das estudantes. Com o surgimento do Movimento Escola Nova (MEN) de John Dewey na década de 1930, os educadores Anísio Teixeira e Nereu Sampaio trouxeram para o Brasil um novo ideário que se contrapôs ao modelo tradicional de ensino (ARAÚJO e SILVA, 2007, p. 7). Em 1948, os artistas plásticos Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lúcia Valentim, fundaram no Rio de Janeiro o que se tornou a Escolinha de Artes do Brasil (EAB), na qual uma das bases dos trabalhos era o desenvolvimento da criatividade no contexto da arte/educação. Essas é uma das experiências mais bem sucedidas da tendência modernista, cujos elementos consolidaram “a concepção de ensino de arte como desenvolvimento da expressão e da criatividade” deixando “marcas profundas na maneira de ensinar arte na escola” (ARAÚJO e SILVA, 2007, p. 9), com as quais convivemos até os dias de hoje, em muitos contextos.

A obrigatoriedade do ensino da arte, sob a nomenclatura de Educação Artística, na educação brasileira se deu com da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 (sob o número 5.692/71), entretanto, nesse contexto, a arte não foi categorizada como uma disciplina e sim como uma atividade de desenvolvimento educacional. O estabelecimento da referida lei demonstrou um elevado grau de desarticulação da política educacional do regime militar da época, pois a introdução, por força de lei, do ensino de educação Artística nas escolas se deu “como uma ação não planejada” (ARAÚJO e SILVA, 2007, p. 10), uma vez que “as atividades eram desenvolvidas, apenas, para cumprir as formalidades e ocupar os horários, sendo ministradas por professores de outras áreas que não compreendiam o significado da Arte na Educação” (ARAÚJO e SILVA, 2007, p. 10).

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Diante do exposto, o corolário em torno da noção de ensino de Artes, especialmente do papel das professoras e dos professores, a partir da década de 1970, é o de que estes eram considerados uma espécie de "quebra-galho" (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 81) no contexto escolar, pois, devido à fragilidade de acesso a formações em licenciaturas específicas, os profissionais encarregados deste campo tornavam-se, em geral, os incumbidos da organização de eventos, desfiles cívicos, apresentações, decorações, datas comemorativas, confecções de *souvenirs* (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 82), entre outras atividades fora do âmbito do entendimento da arte enquanto área de produção de conhecimento. Muitos foram os embates e as lutas políticas dos/das arte/educadores no sentido de concretizar a realização de um currículo pedagógico que contemplasse as artes, a partir noção de que elas compõem "um campo de conhecimento específico, com objetivos, conteúdos, métodos de ensino e processos de avaliação da aprendizagem próprios" (ARAÚJO e SILVA, 2007, p. 11). Foi em 1996, com o advento de algum avanço na ampliação de vagas em cursos de licenciatura nos diversos campos das artes, através Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996, Art. 26, § 2º) que se estabeleceu que o ensino da arte passaria a ser empregado nos currículos educacionais de todos os níveis da educação básica e promover o desenvolvimento estético e cultural dos/das alunos/as.

Após esta revisão, é importante ponderar que as políticas de ensino de artes no Brasil agregaram em torno de si um relativamente importante conjunto de conquistas em prol da afirmação dos conhecimentos no referido campo. Nessa altura de nossa argumentação, torna-se necessário refletir – para além das políticas anteriormente expostas - acerca dos fundamentos em torno da formação docentes em artes cujos princípios pretendam-se engajados na solidificação da atuação de professores e professoras, o que, por ser turno, pode reforçar o horizonte epistemológico das Artes, cuja produção no âmbito acadêmico vem crescendo no Brasil, especialmente a partir da década dos anos 2000.

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

O fracionamento do mundo e suas consequências

Aqui, partimos para uma breve argumentação em torno da artificial separação dos saberes humanos e suas consequências para o lugar que a arte ocupa na vida social, especialmente no âmbito da educação: a principal distinção entre os seres humanos e os outros animais se dá pela capacidade dos primeiros de contextualizar suas vivências associando-as a tudo o que é pensando/simbolizado. Somos encaminhados ao aprendizado de "sermos humanos" através da linguagem, em processo educacional, situado em determinada cultura. É a partir dela que adquirimos o conhecimento da nossa língua materna, as formas de ver, refletir e agir em âmbito comunitário. De modo geral, esse é um dos processos que nos possibilita a convivência social desde crianças, quando crescemos ao redor dos/das adultos/as, compreendendo (ou não) os costumes, crenças, artes, culinária, sistemas políticos, econômicos etc. (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p.26-27). É nesse bojo que se forja a "personalidade cultural" caracterizada por "um conjunto de traços que são comuns a todos os membros de nosso grupo cultural" (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 27); somos socializados e aprendemos a ser humanos dentro dos mais variados estilos de vida das nossas diversas culturas. Um exemplo notório é a vida nas sociedades indígenas, em cujo interior é possível notar, nos termos de Duarte-Júnior, certa "uniformidade" no modo de vida: "Todos os seus membros participam inteiramente do universo cultural, simbólico, que constitui a comunidade", nesse sentido torna-se patente, naquele contexto que "há um saber comum a todos", transmitido de modo geracional: "todos aprendem a caçar, a pescar, a construir suas armas, utensílios, vestimentas; todos aprendem seus mitos, crenças, costumes etc." (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 27).

O saber nas culturas ditas "primitivas" é transmitido para seus descendentes por meio do seu grupo cultural, sem qualquer exclusão no seu meio social e comunitário (2002, p. 28). Por seu turno, o saber nas culturas ditas "civilizadas" passa a ser transmitido do ponto de vista formal – especialmente nas escolas -, logo,

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

por terceiros, dando surgimento às instituições de ensino. É nesse ponto que temos uma contradição fundamental para a compreensão das desigualdades no acesso aos meios formais de educação no Brasil: as escolas preferencialmente freqüentadas pelos membros das classes dominantes são responsáveis pela aparente fragmentação em relação às escolas freqüentadas por membros das classes que podemos, provocativamente, chamar de subalternas. Assim:

> O conhecimento foi se ampliando e na sociedade ocorreram divisões entre grupos de indivíduos. Tais divisões - fundamentalmente econômicas, baseadas na propriedade privada - implicaram também uma divisão social do saber. Havia que se criar especialistas, pessoas que dominassem um determinado ramo do conhecimento (médicos, artistas, marceneiros, ferreiros etc.), através do qual ganhassem a vida. (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 29).

Nos termos do que foi até aqui exposto, os conhecimentos foram subdivididos de acordo com graus ou níveis de escolaridade e, mais radicalmente, de titulação acadêmica dos indivíduos. Dentro dessa lógica, os membros das classes mais abastadas acessam o mundo das letras e, portanto, mantém o domínio da maior parte do capital, diferentemente da classe subalterna (a proletária) a qual é relegada, quando muito, o conhecimento prático de ofícios a serem exercidos em situações precárias, com péssimos salários, de acordo com suas áreas de atuação profissional (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 29). A mudança na inflexão acerca do papel das escolas nas sociedades pós-Revolução Industrial se deu por uma necessidade casuística de franqueamento do acesso à educação para as classes menos favorecidas economicamente, pois a criação de técnicas mais sofisticadas de produção industrial exigia maior conhecimento e instrução por parte dos trabalhadores e trabalhadoras elementares (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 29-30). Desse modo, a escola cumpre o papel de formação de estudantes com o intuito de que, em um breve futuro, eles sirvam como locomotiva para o setor industrial de seu tempo, notadamente a partir de seu empenho mecânico. Para tanto, foi necessário que as escolas assumissem como sendo a sua função “a comunicação de fórmulas

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

científicas" que "habilitem o sujeito a conhecer racionalmente o mundo e nele operar produtivamente" (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 31).

As escolas, nos moldes tradicionalmente estabelecidos, promovem o que podemos chamar de esquartejamento mental dos/das educandos/as, afastando-os de suas próprias experiências mais significativas, "segundo a lógica que rege a moderna sociedade industrial: os indivíduos devem produzir, num esquema racionalista, sem deixar as emoções e os valores pessoais interferirem no processo" (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 32). Desse modo, na escola, nenhum conhecimento próprio é válido, isto é, tudo se "aprende" de outrem, ou melhor, decora-se acriticamente tudo o que lhe é transmitido. Duarte-Júnior disseca a lógica da relação capital-ensino-trabalho da seguinte forma: em um mundo "fracionado", a única forma possível de educação dos indivíduos deve-se dar, necessariamente, a partir de uma visão parcial da realidade fragmentada (2002). É este fato que exige a separação entre o racional e o emocional, deixando em seu lugar "a padronização do pensar, segundo os ditames da lógica de produção industrial" (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 33). Na mesma esteira, Giroux e McLaren (2013) argumentam:

> [...] as escolas servem principalmente como instrumentos de reprodução social que fabricam trabalhadores dóceis e obedientes para o Estado; o conhecimento adquirido em sala de aula é geralmente considerado parte do tecido de "falsa consciência"; e os professores parecem estar amarrados em uma situação de total impotência. (GIROUX e MCLAREN, 2013, p. 145).

Em suma, as escolas embrulham os seus estudantes em "caixinhas", a partir das quais é possível observar apenas algumas das visadas possíveis, sem estabelecer relação entre elas, distanciando a vida estudantil dos valores ligados à experiência na diversidade. Muitas vezes, qualquer abordagem cultural e artística que fuja dos termos do que se convencionou ensinar e aprender na escola é desvalorizado, desembocando em relação autoritárias entre estudantes e professores/as nas quais o/a docente demonstra a sua voz ativa, sendo o único a quem é possível expor os conhecimentos "legítimos" diante dos seus conduzidos. Nada mais próximo da noção freireana de educação "bancária" (FREIRE, 1987;

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

1996); aliás, a superação deste modelo representa um dos maiores gargalos à implementação de uma cultura democrática no ambiente escolar, na qual os conhecimentos em Artes sejam parte orgânica da vida estudantil.

Educação é diferente de ensino

A partir do momento em que se deu, em nossas sociedades, a primazia dos processos relativos à economia de mercado baseados no consumo da produção industrial como índice de cidadania, vimos imperar o individualismo, valor máximo do atua estágio do neoliberalismo. Numa sociedade como tal, torna-se necessário que personalidades humanas tenham seus valores baseados em noções difusas que se estabelecem "entre o sentir e o pensar", "entre a razão e as emoções" (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 63), pois para os meios de produção torna-se favorável contar com trabalhadores/as mais disciplinados, cujas funções servem à dinâmica imposta. Nesse contexto, "a dança, a festa, a arte, o ritual, são afastados de nosso cotidiano, que vai sendo preenchido apenas com o trabalho utilitário, não-criativo, alienante" (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 64).

Foi a partir das movimentações do Maio de 1968 na França, tendo reverberado para diversas partes do mundo, que se deu o alvorecer da oposição dos rumos que o mundo industrializado tomava. Essas manifestações evidenciaram as controvérsias da economia de mercado, especialmente apontadas por grupos estudantis, socialistas, anticonsumistas, militantes por direitos civis entre outros. Basicamente, o contraste mais imediatamente demonstrado nesse sentido se referia ao pensamento em torno de uma sociedade – e, por extensão, de uma educação - mais democrática. Em linhas gerais, foi nesse bojo que se deu o nascedouro de uma perspectiva sobre a arte na educação que se aliou à ideia de um possível despertar revigorante e concretizante dos sentimentos e das formas expressivas, baseados no estímulo à criatividade e à imaginação como instrumentos para formação humana.

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

O relativo desapreço pela educação, inicialmente pelo poder público e, como resposta, por estudantes, torna-se sintomático do estado de coisas aqui vislumbrado. O entendimento do ambiente escolar como sendo uma máquina preparatória de mão-de-obra para o mercado de trabalho, faz dele um espaço onde não se cria nada de novo, apenas reproduz-se aquilo que já existe e que tenha sido agrupado ao conjunto de saberes considerados parte da estrutura curricular (DUARTE-JÚNIOR, 2002 p. 67). Como acreditamos, o ensino de Arte conduzido como campo específico do saber pode possibilitar maior dinâmica e comunicação entre estudantes e professores/as a partir do estabelecimento de um ambiente no qual os discentes sintam-se afetados a compartilhar suas experiências com o seu conjunto gregário de convivência imediata. Desse modo, pensar a educação em uma perspectiva artística e cultural é recompor a identidade da escola possibilitando maior desenvoltura entre o conhecimento e a compreensão de si e do outro. No entanto, a formalização do ensino de Artes não deve significar a sua mera adesão ao currículo, mas, ao contrário, a possibilidade de mudanças mais estruturais na abordagem da arte, tendo como foco uma reestruturação do que se apresenta como compartimentalidade excessivamente racional. Desse modo, Duarte-Júnior opera a distinção entre educação e ensino:

> O que está em jogo é a própria estrutura escolar, em que a educação - entendida como uma atividade lúdica, fundada na relação e no diálogo - foi transformada em ensino: um despejar de respostas pré-fabricadas a questões percebidas como absolutamente irrelevantes pelos educandos. (DUARTE-JÚNIOR, 2002, p. 74).

Em outras palavras, o trabalho do/da docente em Artes não deve, idealmente, estar baseado no entendimento do que o ensaísta considera como sendo ensinar, mas dialoga com a noção de educação evidenciada anteriormente. A arte e sua pretensa dilatação das subjetividades apontam as possibilidades de ir para além dos limites curriculares, atingindo as emoções e os sentimentos das nossas conveniências sociais e culturais do cotidiano.

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Conclusão para o impossível amanhã

Finalmente, é preciso levantar um ponto fundamental que orbitou a argumentação aqui estabelecida: quais seriam os fundamentos para um ensino de Artes na educação básica na contemporaneidade? Como executá-la sem cair nas armadilhas de uma sociedade cujos valores basilares se restringem ao produzir-consumir? O líder indígena Ailton Krenak, em ensaio seminal escrito durante os primeiros meses da pandemia de 2020, nos aponta algumas provocações cognitivas com as quais dialogaremos à guisa de conclusão.

Para além dos desafios associados ao valor e lugar das artes no espaço escola, a crise pela qual passamos no presente é, para além de sanitária, financeira, política e humanitária. Sanitária, por motivos óbvios ligados às dificuldades de controle do coronavírus em si; financeira, especialmente pelo *record* de concentração de renda na mão de cada vez menos gente, impedindo a partilha da riqueza; política, pois é, também, uma crise da representativa e da confiança em lideranças; e humanitária, uma vez que todos e todas vivemos em uma espécie de duplo labirinto individual e desconhecido do qual não conhecemos os caminhos que nos levam ao duplo reencontro, consigo próprio e com os outros. É nesse bojo que, como cremos, um dos desafios para a prática crítica e socialmente responsável da arte/educação na contemporaneidade é reverter a naturalização do alto número de pessoas que vivem em condições sub-humanas, posição da qual são impedidas de sair por engrenagens as quais estamos todos/as submetidos, mas que não atinge a todos/as do mesmo modo. Afirma Krenak:

> Nos acostumamos com essa ideia, que foi naturalizada, mas ninguém presta mais atenção no verdadeiro sentido do que é ser humano. [...] viramos adultos, estamos devastando o planeta, cavando um fosso gigantesco de desigualdade entre povos e sociedades. (2020, p.3).

O aprendizado dos saberes compartilhados, o aprendizado dos mitos e das crenças, a exemplo dos povos ditos “primitivos”, como apontado por Duarte-Júnior,

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

parece nos legar alguma possibilidade de reencontro (consigo e com os outros) que o próprio Krenak parece subscrever: o mundo artificial criado por nós, cujo modo de funcionamento está em crise e em franco aprofundamento, tem provocado pânico aos povos humanos, especialmente os ocidentalizados. Lembra-nos o ambientalista: "o vírus não mata pássaros" e, apesar da pandemia, "o melão-de-são-caetano" não cessa de crescer nos pomares (KRENAK, 2020, p.4). Logo, quem corre perigo e quem deve buscar soluções, preferencialmente compartilhadas, somos nós mesmos.

Dentre outras especificidades, a crise atual se caracteriza, também, pela "abstração civilizatória que suprime a diversidade, a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos" (p.4). Diante do anteriormente exposto acerca dos desafios do ensino de Arte no Brasil em diferentes tempos históricos e, sobretudo, os avanços e retrocessos em torno do entendimento do valor da arte, da criatividade e da educação estética como atividades inseparáveis da vida humana, é possível concluir que o mundo está em crise civilizatória muito antes do coronavírus. A partir da ideologia impregnada em diversos empreendimentos econômicos, o papel da arte na educação em nossa sociedade ocupou sempre um espaço pequeno, recanteado e quase sempre associado à atividade acessória, luxo ou algo desnecessário.

A oposição entre a arte e a vida é tão artificial quanto o falso dilema entre salvar a economia ou salvar vidas humanas. Tanto a arte quanto a economia são atividades inventadas por humanos, e ambas são importantes, sendo que urge a mudança dos rumos seguidos pela financeirização excessiva das relações humanas. E é aí, cremos, que a arte pode ser uma aliada fundamental na superação da pandemia, sobretudo quando associada à experiência da educação formal, nas escolas, no cotidiano de crianças, adolescentes e adultos, pois a arte dialoga com os sentidos e os sentimentos e, portanto, ela é capaz de alentar uma humanidade em risco.

Do ponto de vista pedagógico, o posicionamento da arte como elemento fundante das práticas em educação escolar de um mundo supra-normal pós-

ARAÚJO, Gessé Almeida; QUEIROZ, Miquéias Silva. Os frutos não cessam de crescer nos pomares: apontamentos sobre o ensino de arte diante do impossível amanhã. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

pandemia passa por diversas lutas políticas, entre elas a da valorização da atividade docente, financeira e estruturalmente; também, a da valorização da escola como espaço de sociabilidade que estrutura experiências sociais, além da valorização das trajetórias e saberes estudantis. Este artigo pretende ser uma contribuição ao horizonte teórico do campo da pedagogia das artes, que ainda está por se fortalecer enquanto área de conhecimento e de pesquisa. Nesse sentido, a superação da visão instrumental da arte como elemento decorativo no cotidiano escolar tem sido fortalecida a partir da vivência de diversos docentes anônimos das escolas públicas espalhadas pelo território nacional e, igualmente, em pesquisas e extensões universitárias constituída no âmbito de inúmeros cursos de graduação e de programas de pós-graduação em Artes Brasil.

Finalmente, recolocar o debate da arte/educação no lugar que esta área de saberes merece, seja na escola, seja na academia, demanda as mesmas forças com as quais venceremos o coronavírus: o “cuidado” e, depois, a “coragem” (p. 6), na proposição de Krenak. O cuidado para que, nas batalhas, poucos sejam os feridos; e a coragem de colocar em prática o verdadeiro sentido de uma educação pela arte que se pretenda à altura dos desafios e demandas do tempo presente, em diálogo com os saberes, tradições e existências. Diante disso, cabe uma questão a qual, certamente, não poderemos responder imediatamente: qual o futuro do ensino de Arte no mundo supra-normal pós-pandemia? A principal desconfiança lançada pelas reflexões aqui expostas é a de que as bases da arte/educação no futuro próximo serão as mesmas que as sociedades deverão vislumbrar para si, isto é: um alicerce construído em termos diversos do atualmente estabelecido, que assimile a reafirmação de uma convivência mais justa e, por isso, serena, para que a arte na escola – e na comunidade de modo geral - se apresente como forma de conhecimento e liberdade. A exemplo de Krenak desejamos que a dita “normalidade” não volte, sob pena de não honrarmos a herança ancestral e cidadã de nossos milhares de mortos (p.11). O desafio dos desafios será superar a estupefação de saber que, como sinaliza o líder indígena, o amanhã não passa de

uma abstração a partir da qual guardamos a fé de permanecermos vivos. Talvez, a melhor forma de evitarmos "vender o amanhã" (KRENAK, p.9) como uma espécie de paragem inatingível, seja construí-lo no presente.

Oxalá!

Referências:

ARAÚJO, Clarissa; SILVA Everson. Tendências e Concepções do Ensino de Arte na Educação Escolar Brasileira: Um Estudo a Partir da Trajetória Histórica e Sócio-Epistemológica da Arte/Educação. Anais... da 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Caxambú-MG, 2008.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 21 de Dez. de 2020.

DUARTE-JUNIOR, João Francisco. *Por que arte-educação?.* Campinas: Papirus, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2013.

GOMES, Karina; NOGUEIRA, Sonia. *Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional:* contexto e perspectivas. Rio de Janeiro: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., 2008.

KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (org). *Currículo, cultura e sociedade.* São Paulo: Cortez, 2013.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

PINTOR E PINTURA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO

Antonio José dos Santos Junior [1]

Resumo: Este texto aborda um relato de experiência diante das confrontações vivenciadas no período de isolamento social, ocorridas pela COVID-19[2]. Como metodologia de trabalho, a prática ocorre com experimentações em pinturas a óleo através de reflexões geradas que surgem a partir de imagens recebidas, oriundas via web, através de pessoas que estão em contato direto com a natureza. Esses indivíduos enviam imagens desses espaços para o autor e passam a disparar o processo criativo de novas imagens. Busca-se transpor a experiência paralela à pandemia para um novo olhar, através de estudos de cores.

Palavras-chave: arte; relato de experiência; isolamento social; pintura; pintor.

PAINTER AND PAINTING: EXPERIENCE REPORT IN TIMES OF ISOLATION

AbstractThis text addresses an account of experience in the face of the confrontations experienced during the period of social isolation, which occurred by COVID-19. As a work methodology, the practice occurs with experiments in oil paintings through reflections generated from images received via the web through people who are in direct contact with nature. These individuals send images from these spaces to the author and begin to trigger the creative process of new images. They seek to transpose the experience parallel to the pandemic to a new look, through color studies.

Keywords: art; experience report; social isolation; painting; painter.

Uma ação interior

Durante esse período de reclusão, em que muitos artistas se encontram cerrados em seus ambientes de produção e, ao mesmo tempo, com as incertezas da vida, uma nova barreira foi levantada – um autoconfronto emocional com

[1] Mestre em Artes Visuais (PPGART/UFSM), com ênfase em Poéticas Visuais, bolsa CAPES. Atualmente discente na Especialização em Artes (UFPel). Artista Visual - Desenho e Plástica (UFSM) com período sanduíche na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP), Portugal. Integrante dos grupos de pesquisas: Arte Impressa e Ecologia CNPq/UFSM; Processos Pictóricos CNPq/UFSM. Tem interesse em investigar processos de criação e pintura na contemporaneidade. E-mail:antoniojunior_jr@hotmail.com
LATTES: http://lattes.cnpq.br/1715724412555768 - ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5641-7663
[2] A COVID-19, uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. <http://coronavirus.saude.gov.br/>

demanda de produzir. Desse modo, o artista, mesmo que inserido em seu espaço afetivo de produção, ficou estagnado e demora mais para proceder com a produção. Assim sendo, estar compenetrado com os diversos sentimentos emergentes faz com que reflexões sobre a vida sejam constantes.

Nesse sentido, para John Dewey (2010), "somente captamos a plena importância de uma obra de arte quando reproduzimos em nossos próprios processos vitais os processos do artista ao produzir a obra" (DEWEY, 2010, p. 83). A cobrança interna de produzir e, ao mesmo tempo, ser rodeado de informações que são despejadas diariamente através da televisão, jornais e redes sociais faz com que o artista sequer tenha tempo hábil para processar algumas atrocidades.

Existe o fator da inquietação, adversidade que impulsiona e que podemos considerar na criação e para isso é necessário a observação, construção e reconstrução. São estudos que apontam caminhos, porque não há uma verdade absoluta, mas um processo permeado por adjacências, termo pensado a partir do sentido literal da palavra, sendo um desses significados, os lugares próximos (MICHAELIS, 2020). A partir das pessoas envolvidas nesse processo criativo, tenho contato e estabeleço, de certo modo, uma proximidade com a paisagem, no caso, com o local em que essas pessoas estão inseridas.

Nessa perspectiva, estando imerso no próprio ateliê e estabelecendo diálogos com essas pessoas próximas, que estavam em seu momento de isolamento em áreas verdes, afastados dos grandes centros das cidades, comecei a receber imagens do "isolamento" dessas pessoas. Capturas de imagens, cenários lindos. Ao receber essas imagens via redes sociais, pensei em usá-las como ferramentas de trabalho, explorar o uso de cores e contrastes através daqueles olhares que permaneciam isolados, mas em uma atmosfera de liberdade.

Com uma paleta reduzida às cores branco, amarelo de cadmio, amarelo ocre, alizarin crimson, ultramar francês e verde ftalo (Figura 1), realizei experimentações, buscando, através da pintura dessas paisagens, enxergar outras cores, como pintor, uma busca por diferentes territórios, com o pouco que está ao meu alcance.



Figura 1. Paleta de cores usada para as pinturas. Fonte: Autor.

Enquanto permanece em seu ambiente de intimidade, o homem quer explorar o que tem na terra, furar a pedra, talhar a madeira. Quer "sentir" a matéria e transformá-la. Assim, o homem não é mais um simples sábio diante do universo, é uma força intangível contra o universo, contra a substância das coisas (BACHELARD, 2008, p. 24). Desse modo, quando envolvido pelo processo criativo, pelo contexto atual, o sentido de transformação vai além da própria matéria, atribui ao labor a carga de emoções de tudo o que está à volta.

Processo criativo das pinturas

Essa construção das cores e suas sobreposições, por meio de camadas finas de tinta, fez com que eu estivesse, constantemente, na busca por soluções pictóricas em que pudessem ser resolvidas, determinadas situações de contrastes com cores completamente diferentes do habitual. Isso fez com que eu pudesse experimentar e, também, ter um olhar atento para as imagens recebidas (Figura 2 e 3). Nesse sentido, tomo como licença poética o pensamento do crítico Mário Pedrosa, acredito muito na prática ou qualquer experimentação, seja ela gráfica, tridimensional ou pictórica como liberdade, esse desprender-se não é somente limitado às nossas ações, mas ao próprio estado emocional, "já faz bastante tempo

que, tentando analisar o fenômeno, defini a arte de nossos dias como o exercício experimental da liberdade" (PEDROSA, 2015b, p. 401).



Figura 2 e 3. À esquerda: Fotografia da paisagem recebida. À direita: "Lavras do Sul, RS". 17 cm x 28,5 cm. Óleo sobre cartão. 2020. Fonte: Mauro Raimundi Ferreira, 2020.

Desse modo, acredito na relação entre artista e obra como uma experiência e busca incessante pelo "novo", ou seja, superar limitações já alcançadas durante o processo artístico, uma procura interior geradora de referências pessoais, que reflete no desenvolvimento do trabalho, tornando a produção coesa. O pintor alemão Gerhard Richter (2009), ao falar sobre arte, faz uma reflexão ao afirmar que,

> visto que não existem coisas como retidão e verdade absolutas, sempre buscamos a verdade humana artificial e dirigida. Julgamos e fazemos uma verdade que exclui outras verdades. A arte desempenha um papel formativo na fabricação da verdade (RICHTER, 2009, p. 15, tradução nossa).

Nesse sentido, enquanto realizo as pinturas e experimentações de cores, surgem possibilidades autênticas através desse meio expressivo, possibilidando apresentação de uma visão distinta dos lugares representados. As formas das imagens usadas passam por um processo de reelaboração, em que sintetizo, para não ficarem com excesso de fragmentos. Nesse sentido, Elisenda Ardèvol e Nora Mutañola (2014) explicam que,

> As imagens não apenas nos rodeiam, mas nos configuram; não só as interpretamos, mas também as construímos, criamos. Daí elas fazerem parte dos processos culturais, constituírem nosso universo simbólico e, consequentemente, participarem da nossa realidade "interna", formando

> nossa subjetividade. (ARDÈVOL & MUNTAÑOLA, 2014, p. 13, tradução nossa)

Essa subjetividade passa a refletir nas experimentações das cores, enfatizadas com contrastes mais incisivos e, em algumas áreas, exploradas outras misturas de diferentes matizes, fazendo com que determinadas camadas da pintura exerçam um contraponto de quente ou frio.



Figura 4 e 5. À esquerda: Fotografia da paisagem recebida. À direita: "Cerro Largo, RS". 19 cm x 30 cm. Óleo sobre cartão. 2020. Fonte: Bruna Kuhn, 2020.

Ao longo desse período de isolamento, várias imagens fotográficas foram cedidas por amigos e pessoas conhecidas. Assim, além de explorar a cor na pintura, faço algumas modificações na imagem, favorecendo uma composição que julgo ser interessante (Figura 4 e 5). A fotografia é uma linguagem instigante ao olhar, permite-nos fazer escolhas do que enquadrar e revelar ao olhar do outro, na paisagem, isso se apresenta através dos vestígios da terra, vegetação ou espaços que revelam um pouco sobre a vida, e nos permitem transbordar por meio das imagens. Diferentes leituras desses ambientes fotografados e representados em pintura desencadeiam nos indivíduos. De acordo com Boris Kossoy (2014) "Diálogos e silêncios permeiam nossa relação com as imagens" (KOSSOY, 2014, p. 156). Desse modo, o processo é pautado pelo diálogo com as pessoas no ambiente externo e com o espaço de trabalho em que são realizadas as pinturas.

Esse processo, primeiramente, passa pelo olhar sensível de quem fotografou e, após, pela minha percepção sobre essas imagens com a produção de pinturas e, finalmente, depois desse processo, o trabalho alcança outros olhares. (Figura 6 e 7). Nesse sentido, segundo Kandinsky (1996), "os olhos do artista sempre devem estar abertos para sua própria vida interior, seus ouvidos sempre atentos à voz da necessidade interior" (KANDINSKY, 1996, p. 86). A produção do artista é reflexo de suas inquietações, anseios, ou seja, do que pulsa em seu interior.



Figura 6 e 7. À esquerda: Fotografia da paisagem recebida .À direita: "Serafina Corrêa, RS". 27 cm x 30 cm. Óleo sobre cartão. 2020. Fonte: Heitor Bazzo, 2020.

A paisagem traz a questão territorial e, ao mesmo tempo em que essas barreiras são difundidas, por meio dessas pessoas que colaboram com essas imagens, esses espaços tomam configuração de um espaço compartilhado, em que outras pessoas podem ter acesso a algo que foi materializado, através de uma imagem recebida pelo celular.

No limite e a Arte

Existem dias em que uma cor faz sentido em determinada pintura e, em outros, são palavras que alcançam outras proporções. Ao refletir sobre a palavra

limite no campo das artes, torna-se interessante pensar que os artistas possuem uma capacidade incrível de lidar com as emoções, porque sempre trabalham no limite. Para refletir sobre isso, faço alguns apontamentos de artistas históricos, preferencialmente aos que vivenciaram fatalidades que entraram para a história mundial. Por exemplo, em 1937, a cidade espanhola de Guernica foi bombardeada e, mesmo morando em Paris, o pintor espanhol Pablo Picasso (1881-1973) expressou na pintura todo seu pesar aos seus conterrâneos, realizando a pintura intitulada Guernica, de grande referência na história da arte e, talvez, a obra mais emblemática de sua carreira.

Durante o período da Segunda Guerra Mundial, em um momento de extrema pressão emocional diante das atrocidades, estava o artista brasileiro Carlos Scliar (1920-2001), recrutado pelo exército brasileiro nos confrontos na Itália e, durante aquele período, produziu vários desenhos, denominando esse conjunto de "caderno de guerra", entre 1944 e 1945 (TEIXEIRA, 2013, p. 8). Foram situações pesadas, que fizeram parte da história mundial. Esses dois exemplos evidenciam como o artista continua a produzir, mesmo diante de momentos em que o estado emocional e psicológico são totalmente diferentes do habitual.

Especificamente neste século XXI, momento de isolamento social, alguns artistas como David Hockney (1937-), Banksy (1974-), Deb Monti (1997-), desde o início da pandemia, disponibilizaram, via redes sociais, os seus respectivos processos de criação, com imagens que revelam o cotidiano e a percepção desses artistas no local em que habitam (VEJA, 2020). Deste modo, são produções que fazem refletir, não somente nos aspectos técnicos e operacionais, mas na vivência e na sensibilidade do processo criativo em meio ao isolamento social, que configura possibilidades para outras leituras. Cabe destacar que, em tais trabalhos, surgem questionamentos referentes ao sistema, às políticas sociais, ao capitalismo e, além disso, os trabalhos proporcionam um sentimento de esperança para o público fruidor, produzindo arte para enfrentar esse período de isolamento com leveza.

Quando o pintor britânico David Hockney, em abril de 2020, envia uma carta para sua diretora, transmitida em vários veículos de comunicação pelo mundo, incidi o olhar para uma possível aproximação que Hockney deixou transparecer em sua escrita, na qual anexou imagens de alguns trabalhos e divulgou em suas redes sociais (Figura 8). Cabe salientar que o artista deixou visível três elementos que considero interessantes para pensar o processo por mim desenvolvido: a pintura, a paisagem e a tecnologia.



Figura 8. David Hockney. "No. 153" - 5 de abril de 2020 - desenho do iPad. Fonte: https://www.franceinter.fr/emissions/lettres-d-interieur/lettres-d-interieur-16-avril-2020

Nesse sentido, para os trabalhos que apresento, destaco como primeiro elemento, a pintura pensada a partir da ação criativa e do envolvimento no processo; como segundo elemento, a paisagem pensada, a partir do entorno e da situação da pandemia; e, terceiro e último, a tecnologia pensada como ferramenta, que veio com mais força durante esse período de isolamento social.

Segundo Hockney (2020),

> Durante este tempo, o vírus, louco e incontrolável, propaga-se. Muitas [pessoas] me dizem que estes desenhos oferecem descanso neste momento de desafio… Que eles são testemunhos do ciclo da vida que começa sempre com o nascimento da primavera… Idiotas como somos, perdemos o nosso vínculo com a natureza, mesmo fazendo completamente parte dela. Tudo isso terminará um dia. Que lições vamos aprender? Eu tenho [quase] 83 anos, vou morrer. Nós morremos porque nascemos. As únicas coisas que importam na vida são a comida e o amor, nessa ordem, e também o nosso cão Ruby. Eu realmente acredito nisso e, para mim, a base da arte é o amor. Eu amo a vida. (HOCKNEY, 2020, n.p. tradução nossa)

O escrito de Hockney e a relação entre pintor e pintura, durante essa pandemia, ocorrem em consonância com John Dewey (2010), o qual aborda que

> a existência da arte [...] é a prova de que o homem usa os materiais e as energias da natureza com a intenção de ampliar sua própria vida, e de que o faz de acordo com a estrutura de seu organismo – cérebro, órgãos sensoriais e sistema muscular (DEWEY, 2010, p. 93).

Desse modo, são esses elementos que constituem o processo criativo e, ao mesmo tempo, ampliam meu repertório imagético e contribuem, positivamente, para o estado emocional provocado pela pandemia. São a partir dessas experiências com o entorno que se configuram as relações de arte e vida discutidos por Dewey.

Considerações

Pensar em estratégias da produção pictórica sempre foi motivo para impulsionar as pesquisas realizadas nesse meio expressivo. Ao mesmo tempo, como pintor, vivencio a necessidade de estar sempre receptivo ao que vem ao meu encontro, para que eu possa estudar e buscar caminhos através de relações práticas e teóricas.

Desse modo, imerso na produção durante esse período de isolamento, surge a possibilidade de refletir sobre a criação de novas imagens e de explorar o uso das cores. Por meio dessas experimentações, analiso o que pode vir a ser aproveitado,

para, futuramente, inserir em novas séries de pinturas. A limitação de alguns materiais fez com que eu inclinasse o olhar para uma paleta de cores específica, que instigou a procura por um conjunto de cores de melhor ajuste.

Os exemplos dos artistas e suas produções paralelas à barbárie das guerras e, também, os exemplos dos artistas contemporâneos não são de caráter comparativo com a pandemia: as reflexões mostram que a produção em arte sempre esteve e está emergindo, mesmo que seja nos piores dias. Além do mais, os contemporâneos são nomes em evidência no mercado da arte, atraindo o olhar da mídia e fazendo com que tenhamos uma proximidade do que está sendo produzido e, dessa maneira, passamos a observar as experiências de criação e produção desses artistas. Esse período de isolamento veio e ainda nos assombra, incitou diferentes práticas no fazer artístico, e se apresentou com maior ênfase a tecnologia. Assim estamos em diferentes lugares em um mundo que está hiperconectado.

Referências

ARDÈVOL, Elisenda & MUNTAÑOLA, Nora (Orgs.*). Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea. B*arcelona: Editorial UOC, 2014.

BACHELARD, Gaston. *A Terra e os Devaneios da Vontade*: Ensaio sobre a imaginação das forças; tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão – 3ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BRASIL. *Ministério da Saúde*. Coronavírus COVID-19. Brasília, 2020.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HOCKNEY, David. *"Comme des idiots, nos avons perdu pas lien avec la nature...".* In: Site France Inter. Disponível em: <https://www.franceinter.fr/emissions/lettres-d-interieur/lettres-d-interieur-16-avril-2020> Acesso em 10 dez. 2020.

KANDINSKY, Wassily. *Do espiritual na Arte e na pintura em particular*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KOSSOY, B. *Os tempos da fotografia*: o efêmero e o perpétuo. 3ª ed. Cotia, São

Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2020.

PEDROSA, Mário. *"O 'bicho-da-seda' na produção em massa".* In: Mammi, Lorenzo (org.). Mário Pedrosa: Arte, Ensaios. São Paulo: Cosac Naify, 2015b, p. 400-405.

Revista Veja. *Coronavírus:* Hockney e outros artistas compartilham obras do isolamento. Disponível em <https://veja.abril.com.br/mundo/coronavirus-hockney-e-outros-artistas-compartilham-obras-do-isolamento/> Acesso em 03 set 2020.

RICHTER, Gerhard. *Text:* Writings interviews and letters 1961-2007. Londres: Thames & Hudson, 2009, p. 15.

TEIXEIRA, Teresinha C. *O caderno de guerra na obra de Carlos Scliar* – traços marcantes de uma trajetória. 2013, 86 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Visuais – Bacharelado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

CARMEN GROUP EM *ODETE INVENTA O MAR – UM EXPERIMENTO*: REFLEXÕES A PARTIR DE UM PROCESSO TEATRAL *ON-LINE*

Michelle Bocchi Gonçalves[1]
Shéurily Santos da Costa[2]

Resumo: O presente texto busca refletir sobre o processo criativo *para Odete inventa o mar – Um experimento*, espetáculo do Carmen Group, realizado em meio a pandemia de Covid-19. O trabalho, que parte do texto homônimo, de autoria de Sônia Machado de Azevedo, foi selecionado para o Das Janelas Festival de Teatro *On-Line*, promovido pelo curso de Teatro da FURB – Universidade Regional de Blumenau, que aconteceu em novembro de 2020. Entre os aspectos abordados no artigo, destaca-se a busca pela compreensão do que é fazer teatro no universo *on-line*, especialmente no que se refere ao funcionamento discursivo de processos cênicos que implicam corpo e presença na esfera virtual.

Palavras-Chave: Processo Criativo; Teatro *on-line*; Corpo; Discurso.

CARMEN GROUP IN *ODETE INVENTA O MAR – AN EXPERIMENT*: REFLECTIONS FROM A *ON-LINE* THEATER PROCESS

Abstract: This text seeks to reflect on the creative process for Odete inventa o mar - An experiment, a performance by Carmen Group, carried out in the midst of the Covid-19 pandemic. The work, part of the eponymous text, authored by Sônia Machado de Azevedo, was selected for the Das Janelas Festival of Theater On-Line, promoted by the Theater course at FURB - Universidade Regional de Blumenau, which took place in November 2020. Between the aspects addressed in the article, the search for understanding what it is to do theater in the on-line universe, especially regarding the discursive functioning of scenic processes that imply body and presence in the virtual sphere, stands out.

Keyword: Creative process; On-line Theater; Body; Discourse.

[1] Professora da Universidade Federal do Paraná - Departamento de Teoria e Prática de Ensino - Setor de Educação (Curitiba/PR). É professora permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPR - Linha de Pesquisa LICORES: Linguagem, Corpo e Estética na Educação) e Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE: TPEn/UFPR). É líder do Laboratório de estudos em Educação performativa, Linguagem e Teatralidades (ELiTe/UFPR/CNPq).
[2] Produtora Cultural, Cênica e Audiovisual, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE/UFPR na linha LICORES - Linguagem, Corpo e Estética. Integrante do grupo de estudos ELiTE (Educação Performativa, Linguagens e Teatralidades na Educação), graduada em Tecnologia em Produção Cênica pela Universidade Federal do Paraná (2017)

GONÇALVES, Michelle Bocchi; COSTA, Shéurily Santos da. *CARMEN GROUP* em *ODETE inventa o mar – um experimento*: reflexões a partir de um processo teatral *on-line*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Introdução

"Embora os dias fossem tristes,
amanhecia e anoitecia normalmente"

(Sônia Machado de Azevedo)

Ao reverberar de percepções poéticas que nascem em meio ao isolamento social e dão sentidos ao corpo em contextos educacionais artísticos, a experiência aqui abordada consiste em relatar e refletir acerca de um processo criativo cênico de caráter experimental pensado como projeto para o ambiente virtual em função das restrições presenciais decorrentes da pandemia de COVID-19. O processo foi realizado no âmbito do grupo de teatro universitário denominado Carmen Group - Centro de treinamento em Corpo, Arte, Movimento e Encenação, que se constitui enquanto linha de pesquisa no Laboratório de estudos em Educação Performativa, Linguagens e Teatralidade (ELiTe/UFPR/CNPq) da Universidade Federal do Paraná - UFPR.

O projeto nasceu a partir da utilização de um disparador poético literário, o livro Odete Inventa o Mar (2007), de autoria de Sônia Machado Azevedo. Utilizamos como pilares teóricos, que estruturam as reflexões que partem do experimento, a Análise de Discurso de linha francesa - doravante AD - e os estudos em Educação performativa, com vistas a compreender quais adaptações metodológicas são necessárias a uma educação teatral para corpos presentes virtualmente em meio ao isolamento. Além disso, nos interessamos pelos sentidos discursivos que são atribuídos aos disparadores poéticos artísticos adotados em processos cênicos. Aqui incorporamos a virtualidade às pesquisas inerentes ao corpo, pois como reforça Santaella, ao pesquisar o corpo virtual:

GONÇALVES, Michelle Bocchi; COSTA, Shéurily Santos da. *CARMEN GROUP* em *ODETE inventa o mar – um experimento*: reflexões a partir de um processo teatral *on-line*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

> Todas as artes das redes são artes do corpo, pois, tão logo nos conectamos no computador, mudanças radicais ocorrem nas relações entre corpo e mente, em especial nas sincronizações entre a percepção, a mentalização e a reação instantânea presente no toque do mouse na extremidade dos dedos. (SANTAELLA, 2016, p.6).

Transitar por entre os acontecimentos processuais criativos, abordando as diferentes etapas de construção teatral, alimenta não só o campo do conhecimento científico para com a aplicabilidade educacional do teatro no ambiente escolar, como também elucida as relações entre sujeitos em suas diferentes performatividades e relações discursivas. Segundo Gonçalves, "narrar, descrever o processo de criação teatral, é debruçar-se sobre ele de forma que se possa refletir sobre as vivências transformando o próprio processo em enunciado por meio de jogos e palavras" (GONÇALVES, 2019a, p.31).

1. Atravessamentos entre o poético e o científico

A narrativa de Odete Inventa o Mar, em uma escrita sensível e poética, traz ao leitor a visualização de diversas formas de saudade, uma saudade de alguém que era e não é mais, mesmo ainda existindo em vida. O texto aborda diversos aspectos de ausência e de presença em situações de privações, seja de expressões de si, seja de espaços para existir. Assim, a leitura do texto para os atores/performers, de início suscitou uma possibilidade de reflexões quanto aos espaços do corpo, pois ambos os corpos, seja o da personagem Odete ou os dos atores em meio a pandemia, encontravam-se isolados, reaprendendo e ressignificando espaços onde não necessariamente gostariam de estar, dadas as condições em que se encontravam. A relação entre o ator e a personagem no momento da criação, carece de sentidos para que seja visceral e para que traga emoção ao público (AZEVEDO, 2017). Este percurso de compreensão e identificação para com os sentidos que transpassam entre personagem e ator, é fundamental para uma maior representatividade do gesto cênico.

GONÇALVES, Michelle Bocchi; COSTA, Shéurily Santos da. *CARMEN GROUP* em *ODETE inventa o mar – um experimento*: reflexões a partir de um processo teatral *on-line*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Outro aspecto semelhante entre a narrativa da história e a realidade dos corpos isolados pela pandemia, são as diversas relações entre silêncio e silenciamentos. Pela AD, Orlandi (2007) explica que o silêncio precisa ser visto enquanto materialidade própria e não uma linguagem não verbal; o silêncio por si só significa, já que nele está presente tudo o que está dito, e esses sentidos presentes no *não dizer* caminham por um vasto espaço, já que fogem à qualquer previsão de estabilidade discursivo-enunciativa e acabam por reverberar nos corpos, uma vez que estes são orientados através da linguagem. Quanto ao silenciamento, a autora associa as relações de memória e esquecimento a todos os discursos que nós, enquanto sujeitos, acabamos por silenciar. O que temos firmado enquanto memória, segundo Pêcheux (2020), se dá num constante movimento de esquecimentos, pois para ele, ao sermos silenciados em diversas situações, inclusive as de opressão, acabamos por remodular nossa memória, permitindo a construção de um discurso que exclui tudo aquilo que se silencia. Podemos relacionar, assim, os conceitos de silêncio e de e silenciamento da AD à situação narrada no texto vivenciada por Odete, já que a personagem é designada a um local onde há um apagamento de sua posição enquanto sujeito no mundo, há um silenciamento de suas vivências históricas e sociais, um silenciamento de suas convicções ideológicas. O discurso de Odete é perceptível muito mais ao *não dizer,* do que no que está dito, pelas poucas ações da personagem no texto.

Em situações narrativas diferentes, porém em contextos espaciais semelhantes, os corpos que passaram a se isolar por consequência da pandemia, sofreram uma espécie de silenciamento espacial no que tange às suas formações como sujeitos. Não se pretende aqui negar uma condição de privilégio em relação às pessoas que puderam e tiveram condições de se manter em isolamento em suas casas, o ponto abordado são as possíveis consequências deste silenciamento do afastamento social. Sabemos que todos os discursos que nos constituem são atravessados por nossas vivências, por tudo aquilo que performamos e pelas nossas diversas relações sociais.

GONÇALVES, Michelle Bocchi; COSTA, Shéurily Santos da. *CARMEN GROUP* em *ODETE inventa o mar – um experimento*: reflexões a partir de um processo teatral *on-line*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Estes discursos perpassam pelo inconsciente e tornam-se possíveis por meio da linguagem, por isso pela AD considera-se que os indivíduos são assujeitados numa fronteira entre as ciências marxistas, pela formulação da materialidade histórica; entre as ciências psicanalíticas, já que o inconsciente é responsável pelas formulações ideológicas; e pelas ciências linguísticas, uma vez que é pela língua que o discurso se faz possível (ORLANDI, 2020).

Pensar em um isolamento que se estende por meses, fazendo com que os sujeitos readéquem de formas completamente diferentes suas existências corporais, faz com que as memórias que se constroem durante este período sejam carregadas de relações silenciadas, apagadas, e pelo constante movimento discursivo, aquilo que nos compunha já está em completo deslocamento ou inexistência. Ao olhar para o que o corpo traz enquanto linguagem de cena, é impossível desassociar que o discurso posto é atravessado pelas consequências do isolamento, com suas ressignificações histórico-sociais. Há de se pensar, também, que processos de modificação da representatividade corpórea, são primeiramente reconhecíveis na arte, pois “em tempos de mutações, há que se prestar atenção ao que os artistas fazem, pois, com suas antenas ligadas a uma sensibilidade que se pensa, sinalizam os rumos do projeto humano” (SANTAELLA, 2016, p.4 e 5). Para a autora este caminho é desbravado pela arte, e por meio dele questionamentos voltados aos limites da presença passam a ser levantados.

Ainda sobre as relações de semelhança entre o corpo da personagem e o corpo dos atores, Azevedo (2007) ressalta a solidão do isolamento vivenciada por Odete em diversos momentos ao longo de sua obra. Há no texto, momentos em que ela descreve esse cenário visto todos os dias pela personagem, de modo que o leitor também consiga visualizar esse espaço de limitações em instâncias físicas e simbólicas. Tomamos como caso particular o exemplo do trecho a seguir:

> naquele dia minha irmã acordou triste abriu bem devagar os olhos olhando lentamente para os quatro cantos do quarto, cantos limpos brancos imóveis na brancura do que via não se reconheceu, e esse não reconhecimento de

> si mesma era um dado tão novo, era tão incrível a ela mesma, tão inacreditável que isso estivesse acontecendo, que fechou os olhos e tapou seu rosto com as duas mãos. (AZEVEDO, 2007, p.54).

Neste ambiente branco, sem vida, onde os escapes se encontravam na janela do hospital ou nas telas em que a personagem passou a pintar em seu internamento, a narrativa nos mostra que Odete "viveu uma vida onde tudo que conseguia ver era o que conseguia ver mais nada" (AZEVEDO, 2007, p.40). A partir desta leitura, criar em um contexto pandêmico por meio de uma história poética que também ressalta as agonias do corpo em isolamento, tornou-se não só um disparador, mas um estudo das possíveis modificações corpóreas em meio a uma adaptação de novos espaços; modificações inclusive discursivas daquilo que dá sentido ao corpo que se move.

Orlandi (2017), ao se referir aos sentidos discursivos de um corpo que se movimenta, afirma que a arte da dança "significa em seus movimentos nossas "sensações". [...] as sensações não são apenas um sentimento abstrato, mas efeitos de sentidos relativos a práticas de existência" (ORLANDI, 2017, p.89). Isto é, mesmo a autora se referindo ao movimento do corpo na linguagem da dança, ao analisar que em movimento o corpo produz sentido, ela traz a compreensão de que os disparadores do corpo para o impulso do movimento não se dissociam daquilo que necessitamos expressar enquanto sujeitos simbólicos.

A prática da montagem cênica no contexto educacional, mais especificamente o universitário, implica uma conjunção entre "a educação, a linguagem e o teatro em uma perspectiva de interconexão e interdependência" (GONÇALVES, 2019a, p.27). Para o autor, o processo teatral se dá por meio de uma afluência de vozes que compõem o fazer artístico educacional, ou seja, alunos, professores e demais sujeitos do ambiente escolar, sempre a considerar que este ato de criação e pesquisa perpassa diferentes áreas do conhecimento. No que concerne às propriedades de criação, o autor diz não haver uma necessidade de delimitação conceitual, pois ele afirma que:

> [...]cada situação, estética ou pedagógico-teatral depende das escolhas e possibilidades dos sujeitos que dela participam, sejam eles artistas ou espectadores. As artes e a linguagem são responsáveis pelas maneiras de ser e possibilidades de viver. São elas que, em meio às respostas e ações espontâneas, dão ao homem sua concepção de mundo. (GONÇALVES, 2019, p.28).

Encarar a criação de um novo processo cênico como experimento, leva o ator não só a um novo local prático, mas também teórico de compreender a relevância e a contribuição do caráter inacabado que o experimento possui. Pois, ao pensarmos nos sentidos que o assumir experimentar nos provoca, enquanto pesquisadores e artistas, percebemos que há a existência de um espaço subjetivo, no qual o que nos interessa são justamente os testes, os disparadores e os sentidos atribuídos a eles. Importa aquilo que faz sentido ao sujeito que se envolve com o processo de criação, pois o experimento abre maior espaço às possibilidades de caminhos, formas e metodologias para chegar ao proposto cenicamente, e uma vez que a proposta é propriamente o experimento, o foco se volta para o momento das etapas, para um recorte processual, no qual cabem diretamente os conflitos e percepções da construção da cena. Quando um artista pensa o corpo em cena, imediatamente a atmosfera da presença e de todas as trocas que a experiência teatral proporciona, se levantam como pano de fundo para esse corpo que cria, performa, atua e discursa.

2. Odete inventa o mar – O processo

O Carmen Group, enquanto grupo teatral em contexto educacional, existe como prática laboratorial e também no exercício de pesquisas teóricas que costuram o fazer artístico às práticas educacionais. O grupo assume desde a sua criação o caráter transitório de seus integrantes (alunos de graduação do Setor de Educação Profissional e Tecnológica – SEPT/UFPR e dos cursos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR), que permanecem nele

enquanto a prática e a pesquisa fazem sentido para si nas suas formações sujeito, do mesmo modo que não há uma pretensão de estagnação nas práticas desenvolvidas em cada processo, seja nas delimitações de ensaios, laboratórios, desmontagens cênicas[3] ou até mesmo na apresentação de espetáculos.

Durante a trajetória de 5 anos de existência do Carmen Group, todos os processos cênicos até então trabalhados ocorreram de forma presencial a partir de uma temática e/ou disparador escolhido pelo professor/diretor e os integrantes do grupo. As metodologias utilizadas pensam a criação cênica numa relação sempre conjunta, desde as primeiras leituras do texto até os exercícios de práticas físicas que resultam na criação das partituras cênicas[4]. Os encontros possibilitam trocas de acordo com as contribuições histórico-sociais de cada aluno/artista, o que para a perspectiva pecheutiana é um dos fatores fundantes do sujeito da AD, um sujeito ideológico que além de ser interpelado pelo inconsciente, é um sujeito que discursa através de sua constituição linguística. Para Pêcheux:

> As palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido na formação discursiva na qual são produzidas. [...] os indivíduos são "interpelados" em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam "na linguagem" as formações ideológicas que lhes são correspondentes. (PÊCHEUX, 2014, p.147).

Ao utilizar o termo formação discursiva, Pêcheux se refere às formas de ver e significar o mundo de acordo com as posições-sujeito, ou seja, os lugares ocupados socialmente por cada um é o que irá ditar a forma de ver e interpretar tudo o que existe.

[3] Para Gonçalves "Ao apresentar as imersões de um grupo em um projeto cênico, a desmontagem se caracteriza como uma lente pela qual os artistas da cena (atores, diretores, etc.) podem refletir sobre seu trabalho, apresentando ao espectador aspectos dos trajetos vivenciados que revelam suas pesquisas, recuperando a fartura de possibilidades que o ato de criação proporciona ao grupo" (GONÇALVES, 2019b, p.28 e 29).

[4] Partituras cênicas são compreendidas nesta pesquisa a partir do conceito de Partituras Corporais, que para Azevedo (2017) trata-se de um desencadeamento de movimentos que tendem a gerar novos movimentos em um fluxo contínuo, e que podem ser visualizadas assim como uma organização de partituras musicais lidas pelos músicos.

A pandemia de Covid-19 que teve seu início no Brasil no mês de março do ano de 2020, consequentemente com o isolamento social como medida de contenção às contaminações, as atividades teatrais presenciais tanto em espaços profissionais quanto em espaços escolares foram suspensas, fazendo com que todo um processo teórico-metodológico já adotado pelo grupo necessitasse ser repensado, adaptado e até mesmo ressignificado. Aqui cabe ressaltar que, dado o ineditismo da proporção da pandemia no Brasil e suas consequências, repensar os corpos da cena em seus isolamentos se fez um exercício gradativo, sem uma delimitação temporal ou demarcação de um momento exato, já que as discussões em torno de um teatro *on-line*/virtual ainda não se faziam presentes nas intenções de investigação do grupo.

A execução de um teatro *on-line*, pensado para uma plataforma virtual, carece de uma clarificação de diferenças entre o campo da produção teatral e o campo da produção audiovisual, pois não se trata de um produto próximo a arte do cinema, do vídeo, nem mesmo da vídeo-arte, vídeo performance ou outras instâncias já demarcadas por estudos que atrelam o teatro às artes do vídeo. E é exatamente essa busca por um entendimento do que representa essa atmosfera da presença, tão requisitada pelo universo teatral, que partem as reflexões do grupo sobre o que poderia vir a se constituir enquanto experiência de um teatro *on-line*.

Por meio do festival de teatro universitário *on-line* intitulado Das Janelas, ofertado pela Universidade de Blumenau - FURB, através de um edital e processo seletivo aberto a toda comunidade artística, o grupo decidiu dar início a um projeto que chamamos de experimento cênico, no intuito de inscrever os resultados processuais experimentados neste festival. O disparador poético, o livro Odete Inventa o Mar, já havia sido proposto pelo professor/diretor pouco antes da pandemia, porém, no momento em que o livro foi trazido para conhecimento do grupo, a intenção era trabalharmos com ele presencialmente, semelhantemente aos

trabalhos anteriores já realizados[5], mas por consequência da pandemia e dos corpos já se encontrarem há um longo período em isolamento, entendemos, em conjunto, que este poderia ser um momento para dar novas aberturas para nosso próprio entendimento para com a cena e para com as próprias performances do corpo através da tela.

A proposta cênica de Odete Inventa o Mar - Um experimento, foi iniciada pelo professor/diretor junto a dois performers/pesquisadores (alunos de mestrado e doutorado) do Carmen Group, ambos localizados geograficamente em espaços, bairros, cidades e casas completamente diferentes, com seus corpos em isolamento social e distantes das metodologias de treinamento teatral presenciais. Buscando contemplar uma maior aproximação com o que o teatro, enquanto arte da cena, tem de singularidade em relação às artes do vídeo, o ao vivo, o *start* único, cujo início é um movimento ininterrupto de tudo aquilo que se é apresentado em cena, compreendemos então que, dentro do carácter experimental caberia testarmos as plataformas de chamadas de vídeo adotadas com uma frequência crescente após o início da pandemia para aulas remotas, atividades de trabalho e até mesmo reuniões para demais socializações.

A plataforma de videochamada (*Jitsi Meet*) garantiu não somente o ao vivo, o *take* único sem interrupções, cortes ou edições, semelhante ao que se propõe em um ambiente teatral, como também reforçou esse espaço onde os corpos passaram a se ver e a se relacionar no período de isolamento. Falamos aqui de um corpo que passou a existir por meio de telas, janelas, enquadrado em um espaço delimitado, podendo ter um retorno de si tanto visual quanto auditivo simultaneamente ao gesticular e ao falar. Neste ponto, passamos a ter contato com uma experiência completamente diferente do que se vivencia no fazer teatral, no espaço cênico, com a presença de um público, já que os atores não se veem gesticulando, e o retorno de suas vozes não se dá através de um *hardware* e um *software*.

[5] O Carmen Group conta, em seu repertório com os seguintes trabalhos cênicos: Carmen (2015/2016), A serpente (2017/2018/2019), Árida Vida (2019), Odete inventa o mar (2020).

Definido o espaço, as metodologias de criação seguiram um padrão adotado pelo grupo, onde cada ator mediado por um direcionamento do professor/diretor teve autonomia para ler o texto individualmente e observar aquilo que se sobressaía em meio às vivências de cada um, aquilo que o texto despertava em uma leitura completa e posteriormente em uma leitura fragmentada. A partir desta leitura fragmentada realizamos a primeira reunião na plataforma para entender as possibilidades e limites de um experimento cênico neste formato.

No primeiro contato com o *professor/diretor* após a leitura, houve um estudo de leitura de fragmentos experienciando a locomoção do corpo em frente a câmera, em seu espaço enquadrado mediante a plataforma. Experienciamos possibilidades de visualidades, objetos, texturas, itens que se comunicassem com o texto e com a proposta dos fragmentos, e por negarmos qualquer intenção de profissionalizar as atividades cênicas desenvolvidas pelo grupo, assumimos então, primeiramente, uma condição bastante próxima ao gênero leitura dramática.

Nesta primeira reunião, por meio de um teste, descobrimos por acaso uma potente ferramenta de auxílio cênico capaz de trazer para a proposta um panorama da intensidade retratada a respeito do corpo de Odete, de sua presença ausente. Através de um áudio da autora enviado ao grupo, surgiu um segundo disparador poético para a cena, desta vez, além de toda a narrativa do livro, possuíamos acesso à perspectiva discursiva da autora, às suas memórias e atravessamentos sobre o momento em que decidiu escrever sobre a personagem, e foi então que demos início a uma composição de leituras fragmentadas e desconexas, áudios, movimentos corporais nas delimitações de espaços individuais de cada um, e possibilidades visuais junto a câmera que nos introduziu na plataforma, sendo que um ator trabalhou com um dispositivo *smartphone* e outro com um computador.

Com a definição de um norte do que viria a ser este primeiro experimento, a segunda etapa se deu apenas em uma reunião de teste entre os atores para trabalhar possibilidades visuais e entonação textual. Cabe aqui dizer que o texto de Azevedo traz uma narrativa sem nenhuma pontuação, não há vírgulas nem ponto

GONÇALVES, Michelle Bocchi; COSTA, Shéurily Santos da. *CARMEN GROUP* em *ODETE inventa o mar – um experimento*: reflexões a partir de um processo teatral *on-line*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

final algum. Segundo a autora tal abordagem é intencional para que o leitor, ao pontuar para a leitura, dê seus próprios tons e sentidos, o que tornou o experimento da leitura dramática ainda mais desconexo entre os atores. Retomamos que, para a AD, "As palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós" (ORLANDI, 2020, p.18).

A segunda etapa da pesquisa cênica aconteceu entre os atores. Foi realizada, nesta fase, uma primeira gravação do que experimentamos ao vivo pela plataforma. Ao assistirmos o resultado, percebemos que delimitar marcações ou combinações estéticas descaracterizavam a proposta do experimento, uma vez que ao analisarmos o que funcionava ou não esteticamente, repetir os acertos se aproximaria do que sugere a premissa da gravação de um produto audiovisual, ou da busca por um espetáculo acabado, que fugiria a outros aspectos demarcados pelo Carmen Group: a incompletude, a inconclusão. Dentro do que se define aqui enquanto teatro universitário, o discurso cênico é visto sempre em posição inconclusa, e se para a AD, "o sentido sempre pode vir a ser outro" (ORLANDI, 2020); a busca por um acabamento cênico é ilusória, já que este acabamento estaria pautado em uma definição estagnada de sentidos atribuídos pelos sujeitos da cena.

A próxima etapa se deu a partir do momento em que, em conjunto, o grupo decidiu que o ritmo das ações cênicas carecia de mais interferências inesperadas, como testes a partir da relação entre corpo e espaço, durante a execução da cena sem a preocupação de uma estética confortável, a proposta era justamente trabalhar com o desconforto, com o incômodo, tanto para os performers quanto para quem posteriormente assistiria.

A metodologia adotada para a última etapa foi a de liberdade de improviso em meio às dificuldades que fossem surgindo na interação corpo-espaço, de acordo com os locais escolhidos pelos atores. Na criação do gesto, a partir desta metodologia, abre-se um caminho para o que extravasa o corpo do ator na significação dos movimentos, para Azevedo:

GONÇALVES, Michelle Bocchi; COSTA, Shéurily Santos da. *CARMEN GROUP* em *ODETE inventa o mar – um experimento*: reflexões a partir de um processo teatral *on-line*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

> Deixar-se levar imaginariamente por caminhos antes não previstos, e não ter receio de se afastar da meta traçada pelo receio racional (que indica, em suas bases, quem é a personagem), determinará a riqueza da caracterização, sua credibilidade, sua presença forte em cena, [...] sem tentar conduzir a emoção e o gesto por onde ainda não se sabe; improvisar para tatear, não para garantir o que ainda não existe. (AZEVEDO, 2017, p.186).

Um aspecto importante a ser ressaltado no que diz respeito aos sujeitos, é a localização geoespacial de cada um, mesmo o experimento cênico ocorrendo em um espaço interno da casa escolhido por cada um, mais especificamente o espaço do quarto. As cidades dos atores se situam numa oposição entre meio rural e meio urbano, um corpo estava isolado em um apartamento na cidade e outro isolado em uma casa no campo. Contextos que mesmo não aparecendo como pano de fundo, já que as cenas aconteceram internamente, atravessam a composição sujeito de cada um dos atores e consequentemente, a forma como cada um pensou nas relações de isolamento trazidas pelo texto para a personagem Odete.

A proposta norteadora, que direcionou a etapa escolhida como adequada ao experimento, foi a de trazer as instabilidades, os erros, os conflitos e desconfortos da relação corpo-câmera junto da composição da narrativa, numa conjunção entre texto, entonação, interpretação e discurso cênico. Ao realizar esse teste tensionando um aumento de ritmo e incômodos entre as duas câmeras de cada ator e inserindo uma terceira câmera, na qual o professor/diretor entrava e saía em momentos variados interferindo visualmente na estética da plataforma, percebemos então que havíamos chegado - naquele momento - em uma materialidade que dialogava diretamente com a proposta cênica experimental inicial, a partir do disparador poético escolhido. Adentramos, então, possibilidades de pensar o teatro nessa plataforma digital, de modo que as sensações de presença pudessem ser trazidas ao virtual por meio de provocações de desconforto, questionamentos e desestabilizações visuais e auditivas.

GONÇALVES, Michelle Bocchi; COSTA, Shéurily Santos da. *CARMEN GROUP* em *ODETE inventa o mar – um experimento*: reflexões a partir de um processo teatral *on-line*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

A gravação escolhida para representar o trabalho enquanto projeto no festival de teatro *on-line*, foi utilizada sem cortes, edição ou qualquer repetição, para garantir que não houvesse uma descaracterização do ineditismo do experimento[6]. Através desta etapa passamos a repensar questões que perpassam as discursividades teatrais, por meio das reformulações metodológicas digitais. A apropriação dramatúrgica do texto em cena redirecionou discursos dos atores e do professor/diretor quanto a própria auto experiência da interpretação, de se ver na cena, em meio ao caos, por outros ângulos, outros olhares, mas principalmente, levantou inquietações para com a proposta de ir a cena não só mostrando, como dando evidência aos problemas, dificuldades, limitações e receios de corpos isolados e distantes, assumindo as falhas e uma certa visualidade grotesca, por assim dizer, daquela temporalidade que a plataforma digital fornece, seja em suas distorções pixeladas, *frames* travados, baixa na qualidade de exibição, cortes/picotes vocais e/ou no *delay* das ações. O experimento permitiu principalmente, entender que aquilo que os atores/professores/diretores/pesquisadores definem em suas trajetórias como agradável e - bem acabado – visualmente, para que seja entendível e acolhido pelo público que o assiste precisa ser, frequentemente, colocado em questão, revisado e ressignificado em uma constante reformulação de sentidos.

3. Considerações inacabadas

Uma vez que os processos discursivos do corpo estão em um movimento contínuo, um movimento constante de produção de sentidos, pelo qual a própria palavra discurso etimologicamente remete a curso, um caminhar incessante (ORLANDI, 2017-2020), não se pretende aqui chegar a lugares conclusos de reflexão, justamente por compreendermos o corpo em um processo de movimento contínuo. As reflexões aqui propostas são vistas - assim como os experimentos do

[6] O trabalho encontra-se disponível no canal Teatro FURB, na plataforma Youtube, junto aos outros espetáculos integrantes do Das Janelas Festival de Teatro *On-Line*. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=8JtSTcP1DEM> Acesso em 18 jan 2021.

grupo - como um percurso inacabado. Enquanto pesquisadoras de corpo, ao pensar no que nos transborda poeticamente, percebemos que se trata de um percurso sempre atravessado pelas relações sociais, e em um momento de privações sociais. É necessário relembrar que em todo corpo há um sujeito, e suas historicidades nos aproximam da poesia de nos compreendermos humanos, produzimos e consumimos arte, linguagem, educação, nos diversos exercícios e modos de vida e maneiras de se estar vivo. Segundo Azevedo:

> Pensar um corpo é pensar um eu. Um eu corpo em vida. Um corpo habitado. De si mesmo. Em si mesmo. Eu corpo que se percebe vivo, sente, emociona-se, pensa, relaciona-se e cria mundos imaginários na tentativa de entender. De se entender. Que conta suas histórias tecidas e guardadas entre os músculos. Pensar o corpo é pensar uma pessoa. Pessoa. Persona. Do latim *personare*: soar através de. (AZEVEDO, 2020, p.20).

Ser um corpo que pesquisa o corpo em cena em meio ao isolamento, é também uma retomada da consciência do próprio corpo daquele que pesquisa; ambos coexistem simultaneamente. É impossível separar o performar pesquisador de todas as outras performances existentes no sujeito. Aqui o performar está atrelado a uma tomada de autoconsciência daquilo que dá sentido à sua existência, mediante a todos os papéis sociais pelos quais os sujeitos são atravessados (GONÇALVES e GABARDO JR., 2020). É no momento em que pesquisa que o pesquisador se faz existente, e uma vez isolado, torna-se cada vez mais perceptivo das demandas de seu próprio corpo no exercício de suas atividades cotidianas (GONÇALVES, 2020). Para os sujeitos da educação, como bem nos lembra Paulo Freire (2019), pesquisar está intrínseco ao ato de ensinar, uma ação não existe sem a outra. Ainda, sobre o pesquisar teatral, para Gonçalves:

> O teatro é um movimento de linguagem, que só acontece entre sujeitos que se propõem a colocar um espetáculo de pé, embora a necessidade teatral do homem não esteja no resultado do processo, e sim no próprio processo. (GONÇALVES, 2019a, p.165).

GONÇALVES, Michelle Bocchi; COSTA, Shéurily Santos da. *CARMEN GROUP* em *ODETE inventa o mar – um experimento*: reflexões a partir de um processo teatral *on-line*. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Como complemento a este pensamento, nas palavras do físico e astrônomo Marcelo Gleiser, ao percorrer questões voltadas à existência humana e a importância da pesquisa científica, "O importante aqui é valorizar o processo, é o querer entender que atribui significado às nossas vidas. A essência fundamental do apetite humano é essa curiosidade pelo saber, qualquer que seja ele" (GLEISER, 2018, p.24).

Referências:

AZEVEDO, S. M. Pele, poro, pó ou rios de sangue desaguando em doces corações em meio à ventania. somos. O começo de tudo ou o viver como poesia. In: GONÇALVES, J. C.; AZEVEDO, S. M.; FERRACINI, R. *Corpos e(n)cena:* ensaios urgentes. - 1. ed. - São Paulo: Hucitec, 2020. p. 15-54.

AZEVEDO, S. M. *O Papel do Corpo no Corpo do Ator.* 2. Ed. – São Paulo: Perspectiva, 2017.

AZEVEDO, S. M. *Odete Inventa o Mar*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia:* Saberes necessários à prática educativa. 59.ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GONÇALVES, J.C. O corpo que pesquisa corpo (Além do Rio Azul). Um posfácio. In: GONÇALVES, J. C.; AZEVEDO, S. M.; FERRACINI, R. *Corpos e(n)cena:* ensaios urgentes. - 1. ed. - São Paulo: Hucitec, 2020. p.215-226.

GONÇALVES, M. B.; GABARDO JR, J. M. Educação Performativa: travessias. In. GONÇALVES, J. C.; GARANHANI, M. C.; GONÇALVES, M. B. *Linguagem, Corpo e Estética na Educação.* - 1. ed. - São Paulo: Hucitec, 2020. p. 97-108.

GONÇALVES, J.C. *Teatro e universidade:* cena, pedagogia [dialogismo] - 1. ed. - São Paulo: Hucitec, 2019a.

GONÇALVES, J. C. *Laboratório, espetáculo, desmontagem:* experimentos teatro[dia]lógicos do Carmen Group em A serpente, de Nelson Rodrigues. Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso, São Paulo. v.14, n. 3, p. 15-34. jul./set. 2019b.

GONÇALVES, M. B. *Performance, discurso e educação:* (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo -

Ciências da Natureza. 2016. 135 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

GLEISER, M. Um encontro entre Marcelo Gleiser e Gianfranco Ravasi. In. INCERTI, F. *A escuta do infinito:* estamos mais perto de Deus? Trad. Natan Marinho Junior. - Curitiba: PUCPRESS, 2018. p. 15-24.

ORLANDI, E. P. *Discurso em Análise:* Sujeito, Sentido e Ideologia. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio:* no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso:* princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2001.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In. ACHARD, P. et al. *Papel da Memória.* Trad. José Horta Nunes. 5. Ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso:* Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Orlandi Puccinelli et al. 5.ed. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

SANTAELLA, L. *Figurações do corpo biológico ao virtual.* Revista Interin. Curitiba, PR: v.4, n.2, jun. 2016.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

ENTRE ARTE E PEDAGOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENSINO REMOTO E MEDIAÇÃO TEATRAL

Sidmar Silveira Gomes[1]

Resumo: Parte-se do relato de um curso de extensão universitária sobre análise de espetáculos e mediação teatral, ofertado pela Universidade Estadual de Maringá e realizado remotamente devido à pandemia Covid-19. O levantamento bibliográfico acerca do tema da mediação teatral, realizado em revistas da área das Artes Cênicas, afirma o campo como zona de intersecção entre práticas artísticas e pedagógicas, mas não versa sobre suas possibilidades remotas. Disso, objetivou-se flagrar, neste estudo, os deslocamentos catalisados pelo atual contexto do ensino remoto atinentes às novas configurações geográficas e temporais da relação professor/aluno no âmbito das associações entre a Arte e a Educação.

Palavras-chave: Ensino remoto; Arte e educação; Mediação teatral.

BETWEEN ART AND PEDAGOGY IN PANDEMIC TIMES: REMOTE TEACHING AND THEATRICAL MEDIATION

Abstract: It starts with the report of a university extension course on analysis of shows and theatrical mediation, offered by the State University of Maringá and carried out remotely due to the Covid-19 pandemic. The bibliographic survey on the topic of theatrical mediation, carried out in magazines in the area of the Performing Arts, affirms the field as a zone of intersection between artistic and pedagogical practices, but does not deal with its remote possibilities. From this, the objective was to identify in this study the displacements catalyzed by the current context of remote education, related to the new geographical and temporal configurations of the teacher / student relationship within the scope of the associations between Art and Education.

Keywords: Remote education; Art and education; Theatrical mediation.

1. Sobre uma certa ideia de escola

Arrisca-se a começar este texto de uma forma outra, quiçá tida como pouco científica. Dessa forma, de largada, vincula-se a ideia de pesquisa a risco, condição *sine qua non* para a prática artístico-pedagógica abaixo relatada.

Havia uma época em que a sala de aula mais parecia uma zona de guerra. De um lado, uma das trincheiras, ocupada por jovens recrutados, obrigatoriamente,

[1] Professor Adjunto do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá.

GOMES, Sidmar Silveira. Entre arte e pedagogia em tempos de pandemia: ensino remoto e mediação teatral. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

em nome de uma certa ideia de nacionalismo que lhes parecia abstrata. A luta se travava por conta de uma herança pela qual não eram responsáveis, afinal, não tinham escolhido nascer e haviam chegado, geralmente, há menos de duas décadas. Entretanto, deles era esperado que se engajassem para que garantissem um vindouro futuro. Não apenas o próprio, mas o da nação.

Do outro lado, encontrava-se uma figura solitária, que trazia nas costas o peso da responsabilidade de um mundo em frangalhos. Como mediador entre um mundo passado e um mundo expectado, depositário do saber, comportando-se como vítima, ao mesmo tempo em que culpado por esse mundo, essa figura, em prontidão defensiva, franqueava que a sua verdadeira luta tinha como bandeira a emancipação e a autonomia daqueles que, paradoxalmente, parecia ter como oponentes – ao menos em muitos momentos era dessa forma que a coisa se dava.

O primeiro grupo mantinha-se no combate pela credibilidade na geração que o antecedeu. Viviam em espécie de quarentena. Quando maduros, à imagem e semelhança daqueles que se encontravam do outro lado, seria alcançada a condecoração, após, no mínimo, uma dúzia de anos.

O segundo grupo, desgastado e em condição de indigência, mantinha seu exército em campo, geralmente, por dois motivos. Cada vez menos numerosos, havia os que se mostravam convictos de suas escolhas, uma vez que as entendiam como exercício árduo de atuação política, pela qual empregavam suas forças, mesmo conscientes de que garantias não existiam. Já a maioria, mantinha-se por ter essa atuação como única ou última opção. Levavam o ofício como forma mínima de garantia de uma certa ideia de estabilidade social e econômica, já que a função que desempenhavam, diziam muitos, era inerente à ideia de sociedade. Faziam disso sua analgesia.

Em comum, as duas trincheiras resistiam. É nisso que estava implicada alguma possibilidade de vida, ou potência, no âmago dessa conflituosa relação. Os dois lados insistiam em eleger como arma principal o desejo de dominação: salvo

algumas exceções, pela letalidade da apatia e das violências diversas de um lado, pela indiferença da arrogância intelectual e disciplinadora de outro.

Acontece que, repentinamente, ambas as trincheiras foram aterradas pela invisibilidade de uma força exógena a elas: um vírus de significativa letalidade que impossibilitava o contato físico, combustível dessa relação. Mais do que nunca se passou a indagar: é possível essa relação em outras condições? Assépticas? Virtuais? Remotas? Fato é que aquela sala de aula, há muito tempo assim dada, deixou de ser possível. Ou melhor, passou a ser efetivamente letal.

De 60m2, variando para mais ou para menos, como espaço tridimensional para supostos estáveis encontros de corpos fisicamente presentes e próximos, passou-se a encontros remotos e instáveis, circunscritos à bidimensionalidade de telas que variam entre, no máximo, algumas dezenas de centímetros quadrados. Nesses encontros, as coordenadas espaciais entre os sujeitos implicados são diversas, ainda que as coordenadas temporais possam variar entre ações síncronas e assíncronas.

Acima de perscrutar pontos de vista favoráveis ou não às novíssimas possibilidades de configurações remotas para o estabelecimento de relações educativas, nas quais os sujeitos interagem por meio de recursos contemporâneos de tecnologia, a presente reflexão aventa pensar que, hodiernamente, por conta da pandemia Covid-19, foram catalisados os processos de reconfiguração geográfica e temporal concernentes à relação professor/aluno. Com isso, teriam se deslocado, na mesma medida, as atribuições e as condições inerentes às ideias do ato de educar, agora, ainda mais, sob a égide de visões alargadas e ressignificadas no que tange aos binômios real/virtual e presença/ausência, temas, diga-se, caros às artes da cena na contemporaneidade, em suas produções e desdobramentos pedagógicos, mesmo antes da pandemia Covid-19.

Assim, continuam em voga as discussões de Lévy (1996), nas quais o virtual é entendido não como o oposto do real, mas como aquilo que se encontra em estado de latência, que existe como possibilidade. Na mesma medida, amplia-se o

espaço de percepção da presença remota não como a ausência ou o oposto da presença física, mas como um outro paradigma de presença, neste caso, uma telepresença (ARAÚJO, 2005).

Parte-se da reflexão sobre esses diferentes paradigmas da presença e das reconfigurações de tempo e de espaço no campo da pedagogia teatral em tempos de distanciamento social para pensar-se, de forma ampla, sobre as categorias constituintes de uma educação dita remota. Esse caminho se estabelece à luz do relato reflexivo de uma experiência acontecida no contexto de um curso de extensão universitária sobre análise de espetáculos e mediação teatral, ofertado de forma remota.

Reflexões sobre práticas do ensino de Arte acontecidas de forma remota ou a distância[2] são anteriores à pandemia Covid-19 (PIMENTEL, 2007; CALLEGARO, 2007). Justificadas pela premissa da democratização do acesso e da produção artística, tais reflexões apontam para a ideia de que o ensino de Arte acompanharia *pari e passu* as grandes transformações operadas tanto no âmbito da educação formal e não-formal, quanto, de forma mais ampla, das relações de convívio entre os sujeitos. Essas transformações, influenciadas, sobretudo, pela expansão da implementação da Educação a Distância (EaD) e pela incorporação de tecnologias contemporâneas – mídias digitais, eficientes redes globais de computadores, potentes e portáteis equipamentos e *softwares* diversos –, permitiriam a implementação dos tais chamados Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA's (SANTOS, 2002). Estes podem ser caracterizados como espaços organizados pela diminuição de barreiras geográficas, nos quais são privilegiados, por meio da

[2] Alerta a teorização educacional para as especificidades do ensino remoto e da Educação a Distância (EaD). De forma geral, apresenta o artigo 80 da LDB (Lei 9.394/96) que o poder público deve incentivar "o desenvolvimento e a veiculação de programas do ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada" (BRASIL, 1996), sendo esta modalidade desenvolvida, além de a distância, de forma assíncrona. Já o ensino remoto privilegiaria a comunicação síncrona entre docentes e discentes, podendo se valer de ações assíncronas, por exemplo, para atividades complementares.

interatividade entre os sujeitos, a construção conjunta de conhecimentos e o tão aclamado par autonomia e consciência crítica do alunado.

A novidade no que tange ao tema ao longo do ano de 2020 foi que, de instância específica de certos contextos educacionais, o ensino de Arte, de forma remota ou a distância, da mesma forma que das demais disciplinas, passou a ser compulsório, convocando todos os envolvidos a refletir sobre os possíveis *modus operandi* de suas práticas.

Vale ressaltar que nesta reflexão toma-se a sala de aula como espaço institucional – de presença remota ou não – no qual experiências pedagógicas de diferentes naturezas são ofertadas. Nessa toada, se havia alguma distinção entre a sala de aula tradicional e a sala de aula das práticas teatrais, essa se dava sobre o pressuposto, relegado à segunda, de uma suposta maior liberdade dos indivíduos e de seus corpos, galgada, por exemplo, pelas premissas de ficar-se descalço e afastar-se as carteiras. Entretanto, ao que parece, as tais configurações educacionais remotas, ao se darem no ambiente doméstico, privado, em oposição ao ambiente público, característica de uma escola de antes que se pretendia democrática, estariam embaralhando tais especificidades.

2. Sobre uma definição de mediação teatral

O mapeamento teórico relativo aos discursos acerca da mediação teatral operado pela presente pesquisa conta com artigos das seguintes revistas da área das Artes Cênicas: *Sala Preta* (USP); *Aspas* (USP), *Urdimento* (UDESC), *Revista Brasileira de Estudos da Presença* (UFRGS) e *Repertório* (UFBA). Dessa forma, constitui o presente inventário artigos que se debruçam sobre o tema da mediação artística e/ou teatral publicados ao longo de todas as edições das supracitadas revistas, dividindo-se entre reflexões interessadas na teorização do tema, ou no compartilhamento e reflexão de experiências práticas de mediação teatral, própria dos autores-pesquisadores ou de terceiros. Vale frisar que essas revistas se configuram como referências-chave no que tange à pesquisa em Artes Cênicas na

atualidade. O compilado de tais artigos, constituinte do arquivo com o qual aqui se trabalha, deu-se no âmbito da pesquisa docente "As potencialidades da noção de Arquivo para investigações no campo da Pedagogia do Teatro" coordenada pelo autor desta reflexão.

De forma inconteste, o material escrutinado revelou que os professores e pesquisadores Maria Lúcia de Souza Barros Pupo e Flávio Desgranges são duas grandes referências nacionais no que diz respeito à mediação teatral, sendo citados em grande parte dos trabalhos de outros pesquisadores debruçados sobre esse tema, tais como Maciel (2016), Moraes (2019) e Oliveira (2014).

Pupo define a mediação teatral como:

> A noção diz respeito a um profissional ou instância empenhados em promover a aproximação entre as obras e os interesses do público, levando em conta o contexto e as circunstâncias. Por vezes a mediação diz respeito à facilitação do acesso às obras em termos materiais e se vincula à publicidade, a modalidades flexíveis para a aquisição de ingressos, ou à fidelização do público. No outro extremo do largo espectro das acepções, mediar a relação entre o público e a obra implica a realização de esforços, visando à aprendizagem da apreciação artística por espectadores pouco experimentados. [...] Espera-se do profissional especializado na arte teatral que faça pontes entre a escola e as artes da cena; uma dupla competência, artística e pedagógica, reunida em um único profissional deve ser dinamizada tendo em vista a formação de indivíduos familiarizados ou até mesmo envolvidos com a esfera artística. (PUPO, 2011, p. 114).

Na mesma linha, Desgranges expõe que o conceito de mediação teatral por ele trabalhado engloba ações reconhecidas por alguns autores, entre eles Deldime (1998), como uma espécie de *terceiro espaço*, existente entre o espetáculo e a recepção.

> Podemos compreender a mediação teatral, no âmbito de projetos que visem a formação de público, como qualquer iniciativa que viabilize o acesso dos espectadores ao teatro, tanto o acesso físico, quanto o acesso lingüístico. O acesso físico constitui-se na viabilização da ida do público ao teatro. Ou vice-versa, da ida do teatro até o público, ou seja, na difusão de espetáculos por regiões social e economicamente desfavorecidas. [...] O acesso lingüístico, como o próprio termo sugere, opera nos terrenos da linguagem. E trata não apenas da promoção, do estímulo, mas especialmente da constituição do percurso relacional do espectador com a cena teatral, da conquista de sua autonomia crítica e criativa. Autonomia não apenas na concepção desta relação, na definição de um percurso próprio de aproximação com os elementos artísticos colocados em jogo e com os

> variados aspectos sensíveis e reflexivos suscitados pela cena, mas também na constituição de critérios de interpretação. (DESGRANGES, 2008, p. 76-77).

O pesquisador complementa sua reflexão apresentando que a distinção entre acesso físico e linguístico possibilita a diferenciação entre ações de formação de público e de formação de espectadores. As primeiras estariam próximas a ações generalizantes interessadas em viabilizar o acesso físico das pessoas ao teatro, almejando, portanto, o aumento do público teatral. Já a formação de espectadores, ao trabalhar com as individualidades e subjetividades, se debruçaria sobre a tarefa do acesso linguístico, ou seja, proporcionaria ao espectador familiarizar-se com os elementos constituintes de uma dada encenação e, consequentemente, da linguagem teatral como um todo.

Os ecos dessas referências fazem-se presentes na discursividade de outros pesquisadores: para Sohsten (2018) o lugar da mediação é “na latência do entre, do meio; no limiar entre o que vejo e o que me olha” (p. 136); para Vidor (2012) “a função primeira da mediação é aproximar o público da obra, ou a pessoa da linguagem artística, se esse trabalho for bruto e descontínuo pode surtir o efeito contrário” (p. 82).

Moraes parece concordar com as ideias acima no que tange ao entendimento da mediação teatral como função interposta: “é considerado procedimento de mediação toda e qualquer ação que se interponha, situando-se no espaço existente entre o palco e a plateia” (MORAES, 2019, p. 207).

Como inspirações para as reflexões deflagradas em tais artigos, são recorrentes, principalmente, experiências realizadas na Bélgica, na França e no próprio contexto brasileiro. Pode-se citar: as realizações de *La Montagne Magiqueé*, centro teatral criado em 1995, em Bruxelas, e coordenado por Roger Deldime, interessado na educação teatral de crianças e jovens (MACIEL, 2016; PUPO, 2015); a coleção de dossiês pedagógicos sobre peças em cartaz na cidade de Paris, *Pièce (dé)montée*, citada por Pupo (2015) e por Silva (2012), e definida pelo último como

"uma concepção de pedagogia do espectador que procura formar uma espécie de espectador especialista, fornecendo-lhe informações acerca da peça enfocada que possibilitem uma compreensão/decodificação de seus códigos" (p. 61); o *Bref*, jornal mensal do Teatro Nacional Popular (França), abordado por Oliveira (2014) como instrumento de mediação entre a arte teatral e seu público, além de ferramenta de democratização do acesso ao teatro e de formação de espectadores; a *Escola de Espectadores*, mantida pela municipalidade de Porto Alegre, a qual, de acordo com Pupo (2015) objetivaria "desenvolver o espírito crítico de quem se interessa pelas artes da cena e se vale também de exposições de temas relacionados ao espetáculo, assumidas por especialistas e articuladas a debates com os artistas" (n./p); o *Projeto Formação de Público*, da Secretaria Municipal de Cultura da Cidade de São Paulo, o qual aconteceu entre 2001 e 2004, lembrado por Desgranges (2008) e Pupo (2015), além de Maciel (2016), a qual ressalta que esse projeto utilizou-se de três linhas pedagógicas: "debates entre artistas e espectadores, sempre após a apresentação dos espetáculos; cursos de formação em teatro, oferecidos a professores da rede municipal de ensino participantes do projeto; e os chamados ensaios de desmontagem" (p. 160), ações teatrais ofertadas aos alunos antes e depois dos espetáculos; e, por fim, a *Lei de Fomento ao Teatro*, iniciativa também da Secretaria de Cultura da Cidade de São Paulo, a qual propõe, até hoje, o fomento de pesquisas continuadas de coletivos teatrais, mediante o compromisso de uma contrapartida social, na qual, usualmente, são propostas ações de sensibilização e formação de espectadores, conforme frisado por Pupo (2015).

Silva (2012) traz uma série de perguntas disparadoras que julga serem importantes ante ao tema da mediação teatral:

> Mas será que se precisa realmente formar o espectador? Para se compreender a cena contemporânea, são necessárias explicações? É sempre necessário um conhecimento externo para que se possa fruir a obra de arte? É preciso tornar o público um especialista? Uma proposta pedagógica de mediação teatral deveria estar em comunhão ou diálogo com a proposição artística do grupo ou espetáculo em questão? (SILVA, 2012, p. 63-65).

Tangenciando e problematizando essas questões, os estudos que compreendem os artigos aqui analisados se valem de inspirações teóricas, às vezes exógenas às práticas teatrais, que não raro apresentam-se de forma reiterativa. O professor e pesquisador Teixeira Coelho parece ser a grande fonte para debater-se o tema da Ação Cultural, correlato à ideia de mediação artística, sendo citado por Pupo (2015) e Vidor (2012). Já o professor e pesquisador francês Jacques Rancière, sobretudo por conta de suas obras *O Mestre Ignorante* (2007) e *O Espectador Emancipado* (2014), anima as reflexões sobre as possíveis relações entre artistas, educadores e espectadores pela perspectiva da experiência individual e da autonomia de leituras sobre o mundo como possibilidade de emancipação, sendo citado por Pupo (2015), Silva (2012) e Vidor (2012). Outras indicações pontuais remetem ao pensamento de Georges Didi-Huberman (2010), no que concerne à relação entre *olhante-olhado*, bem como à explicitação da posição do sujeito na experiência (Sohsten, 2018); Walter Benjamin, a partir de sua obra *O narrador* (1994), lembrada por Silva (2012); a *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (1996), o *Método Recepcional* de Aguiar e Bordini (1993) e a *Estética do Oprimido* de Augusto Boal (2009), friccionados pelo trabalho de Moraes (2019).

Tais trabalhos parecem apontar para a unanimidade no que tange à conceituação das práticas da mediação teatral como necessárias à aproximação, em termos físicos e linguísticos, entre encenações teatrais e seu público em potencial. Essas ações seriam ofertadas por profissionais especializados que desempenhariam uma dupla função, artística e pedagógica, via a proposição de ações localizadas no espaço intermediário entre a obra de arte e o espectador e que almejariam o alcance de significativas experiências de caráter sensorial, além da formação de uma *espectador especialista*.

Experimentações e reflexões sobre o emprego de tecnologias contemporâneas nas artes da cena que se valem da telepresença e de recursos *neotecnológicos* (MUNIZ; DUBATTI, 2018), já eram presentes antes da pandemia Covid-19, tanto em trabalhos cênicos (MUNIZ; FALCI, 2018; MUNIZ; DUBATTI,

2018), quanto em práticas do ensino do teatro acontecidas pela perspectiva do Ensino a Distância (AYRES, 2013), ou por meio de aulas remotas. Essas discussões apontam para reflexões no âmbito das novas configurações de convívio entre artistas, alunos e espectadores, a partir de outras relações entre espaço e tempo nas artes da cena, por exemplo, pela aproximação entre as linguagens do teatro e do cinema (MONTEIRO, 2015) e pela utilização do recurso da *live streaming*. Nesse contexto, de acordo com Dubatti (2014), experiências de tecnovivialidade – ações realizadas por meio de recursos tecnológicos, em encontros desterritorializados e em presenças telemáticas – dividiriam espaços não hierárquicos com experiências de convivialidade – aquelas baseadas, ancestralmente, no encontro territorial de corpos presentes fisicamente.

A título de curiosidade, há o registro, por exemplo, de práticas da pedagogia teatral realizadas a distância desde a década de 1950. Apresenta uma nota do jornal *Correio da Manhã* que foi oferecido a educadoras do magistério um curso de teatro infantil a distância, o que, pelas características descritas, expõe tratar-se de uma ação próxima à seara da mediação teatral. Organizado pela professora Celeste Dutra, o programa previa 30 aulas ilustradas, mimeografadas e enviadas pelo correio quinzenalmente às participantes: “o alvo visado é estabelecer um contato maior e mais efetivo com as mestras em suas escolas, de modo a poder-se transformar o teatro infantil em mais um caminho didático para o aprendizado e a descoberta de vocações” (CURSO DE TEATRO INFANTIL, 2° Caderno, p. 6, 27 abr. 1958).

Entretanto, o manejo com o arquivo acima compartilhado aponta para um vazio de discussões no que tange à práticas remotas de mediação teatral, mediadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, e interessadas em sensibilizar potenciais espectadores para um encontro efetivo com obras cênicas apresentadas de forma remota ou não.

Disso, a pergunta posta, uma vez que seriam incontestes as relações entre o campo da mediação teatral e da educação – do olhar, da sensibilidade, da

percepção de mundo –, é: como o advento da pandemia Covid-19 teria deslocado as práticas artísticas e pedagógicas norteadoras da mediação teatral? Dado que ao próprio acontecimento teatral foi imposto rever suas formas de produção e relação com o público, como se reconfigurariam as ações, inevitavelmente remotas, de mediação teatral? Na mesma medida, a sala de aula como espaço intermediário entre o mundo passado e o mundo expectado daria conta de fazer caber suas atribuições na bidimensionalidade asséptica de uma tela?

É na tentativa não de responder efetivamente a essas perguntas, dada a vinculação desta reflexão ao presente em curso, mas sim de lançar luz sobre as forças já perceptíveis desse amplo e complexo arredamento, operado tanto no campo da mediação teatral quanto, de forma mais ampla, da pedagogia do teatro e da educação, que se propõe a partilha da experiência a seguir.

3. Sobre flagrar um deslocamento

A presente reflexão tem como disparador as experiências realizadas no âmbito do curso de extensão universitária *Análise de Espetáculos e Mediação Teatral*. Como alternativa ao enfrentamento dos primeiros meses da pandemia Covid-19, o colegiado de docentes da Universidade Estadual de Maringá (UEM) decidiu ofertar à comunidade interna e externa à Universidade eventos e cursos de extensão remotos. Essa escolha objetivou manter o vínculo entre a comunidade de discentes e os docentes, democratizando o acesso às atividades ofertadas pela Universidade e respeitando a necessidade do distanciamento social.

O curso, com carga horária total de 22 horas, entre atividades síncronas e assíncronas, foi organizado para acontecer ao longo de sete semanas, com um encontro semanal de duas horas, via plataforma *GoogleMeet*, tendo como disparador um espetáculo nacional com gravação integral disponível em plataformas digitais.

Análise de Espetáculos e Mediação Teatral contou com a participação de 20 interessados previamente inscritos, localizados em diferentes regiões do Brasil e do

mundo: Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo, Bahia e Frankfurt (Alemanha). Inspirou os objetivos do curso sensibilizar o olhar dos participantes para vetores de análise de espetáculos de teatro e, na mesma medida, discutir sobre o papel do mediador teatral no que concerne aos seus campos de atuação e práticas artístico-pedagógicas. O critério para a escolha dos espetáculos alvo do curso pautou-se por criações que articulassem temas candentes da atualidade a estéticas interessadas em novos caminhos criativos.

Dessa forma, os espetáculos propostos para o curso foram: *Blanche* (2016), direção e dramaturgia de Antunes Filho; *Romeu e Julieta* (1992), Grupo Galpão, direção de Gabriel Vilella; *Luís Antônio – Gabriela* (2011), Cia. Mugunzá, dramaturgia e direção de Nelson Baskerville; *Cacilda!* (1998), Teatro Oficina; e *Traga-me a Cabeça de Lima Barreto* (2017), Cia. dos Comuns.

Os encontros foram pensados de forma a explorarem na prática as possibilidades remotas de mediação teatral. Além da obrigatoriedade de se assistir ao espetáculo alvo do encontro da semana, textos teóricos e exercícios criativos e de elaboração estética e compreensiva, antes e depois de se assistir às gravações dos espetáculos, foram realizados.

Por exemplo, sobre *Luís Antônio - Gabriela*, após os integrantes terem assistido ao espetáculo, complementado por contextualizações conjuntas sobre os elementos constituintes da encenação, foi proposta a criação individual de vídeos de um minuto – utilizando *smartphone*, computador, ou outros recursos disponíveis – no qual os participantes deveriam relatar uma experiência pessoal ficcionalizando algumas passagens da narrativa, como em uma espécie de autoficção. Após, os vídeos produzidos foram disponibilizados na pasta *online* compartilhada pelos integrantes do curso. Partiu-se, então, para uma discussão entre as linguagens da autobiografia – presente no espetáculo em questão – e da autoficção – recorrente no teatro contemporâneo brasileiro. Como uma das narrativas autoficcionais surgidas, cita-se a da garota que compartilhou que certa vez, quando trabalhava como babá, ao cuidar de um menino, apareceu uma barata no quintal onde estavam. O garoto

entrou em casa, rapidamente, para pegar um inseticida, mas trouxe um aromatizador de ambiente em *spray*. Ao voltar, a criança, correndo, escorregou e bateu com a cabeça no chão. No dia seguinte, a babá foi chamada por sua patroa e dispensada do trabalho.

A partir da encenação de *Romeu e Julieta*, cada participante foi desafiado a criar uma lista de até 10 palavras aleatórias suscitadas pelo contato com o espetáculo. Essas foram trocadas, via *chat*, no encontro síncrono semanal, e cada participante, de posse da lista de outro, teve que criar um texto, em prosa ou poesia, utilizando a maioria das palavras da lista que lhe coube. Os textos produzidos foram compartilhados e passou-se a estabelecer relações entre esses exercícios de escrita e os diversos elementos constituintes do espetáculo assistido, tais como recursos estilísticos da linguagem, imagens fortes, sonoridades, dentre outros. Exemplo de texto criado:

> Palavras propostas por A: noite, dia, teta, amar, comigo-ninguém-pode, perna de pau, guarda-chuva, atraso, veneno, mensageiro, odiar, equilíbrio.
> Texto criado por B: De dia comigo ninguém pode. Uso sempre perna de pau e odeio me equilibrar sem o guarda-chuva. À noite saio sempre para amar. Sou mensageiro desse sentimento que provo sempre como um gostoso veneno. (ANOTAÇÕES E REGISTROS DO CURSO).

Os textos, ao ressignificarem as palavras pelo outro escolhidas, resultaram em tessituras independentes, mas ainda assim, ligadas, de diferentes formas, ao espetáculo – ao sabor da construção de uma leitura autoral de uma encenação em jogo.

Acerca de *Blanche*, foi proposto, antes de discutir-se sobre o espetáculo, que a partir de uma imagem, na qual podia-se observar em primeiro plano o punho cerrado de um homem e, em segundo plano, a imagem de uma mulher encolhida, sentada ao chão abraçando seus joelhos, os participantes narrassem no encontro síncrono semanal, em *Blablação* (língua imaginária), uma narrativa possível para essa imagem. Tratava-se da adaptação do jogo teatral *Blablação*, de Viola Spolin (2001). Após, na discussão sobre o espetáculo, os integrantes foram instigados a estabelecerem pontes entre o exercício criativo realizado e a encenação de Antunes

Filho, estruturada sobre a ideia de uma língua imaginária, *Fomenol*, e a narrativa da vida de Blanche, personagem de Tennessee Williams que sucumbe a atitudes machistas de seu tempo.

Sobre o espetáculo *Cacilda!*, o qual relata a vida da atriz brasileira Cacilda Becker, a partir de uma dramaturgia constituída por um compêndio de trechos de textos teatrais interpretados em vida por ela, foi proposto que no tempo síncrono do encontro semanal, antes de discutir-se sobre o espetáculo, os integrantes criassem um pequeno diálogo teatral valendo-se da utilização de trechos indicados das dramaturgias de *Gata em Teto de Zinco*, de Tennessee Willians; *Esperando Godot*, Samuel Beckett; *A Dama das Camélias*, Alexandre Dumas Filho; *A Gaivota*, A. Tchekhov; e *Antígona*, Sófocles. A seguir, apresentam-se duas das pequenas dramaturgias criadas:

> Pessoa 1: Sou uma gaivota.... Não, não é isto. Sou uma atriz. Pois é.
> Pessoa 2: Não acho que seja gaivota, talvez nem atriz.
> Pessoa 1: Por acaso sou dona de mim? Depois preciso me atordoar. Não de mim, talvez de ti. E atordoado, está?
> Pessoa 1: Não sei, sinto?
> Pessoa 2: Sente. Sente-se.
> Pessoa 1: É uma boa ideia.
>
> - Kate, você não vai acreditar no que comprei pro papai.
> - O quê?
> - Aquele relógio que vimos na vitrine da loja do beco. Aquela velharia
> que ele usa vai logo para o lixo.
> - Pois o meu presente é melhor.
> - Impossível!
> - Eu e Brick vamos ter um bebê. Uma criança feita pelo Brick e pela
> Maggie, a gata. Eu tenho um filho do Brick dentro da minha barriga.
> E esse é o meu presente de aniversário pro papai.
> (ANOTAÇÕES E REGISTROS
> DO CURSO).

Dessa forma, os integrantes foram desafiados a construírem pequenas dramaturgias por meio de metodologia de criação próxima à utilizada por Zé Celso para a construção da dramaturgia do espetáculo *Cacilda!*. A ressignificação dos textos revelou criações que proporcionaram o estabelecimento de substanciais afinidades entre esses diálogos e os elementos da encenação do espetáculo, tais como, a ironia e os questionamentos inerentes ao ofício e à vida de uma atriz, por exemplo.

Ainda que os encaminhamentos acima descritos reiterem as ideias da mediação teatral como um modo "de criar condições para que se dê uma ampliação da dimensão sensível do espectador, tecida a uma construção pessoal de conhecimentos" (PUPO, 2015, n./p.), fomentando "o estabelecimento de diálogos – por vezes desestabilizadores – com a cena, em que associações livres e a abertura para experiências de caráter sensorial sejam o fio condutor para que a subjetividade ganhe o primeiro plano" (PUPO, 2015, n./p.), o presente relato, ao incluir em suas práticas o emprego de encontros remotos e recursos de tecnologia digital, escrutina uma tentativa de deslocar os encaminhamentos metodológicos relativos à ideia comum da mediação teatral.

A necessidade de um processo artístico e pedagógico que se desse a partir da premissa do distanciamento social dos sujeitos exigiu a revisão, por parte do pesquisador que escreve estas palavras, de seus procedimentos corriqueiros de mediação teatral, alinhados até então, de forma significativa, às ideias de uma cultural convivial (Dubatti, 2014). Isso culminou na pesquisa de uma metodologia de trabalho interessada em relativizar as dicotomias entre real/virtual, presença/ausência, público/privado, interação/separação, distância/proximidade, realidade/ficção, presente/passado etc.

4. A respeito de uma certa ideia de educar

O contexto do ensino remoto aproximou as especificidades da sala de aula tradicional e da sala de aula teatral, por exemplo, ao impor a ambas a instauração de

práticas isentas de contato físico e de aglomeração social. Pelo mesmo motivo, parece ter aproximado também as funções do educador, do artista, e da figura que opera na intersecção entre ambas: o mediador teatral.

Vale a ressalva de que o que interessou a essa experimentação não, foi debruçar-se sobre a análise de caminhos de criação e compartilhamento de espetáculos teatrais apresentados de forma remota, inclusive porque os espetáculos aqui tratados, por serem registros fílmicos de espetáculos veiculados de forma não remota, fogem a esse esquema. Interessou, entrementes, investigar as possibilidades de realização de procedimentos remotos de mediação teatral, extensíveis, diga-se, às diferentes formas de assistência a espetáculos, como: por meio de seus registros fílmicos, como aqui se vê; de forma remota, via *live streaming*, por exemplo; ou a partir da presença física, quando superada a necessidade do distanciamento social.

O relato acima, longe de ser tomado como um modelo a ser seguido à risca, elucida sobre a exploração de um possível caminho para, nas atuais condições de ensino remoto, a proposição de práticas artísticas vinculadas a intencionalidades educativas e, por isso, interessadas em fomentar processos de sensibilização, de expressão, de criação e de consequentes leituras sobre si e sobre o mundo.

Abrangendo a criação de textos, de vídeos e improvisos cênicos, essas ações valeram-se de expedientes semelhantes aos das experimentações cênicas contemporâneas exploradoras das *neotecnologias*: recursos de vídeo, sons e imagens; e-mail; aplicativos; *chats* e encontros síncronos *online*. Esses recursos estariam disponíveis também em "condições normais", sem o contexto da pandemia, mas, uma vez que se tornaram quase que as únicas opções para relações interpessoais em tempos de distanciamento social, sobre eles lançou-se um outro olhar, fundamental para que fossem empregados e articulados da forma que foram. Certamente, ainda que um dia seja superada a necessidade desse distanciamento, manter-se-á a consciência conquistada ante o alargamento das possibilidades de recursos artísticos, tecnológicos, didáticos, metodológicos, criativos e conviviais

decorrentes das experiências realizadas neste período. Logo, como numa espécie de caminho sem volta, tanto em discentes quanto em docentes, são inerentes aos micro alargamentos acima pontuados, o deslocamento e a ampliação de macro visões sobre si, sobre o mundo e sobre práticas assentes. Não seria isso o ato de educar?

Tem-se, portanto, a bidimensionalidade de corpos construídos por pixels e pelo som mecânico de dispositivos eletrônicos operando a substituição da presença física, em ato *convivial,* pela telepresença, ato *tecnovivial* de presença em potência; múltiplas coordenadas, sobretudo espaciais, a coabitar relações estabelecidas, possibilitando que indivíduos de diferentes contextos e realidades culturais reciproquem experiências e, consequentemente, alarguem conhecimentos e campos de percepção; dependência dos sujeitos envolvidos no que tange a aparatos tecnológicos e fontes de energia que os alimentem, fator que, ao mesmo tempo em que pode tornar eficaz a comunicação, pode significar exclusão, dado haver quem não dispõe de acesso físico e/ou linguístico a tais dispositivos; o artista-docente como mediador das experiências criativas estabelecidas entre o universo individual dos discentes e o contexto objetivo do mundo, de onde uma certa ideia de autonomia e liberdade do alunado pode ser facilitada, ao mesmo tempo em que se pode exacerbar processos de abandono das novas gerações via desresponsabilizações docentes. São esses alguns, entre tantos outros, dos embates catalisados pelo contexto da pandemia Covid-19 com os quais a educação – neste caso a partir de suas pontes com a Arte – tem de se haver, hoje mais do que nunca.

Referências:

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura e Formação do leitor: alternativas metodológicas.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ARAÚJO, Yara Rondon Guasque. *Telepresença:* interação e interfaces. São Paulo: EDUC/Fapesp, 2005.

AYRES, Amanda Aguiar. *Processo criativo e atuação em telepresença na formação de professores de teatro*. 2013. 173 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In.: ___. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*: reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 out. 2020.

CALLEGARO, T. Ensino da Arte na internet: contexto e pontuações. In: BARBOSA, A. M. (org). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte.* São Paulo: Cortez, 2007, p. 139-49.

CURSO DE TEATRO INFANTIL. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, ed. 19964, 2° Caderno, p. 6, 27 abr. 1958.

DELDIME, Roger. Introduction. In.: *La médiation théâtrale*. Actes du 5e. Congrès internacional de Sociologie du théâtre. Morlanwelz, Lansman, p. 11-12, 1998.

DESGRANGES, Flávio. Mediação teatral: anotações sobre o projeto Formação de Público. *Urdimento*, Florianópolis, n. 10, p. 75-83, dez./2008.

DIDI-HUBERMAN, G. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 2010.
DUBATTI, Jorge. Convívio y tecnovivio: el teatro entre infância y babelismo. *Revista Lamparina*, Belo Horizonte, v. 1, n. 5, p. 102-114, 2014.

LEVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

MACIEL, Patrícia Gusmão. Travessias do espectador escolar na contemporaneidade: concepções e reverberações do ato de fruir teatro. *Aspas*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 114-125, 2016.

MONTEIRO, Gabriela Lírio Gurgel. Entre teatro e cinema: a reinvenção da imagem em E se elas fossem para Moscou?, de Christiane Jatahy. *Revista Sala Preta*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 302-316, 2015.

MORAES, Martha Lemos de. Formação de espectadores na escola: mediações e desdobramentos estéticos do espetáculo "Axé Nzinga". *Urdimento,* Florianópolis, v.1, n. 34, p. 204-223, mar./abr. 2019.

MUNIZ, Mariana; DUNATTI, Jorge. Cena de Exceção: o teatro neotecnológico em Belo Horizonte (Brasil) e Buenos Aires (Argentina). *Rev. Bras. Estud. Presença*, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 366-389, abr./jun. 2018.

MUNIZ, M. L.; FALCI, C. H. A eficácia da presença na cena contemporânea mediada pela tecnologia: o caso Play Me. *Visualidades*, v. *16*, n. 2, p. 127-150, jul./dez. 2018.

PIMENTEL, L. G. Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. (org). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 113-121.

PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. Luzes sobre o espectador: artistas e docentes em ação. *Rev. Bras. Estud. Presença,* Porto Alegre, v. 5, n. 2, maio/ago. 2015, n./p.

PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. Mediação artística, uma tessitura em processo. *Urdimento*, Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 113-121, 2011.

RANCIÉRE, Jacques. *O Espectador Emancipado*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante*. São Paulo: Autêntica, 2007.

SILVA, Almeida Igor. A criança e o sotão. *Revista Sala Preta*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 58-68, jun. 2012.

SANTOS, Edméa Oliveira. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas. *Revista FAEBA*, v. 11, n. 18, p. 425-435, jul./dez. 2002.

SOHSTEN, Arlene von. Falando sobre experiência estética para pensar o lugar da mediação. *Sala Preta*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 126-137, 2018.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

VIDOR, Heloise Baurich. De como D. Quixote enfrentou os monstruosos moinhos: a mediação teatral e a escola na perspectiva da ação cultural. *Sala Preta*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 78-87, jun. 2012.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

DANÇA, EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: A DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Flavia Pilla do Valle[1]
Vanessa de Ivanoff[2]

Resumo: Este texto consiste em narrar a experiência de ministrar aulas de dança e de movimento corporal das autoras em contextos diferentes de ensino. Quais estratégias foram utilizadas para trabalhar dança online? Quais aprendizados os docentes tiveram nesse desafio? Quais conhecimentos podem ser importantes para promover aulas online de maneira mais satisfatória? Tal processo envolveu busca de materiais sobre a tríade dança, tecnologia e educação, entre outras estratégias. Paralelo a isso, desenvolveu-se um questionário a fim de investigar as percepções dos professores do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) acerca do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Após a análise das respostas, verificou-se a dificuldade ou impossibilidade de desenvolver as aulas práticas. Com essa base, relatam-se algumas das experiências de prática de dança.

Palavras-chave: COVID-19; Prática; Dança.

DANCE, EDUCATION AND TECHNOLOGY: TEACHING IN TIMES OF PANDEMIC

Abstract: This paper consists of telling the experience of teaching dance classes and body movement of the authors in different teaching contexts. What strategies were used to work dance online? What did the teachers learn from this challenge? What knowledge can be important to promote online classes more satisfactorily? This process involved searching for materials on the dance, technology and education triad, among others strategies. Parallel to this, a questionnaire was developed in order to investigate the perceptions of the teachers of the Degree in Dance at UFRGS about Emergency Remote Education. After the analysis of the answers, it was verified the difficulty or impossibility to develop the practical classes. On this bases, some of the dance practice experiences are reported.

Keywords: COVID-19; Practice; Dance.

Introdução

A pandemia do COVID 19 em 2020 desacomodou hábitos e formas de fazer em todas as áreas, nos convidando a criar uma nova arte do encontro (HOMEM, 2020), seja no trabalho, nas relações afetivas ou no que diz respeito ao ensino-

[1] Doutora em Educação pela UFRGS. Mestre em Dança pela New York University e Especialista pelo Laban/Bartenieff Institute, ambos reconhecidos pela UFBA. Tem experiência em dança contemporânea, moderna, balé e nas danças de vertente criativa. Faz parte do corpo docente da graduação em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS). Já atuou na graduação em Dança da ULBRA e UERGS/FUNDARTE e atuou na Especialização em Dança da ULBRA, PUC/RS e Especialização em Arte da FACED/UFRGS. Desde 2013/2 atua junto a CAPES através de programas como o PIBID e/ou RP em Artes. É jurada do Carnaval de São Paulo desde 2017.

[2] Vanessa de Ivanoff é bailarina, professora de dança e acadêmica do curso de Licenciatura em Dança da UFRGS.

VALLE, Flavia Pilla do; IVANOFF, Vanessa de. Dança, educação e tecnologia: a docência em tempos de pandemia. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-15, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

aprendizagem. Rapidamente todos tiveram que se adaptar a uma situação inusitada. No trabalho docente de dança já não era possível atuar a partir dos modos familiares. Este texto busca narrar a experiência de ministrar aulas de dança e de movimento corporal das autoras, ambas professoras, em contextos diferentes de ensino: em cursos livres e na graduação. Os cursos livres são normalmente caracterizados por ter a prática da dança como seu principal propósito (VALLE; HAAS, 2011). Já as graduações tendem a ser constituídas por disciplinas que normalmente são caracterizadas por serem mais teóricas ou práticas. Entendemos que a relação teoria-prática é, muitas vezes, uma divisão dualista com a qual não compactuamos, mas ajuda a esclarecer sobre o desafio que queremos aqui expor, concernente a uma experiência de (ou mais de) caráter prático, que envolve o movimento do corpo na realização de tarefas ou exercícios. Quais estratégias foram utilizadas para trabalhar dança online? Quais aprendizados os docentes tiveram nesse desafio? Quais conhecimentos podem ser importantes para promover aulas online de maneira mais satisfatória? Mais do que dar respostas precisas, a ideia deste texto é compartilhar saberes, fatos, ações, dificuldades, dúvidas e aprendizados obtidos até então, com a consciência de que há, ainda, muito a se pesquisar e aprofundar, tanto no que tange ao material teórico como também no dia a dia da sala de aula virtual, seja ela da graduação ou dos cursos livres.

Visto que as aulas migraram para plataformas virtuais como *Moodle*, *Google Meet*, *Zoom* entre outras, a relação com o Ensino a Distância (EAD) logo emergiu como uma consequência inevitável. Sabemos, entretanto, que o trabalho realizado nesse período não é nem o padrão EAD e nem é o presencial tal qual um dia conhecemos. Um termo foi adotado em nossa universidade para essa situação: Ensino Remoto Emergencial (ERE). “Em contraste com as experiências que são planejadas desde o início e projetadas para serem online, ensino remoto de emergência (ERE) é uma mudança temporária de ensino para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise” (HODGES et al., 2020, p.6, tradução

VALLE, Flavia Pilla do; IVANOFF, Vanessa de. Dança, educação e tecnologia: a docência em tempos de pandemia. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-15, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

nossa)[3]. Nesse sentido, o Ensino a Distância fornece informações e ferramentas para o Ensino Remoto Emergencial, mas é importante reconhecer nossas limitações em oferecer esse formato e, igualmente, reconhecer que não há a intenção de que o EAD ou o ERE substituam o presencial, porquanto vivemos uma situação inusitada e transitória.

Ao pesquisar estudos sobre a relação dança, tecnologia e educação, observamos que há um número significativo de trabalhos que tratam de vídeo-dança, mas não diretamente da educação. Por outro lado, temos literatura que fala sobre educação e tecnologia que inclui os diversos formatos de cursos em EAD. Esse material, entretanto, não fala de dança. Pela falta de informação sobre dança-educação através da tela, que foi um desafio detectado tanto nos cursos livres quanto entre os professores de graduação, decidimos abordar tal assunto nesse texto.

A experiência que narramos aqui teve diferentes fases. Em um primeiro momento, envolveu busca de materiais sobre a tríade dança, tecnologia e educação; participação em cursos online para a vivência dessa experiência; apreciação ou participação de *lives* e congressos online sobre assuntos correlatos; e acompanhamento de avaliações sobre o ERE nos diferentes setores da nossa universidade. Paralelo a isso, desenvolvemos um questionário com perguntas abertas, a fim de investigar e mapear as percepções, ações e sensações dos professores do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) acerca do ERE. Após a análise das respostas, verificamos diversos aspectos, mas há um ponto em comum que nos chamou a atenção: todos destacam a dificuldade ou impossibilidade de desenvolver as aulas práticas. Com isso, passamos a outro recorte na pesquisa, que é relatar algumas das nossas experiências de dança. Com isso, buscamos multiplicar as visões sobre o uso das tecnologias da educação em dança, pois:

[3] No original em inglês: In contrast to experiences that are planned from the beginning and designed to be online, emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances.

VALLE, Flavia Pilla do; IVANOFF, Vanessa de. Dança, educação e tecnologia: a docência em tempos de pandemia. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-15, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

> O bailarino tem questões específicas sobre o corpo, o movimento e a percepção, através dos quais ele pode investir as ferramentas atualmente existentes. Essas podem também permitir-lhe enunciar essas perguntas de maneira diferente. Mais uma vez, não substituição, mas multiplicação de ângulos de ataque. [...] escrevendo sobre isso, é desejável que os estudantes de dança e os bailarinos interessados abordem um questionamento acerca de ferramentas tecnológicas/ digitais de dentro de suas práticas/ experiências. MENICACCI, 2009, p.105).

Ballet e Outras Modalidades de Dança Online

No que tange aos cursos livres de dança, não é novidade que há algum tempo eles já habitam o universo online: cursos de dança contemporânea, alongamento, *ballet* clássico, dança livre, jazz, entre outros. Em que pese a proliferação de cursos dessa natureza a partir da obrigação do distanciamento, há questões importantes que devem ser levadas em consideração, a fim de que o ensino e a prática sejam eficazes, saudáveis e adequados.

Até março de 2020, nunca havíamos ingressado em uma sala de aula de dança virtual – nem como alunas, nem como professoras – por uma razão que nos parecia óbvia e consistente: não era possível estabelecer uma relação produtiva entre professor-aluno de dança a distância. Algo da ordem do sensorial, da transcendência, que a nós era possível somente em uma sala de aula cheia de gente, aprendendo, trocando, respirando, suando, tocando, ao som da música e da voz do professor.

Portanto, esse foi o primeiro paradigma a ser rompido: foi necessário que abríssemos salas de aula virtuais para ministrar aulas de *ballet* clássico, *ballet* funcional, dança criativa infantil, jazz, dança livre e alongamento – esta última modalidade uma demanda que surgiu paralela à pandemia, além de aulas particulares.

Uma das questões primordiais foi a organização do espaço, ou seja, prepará-lo para a prática de modo a evitar lesões. Os espaços domésticos normalmente estão longe de serem ideais. Então, cada sujeito envolvido teve que lidar com diferentes bem particulares. Um dos aspectos principais foi a conquista do espaço:

VALLE, Flavia Pilla do; IVANOFF, Vanessa de. Dança, educação e tecnologia: a docência em tempos de pandemia. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-15, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

arredando móveis, plantas, tapetes, etc. Além disso, o piso também mereceu atenção: é que o piso ideal para a dança possui certa mobilidade, temperatura e aderência, de modo que pisos de pedra dura e gelada não eram os mais adequados, e os rejuntes também podem machucar o pé descalço. Assim, colchonetes, sapatos de dança e outros apetrechos tiveram que ser mobilizados em cada situação. No caso do *ballet*, quando impossibilitado de adquirir uma barra móvel, uma cadeira ou similar teve que fazer a função de barra. A temperatura do ambiente teve de ser também observada, tal qual Haas et al. (2020, 3'22'') diz "[...] não pode estar sentindo frio, nem pode estar sentindo calor, [...] temperatura ambiente em torno dos 25º, 22º para praticar essa aula de dança. Então tentem dentro do possível perceber essa sensação da temperatura". A professora ainda ressalta que uma ventilação também é indispensável para a prática do exercício físico, e enfatiza que, com "[...] a questão da pandemia a gente sabe a importância de deixar o ar ventilar e a gente poder se mover com bastante possibilidade de ventilação" (HAAS et al., 2020, 3'38'').

Como se vê, o espaço, de fato, constituiu-se em um limitador, obrigando alunos e professores a se adaptar e voltarem sua atenção a algo que, talvez, nas aulas presenciais não devia necessariamente ser uma dificuldade. Entretanto, há algo que merece destaque: apesar desse encurtamento espacial, ao longo do tempo todos foram descobrindo como se movimentar dentro de casa, ou seja, estabelecer outra relação com o próprio espaço, de maneira que em alguns meses já conseguíamos traçar pequenos deslocamentos, medir as distâncias, conter ou expandir os movimentos.

Outro ponto a enaltecer foi o uso de tecnologia para visualização e ser visualizado. No caso da docência, algumas vezes optamos por utilizar dois dispositivos – celular e computador. O celular para captação da imagem, mais afastado para possibilitar a visão do todo; e o computador, se possível conectado a uma TV com tela maior, para auxiliar na visualização dos alunos e, também, para entregar a imagem de outro ângulo da professora, principalmente no caso de

demonstração. É importante referir que, para a utilização do celular, e a fim de evitar a interrupção das aulas, as notificações deviam ser desativadas.

O uso de sonoridades também exigiu que se providenciasse um equipamento potente e se aprendesse sobre a equalização entre a voz e a música.

Filmagem de sequências coreográficas eram algumas vezes disponibilizadas antes da aula para que alunos interessados pudessem se familiarizar com os exercícios, pois, tal qual Siqueira (2002, p. 54-55) ressalta, ao tratar da imagem de vídeo: "[...] no campo de ensino, pretende-se que sirvam às funções de registrar movimentos para que os estudantes possam rever exercícios e frases coreográficas fora da aula". Vale destacar que os alunos visualizam melhor o vídeo se o fundo for neutro e liso, contrastando com o movente, e que a filmagem de mais de um ângulo amplia e melhora a visualização dos deslocamentos e da tridimensionalidade do movimento.

Além da preparação do espaço e da tecnologia, outro ponto importante foi atentar e informar sobre o aquecimento pessoal, mesmo antes daquele realizado regularmente na aula. Isso porque se trata de uma preparação, que pode ser física ou mesmo psicológica. Izabel Gavioli lembra que "[...] o bom aquecimento deixa a nossa testa brilhante" (HAAS et al., 2020, 12'25''). Certas vezes, contudo, antes de preparar o corpo é necessário concentrar-se com o olhar e as sensações voltados para si, talvez se deitar para limpar a mente, sentir a respiração, o corpo e suas partes: seus respectivos pesos, dores, tensões, etc.

Com a pandemia, quando necessário (e possível), alteramos a frequência e duração das aulas, tendo em vista que, com a migração para o formato online, percebemos que os alunos cansavam muito em 90 minutos: chegavam ao final da aula exauridos, física e mentalmente, o que não acontecia na aula presencial. Com uma redução de tempo para 40 minutos, mais dias por semana, o rendimento passou a ser mais satisfatório. Ademais, foi possível verificar que as aulas com menor duração mantêm os alunos mais atentos, dispostos e ativos.

As aulas, devido a todas essas circunstâncias, não eram completas, isto é, optou-se por evitar exercícios com deslocamentos, bem como atividades de maior

VALLE, Flavia Pilla do; IVANOFF, Vanessa de. Dança, educação e tecnologia: a docência em tempos de pandemia. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-15, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

impacto ou que exigissem teto com pé direito alto, como saltos. Nesse sentido, priorizou-se a manutenção das habilidades físicas, do que propriamente desenvolvê-las (eventual acréscimo técnico foi consequência). Dessa forma, para compensar o trabalho cardiorrespiratório e de saltos, sugeria-se corrida ao ar livre, permitida pelas autoridades, assim como pular corda, como propõe Bruyneel, Beauviche e Walters: "pular corda de tênis, que requer pouco espaço e é barato, pode ser recomendado como uma opção útil" (tradução nossa)[4].

Por fim, vale destacar o impacto significativo que as aulas tiveram na saúde emocional dos alunos, que se mantiveram saudáveis e dispostos, o que se mostrou ainda mais fundamental para o seu bem-estar, pois sabe-se que "[...] durante este período, o risco de distúrbios psicológicos relacionados à ansiedade, frustração e estresse é alto, especialmente porque existem muitas incertezas" (BRUYNEEL; BEAUVICHE; WALTERS, 2020, p.150, tradução nossa)[5].

Graduação Online

As experiências narradas a seguir são oriundas de duas disciplinas de caráter teórico-prático ministradas na universidade à qual estamos vinculadas, quais sejam: Estudos em Composição Coreográfica I, que estabelece as bases para Estudos em Composição Coreográfica II; e Análise do Movimento I, que trata da arte do movimento de Rudolf Laban e seus colaboradores. Neste último caso, a disciplina é também a primeira de duas sobre o assunto, lidando com duas das quatro grandes categorias do sistema de observação, análise e descrição: Esforço e Espaço.

Nas disciplinas da Universidade, os professores poderiam optar por fazer aulas síncronas ou assíncronas. No caso das aulas síncronas era preciso, mesmo assim, gravá-las e disponibilizá-las para acesso posterior aos alunos que não se fizessem presentes no horário estipulado. Optamos, no caso das experiências narradas aqui de dança na Universidade, em realizar encontros curtos síncronos

[4] No original em inglês: Rope jumping in tennis shoes, which requires little space and is inexpensive, can be recommended as a useful option.

[5] No original em inglês: During this period, the risk of psychological disorders related to anxiety, frustration, and stress is high, especially since many uncertainties exist.

para o equacionamento de dúvidas quanto à tarefa futura e promover diálogos sobre as atividades da semana anterior. Portanto, os encontros síncronos seriam um reforço, logo, não precisariam ser gravados, pois as tarefas já eram disponibilizadas semanalmente de forma assíncrona na plataforma oficial da Universidade – o *Moodle*.

Para disponibilizar as tarefas no *Moodle*, foi preciso repensar o planejamento e agrupar os assuntos, que às vezes eram abordados ao longo das aulas, e agora precisaram ser condensados para um ou dois encontros, o que não significa que as aulas não tivessem uma continuidade, mas sim que cada conhecimento ganhava uma ênfase em cada semana.

O primeiro encontro foi uma retomada da única aula presencial, que ocorrera meses atrás, antes da interrupção das atividades letivas. Foi composto de um Fórum de Reapresentação, no qual os participantes falavam sobre si. Na disciplina de Composição Coreográfica, foram convidados a falar com especial atenção sobre sua experiência (ou falta de) em criação em dança. Lá inseriam imagens, links de vídeos, falavam de suas referências artísticas etc. O fórum é uma ferramenta do *Moodle* que foi muito utilizada nas disciplinas ERE, pois permite que todos os participantes compartilhem suas discussões e comentem um ao outro, sem a necessidade de estarmos todos juntos ao mesmo tempo. Há também a possibilidade de o aluno só visualizar as postagens dos colegas após sua primeira contribuição, se o professor assim quiser. Dessa forma, o fórum pode até certo ponto suprir as atividades de grupo, de apreciação uns dos outros, de aprender com os outros, de receber um *feedback* por seus trabalhos.

O *feedback* no modo online ganhou atenção especial para as atividades assíncronas, uma vez que se perde a voz e a expressão do corpo.

> [...] apenas sete por cento de toda a comunicação é realizada por elementos verbais, enquanto os elementos da prosódia (tonalidade, intensidade, ritmo e outras características da voz) correspondem a 38 por cento e os da linguagem corporal (postura, gestos e expressão facial) equivalem a 55 por cento (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011, p. 193).

Assim, o *feedback* sanduíche, no qual o feedback sobre comportamentos inadequados é fornecido entre duas ações ou comportamentos positivos, e a Escala de *feedback* que propõe quatro etapas (esclarecer, valorizar, questionar e sugerir), foram estudados e adotados quando necessário (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2011).

Os conhecimentos das disciplinas foram apresentados em diversos formatos e destacamos o *YouTube* nessas experiências. Por serem disciplinas eminentemente práticas, o recurso do vídeo foi essencial para demonstrar alguns aspectos do conhecimento, exibir vídeos de grandes artistas e grupos, mostrar trabalhos registrados dos semestres anteriores e, também, como recurso aos próprios alunos, pois puderam gravar suas próprias produções da disciplina, carregá-las no *YouTube* e disponibilizar o link, normalmente como "não listado", nos fóruns dos encontros dos grupos.

Trabalhamos muito com o recurso do vídeo, mesmo no caso do *Power point* narrado, mesclado com captação de imagem e transformado em vídeo (Figura 1). Esses vídeos tiveram duração máxima de 15 minutos e poderiam ser assistidos pelos alunos no seu próprio tempo reservado para as aulas, além de serem complementados nos fóruns e outras atividades da disciplina. Os alunos, por sua vez, demonstraram um domínio considerável dessa e de outras ferramentas, como a edição de vídeos feita no próprio celular, com legendas e outros efeitos.



Figura 1 – Exemplo de vídeos sobre o conhecimento de Análise do Movimento que utiliza voz, escrita, fotografia e vídeo.

Quando os conhecimentos a serem compartilhados através de vídeos curtos são disponibilizados, uma boa estratégia é adotar a sala de aula invertida. Nesse modelo, a inversão acontece porque os alunos estudam o material antes da aula, reservando o espaço da aula síncrona para perguntas, discussões e atividades práticas (VALENTE, 2014). A ideia é ter uma participação mais ativa dos alunos na construção dos conhecimentos.

O exemplo dado a cada semana, pareceu-nos fundamental para esclarecimento do aluno. Se por um lado o exemplo deixa a tarefa mais clara, por outro ele pode ser negativo, pois tende a direcionar o trabalho criativo do aluno. Em Composição Coreográfica I, o aspecto negativo se manifestou mais nitidamente do que na disciplina de Análise do Movimento.

> Exemplos dados pelo professor são uma ótima estratégia para deixar as tarefas claras solicitadas aos alunos. Por outro lado, podem interferir no que os alunos fazem e podar sua forma pessoal de fazê-lo. De qualquer forma, para quebrar a timidez, principalmente para os menos experientes, o exemplo parece ajudar bastante . (LÓPEZ et al., 2013, p. 82).

Houve textos, normalmente capítulos de livro ou artigos, que foram trabalhados através da ferramenta do Questionário do *Moodle*. O questionário era elaborado através de perguntas fechadas de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, ou associação de colunas, pois tais modelos permitem a correção automática e o aluno recebe o *feedback* imediato assim que finaliza o questionário. Se ele não acertasse alguma questão, poderia reiniciar a tarefa, tendo até três tentativas, a nota de avaliação deveria refletir seu melhor aproveitamento. A ideia era que o aluno estudasse o texto e não que fosse penalizado por não acertar a resposta. A elaboração do questionário, portanto, envolveu destacar os conhecimentos mais importantes do texto e que deveriam ser enfatizados.

A avaliação foi processual, aula a aula, cada fórum, questionário ou tarefa feita era computada no quadro de notas do *Moodle* e disponibilizada para a visualização do aluno. O *feedback* descritivo de cada fórum era mais importante, pois era pontual, específico e, por vezes, desafiador. Portanto, a nota numérica dos

fóruns era mais ligada ao fazer ou não fazer, independentemente de acertar ou não a tarefa. Os questionários disponibilizavam três tentativas, como já dito, para conseguir a melhor pontuação. Apenas as tarefas finais da disciplina procuravam medir os conhecimentos através de certo ou errado.

No decorrer do processo algumas adaptações foram essenciais. Essas alterações envolveram a flexibilização de tarefas no fórum, isto é, o aluno poderia optar por fazer uma tarefa de vídeo ou uma tarefa escrita, por exemplo. Para a disciplina de Análise do Movimento foram criados *podcasts* com instruções para se improvisar em casa com os elementos coreológicos do movimento. As aulas síncronas começaram a envolver pequenos exercícios corporais compartilhados na tela (Figura 2) (e gravados para acesso posterior dos alunos).



Figura 2 – Registros de exercícios das aulas síncronas.

No trabalho de composição coreográfica, alguns alunos aproveitaram a própria casa como cenário nas filmagens, ou escolheram outro ambiente como inspiração (Figura 3), o que foi sobremodo enriquecedor para o processo criativo.



Figura 3 – Tempos atravessados. Autoria de Chana Manica, Pedro Freitas e Vitória Fedrizzi[6].

[6] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KsUaB6pCUpc&feature=youtu.be>. Acesso em: 02 jan. 2021.

A opção por aulas síncronas não obrigatórias talvez não tenha sido acertada. A baixa participação dos alunos foi desmotivadora para os docentes por dois motivos: um, dificultava que eles mantivessem o ritmo da disciplina e suas tarefas (visto que os prazos para as entregas foram bem amplos desde o início); e, dois, o grupo se sentia esvaziado com a ausência dos colegas. Desenvolvemos algumas estratégias para motivar o pessoal. Citaremos duas também: a primeira, o fomento do diálogo, mesmo por *chat*, para os alunos sem microfone, normalmente através de questões ou comentários de seus trabalhos; e, a segunda, trazendo algumas novidades extras de conhecimento para a disciplina, normalmente contávamos sobre um artigo que lêramos, algo que havíamos aprendido na semana ou algo nesse sentido. A ideia de manter sempre um astral positivo era também no intento de ajudar o pessoal que estava sofrendo com o isolamento social, afetivo e emocional. Mesmo assim, houve uma expressiva evasão no formato ERE, por volta de 40%, tanto no caso das disciplinas mencionadas aqui quanto das disciplinas do curso em geral.

Considerações Finais

Dito isso, acerca das turmas com as quais trabalhamos ao longo de 2020, vale referir que, em geral, com face a toda mudança ou novidade, o trabalho foi se desenvolvendo na base da tentativa-erro-acerto. Os questionamentos e dilemas foram se deslocando: alguns relativamente solucionados e, outros, sobremaneira ampliados. Vieram frustrações, como a dificuldade do espaço físico, de conexão online entre todos e de uma visão ampla e completa do movimento do aluno, assim como perda de alunos e falta de motivação. Por outro lado, isso tudo nos instigou a sair da zona de conforto como professoras: participamos como alunas (para ver, ouvir e perceber como outros professores estavam ministrando suas aulas) de diversas aulas de dança online, tentamos aperfeiçoar a forma de falar, de desmembrar o movimento pela voz, ou seja, tentar transmitir a informação o mais claramente possível. Permanecemos estudando, adaptando-nos e cuidando do corpo, da voz, do espaço. Ao final de 2020, refletimos sobre como foi fundamental

manter as aulas: sentimos que os participantes estavam alegres, saudáveis na medida do possível, que tinham feito descobertas bonitas sobre si, seu corpo, seu movimento, conectados, em certo grau, com a criatividade. E, assim, a nossa conexão pessoal ultrapassou qualquer instabilidade de conexão *Wi-Fi*.

Na Universidade, o acesso à tecnologia mostrou-se um desafio para os alunos mais carentes, e, apesar de recursos e assistência por parte da Universidade, não se sabe o quanto isso realmente repercutiu na não desistência por parte dos alunos nesse novo formato. Contatos foram feitos para tentar avaliar o ERE, mas normalmente aqueles que não estavam conectados são os que não responderam às chefias ou instituições. Outros se adaptaram bem e responderam satisfatoriamente aos encaminhamentos, apesar de reconhecer que a conexão humana, a prática, o contato corpo a corpo é diferente nesse tipo de atividade mediada pela tecnologia. O ERE exige um trabalho de autonomia, maturidade e organização por parte dos alunos, que muitas vezes passavam por momentos tensos devido à pandemia e sem condições emocionais de atender às disciplinas.

É difícil avaliar o que fica dessa experiência para um futuro sem epidemia. Algumas pistas já apontam para a criação de um grande banco de dados e vídeos que poderão ser disponibilizados para o estudo complementar dos alunos, com produções dos professores e dos próprios alunos. Tudo isso envolveu um cuidado suplementar por parte da Universidade, dos professores e de cada disciplina no sentido de proporcionar uma escolha aos envolvidos de disponibilizar ou não sua imagem, seus materiais e produções. Foi um momento de exercício de criatividade para todos, de estudos e experimentos sobre as possibilidades e impossibilidades que a tecnologia nos fornece. Novos procedimentos e estratégias foram elaborados, implementados, aprovados ou readequados para o contingente processo de ensino-aprendizagem.

O verdadeiro perigo seria o de não questionar o que o processo eletrônico/digital comporta na construção da relação pedagógica em dança, nessa colcha tecida pelas relações entre instrutores, instituições e estudantes. Parece-nos que a

introdução de novas tecnologias em dança deve levar a questionamentos específicos quanto a construção dessa relação (MENICACCI, 2009, p.106).

Não pretendemos apresentar aqui soluções definitivas para a problemática do ensino de dança online, mas, isto sim, vislumbrar alternativas viáveis para o prosseguimento desse formato de ensino ainda necessário. Nesse sentido, no intuito de fomentar o debate e apresentar perspectivas, relatamos nossas experiências com o ensino de dança online – tanto no meio acadêmico, dentro do curso de Licenciatura em Dança, quanto no ensino não formal.

Referências:

ABREU-E-LIMA, Denise Martins; ALVES, Mario Nunes. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 189-205, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br /ojs/index.php/proposic/article/view/8643270>. Acesso em: 16 out. 2020.

BRUYNEEL, Anne-Violette; BEAUVICHE, Benoit C.; WALTERS, Kylie. Currículum Development, Implementation, and Evaluation during the COVID-19 Confinenement Period in France. *Journal of Dance Medicine & Science*, v, 24, n. 4, p. 147-152, 2020. Disponível em: <https://www.ingentaconnect.com/content/jmrp/jdms/ 2020/00000024/00000004/art00001>. Acesso em: 14 jan. 2021.

HAAS, Aline; GAVIOLI, Izabel; PALUDO, Luciana; DANTAS, Mônica. *Aspectos de segurança para aulas de dança on-line*. Podcast. Porto Alegre, 2020. Material do Curso de Licenciatura em Dança UFRGS.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron.The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Educause. *EDUCAUSE Review*, Boulder, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 16 out. 2020.

HOMEM, Maria. *Lupa da alma* – quarentena revelação. São Paulo: Todavia, 2020.

LÓPEZ, Andrea; BOFF, Fernanda; GUARAGNA, Gabriela; VALLE, Flavia. Colocando o corpo em movimento: acumulação de ações do cotidiano. In: ZORDAN, Paola; VALLE, Flavia; PRASS, Luciana; SANTOS, Vera. *Caderno Pedagógico de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – PIBID/UFRGS*. São Leopoldo: Oikos, 2013. p. 84-91.

MENICACCI, Armando. O ensino da dança frente às tecnologias: algumas reflexões. In: WOSNIAK, Cristiane; MEYER, Sandra; NORA, Sigrid (org.). Seminários de dança: o que quer e o que pode (ess)a técnica? Joinville: Letradágua, 2009.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. A imagem na dança contemporânea: técnica corporal e aparato tecnológico. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia. *Lições de Dança III*. Rio de Janeiro: Centro Universitário da Cidade, 2002. p. 53-76.

VALENTE, José Armando. Blended Learning e as mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 30, n. 4, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/38645/24339>. Acesso em: 16 out. 2020.

VALLE, Flavia; HAAS, Aline. Formação em Dança no Rio Grande do Sul e sua interface com a pesquisa. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 11, n. 21, p. 22-25, 2011. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Revistada Fundarte/issue/viewIssue/27/49>. Acesso em: 18 jan. 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

PANDEMIA E AS MOTIVAÇÕES SOCIAIS PARA A PRODUÇÃO DE CIBERDANÇAS NO TIKTOK

Luiza Chies[1]
Rebeca Recuero Rebs[2]

Resumo: O artigo visa identificar os estímulos sociais que movem as interações na plataforma de redes sociais *TikTok* para o desenvolvimento de ciberdanças, especialmente no contexto da pandemia gerada pelo COVID-19. Trabalham-se conceitos de dinâmicas sociais e valores das redes sociais online, além de obras audiovisuais de ciberdança. Desenvolveu-se uma observação participante no aplicativo, aplicação de um questionário e entrevistas estruturais com usuários. Observou-se que as ciberdanças presentes no *TikTok* promovem dinâmicas como a competição, cooperação, agregação, adaptação e apropriação social que parecem estimular a manutenção de conexões sociais, gerando subsequentemente, o sucesso do aplicativo durante o período de distanciamento social.

Palavras-chaves: Ciberdança; TikTok; Pandemia.

THE GLOBAL PANDEMIC AND SOCIAL MOTIVATIONS FOR THE PRODUCTION OF CYBERDANCES ON TIKTOK

Abstract: The present article focuses on identifying the social interactions on the social media platform TikTok resulting in the development of cyberdances, specially in context of the COVID-19 pandemic. It studies concepts of social dynamics and social network sites values, as well as audiovisual productions of cyberdances. It was developed as a participant observation on the app, a survey and structured interviews between users. It was observed that cyberdances on TikTok promoted social dynamics such as competition, cooperation, aggregation, adaptation, and social appropriation that seemed to stimulate the maintenance of social connections, subsequently, bringing success to the app during the social distancing period.

Keywords: Cyberdance; TikTok; Global Pandemic.

Introdução

A presente pesquisa parte do contexto atual de pandemia de COVID-19. Entende-se que, com a medida de distanciamento social solicitado pela Organização

[1] Graduanda em Cinema de Animação pela Universidade Federal de Pelotas. Bolsista de Iniciação Científica CNPq. Integrante do Grupo de Pesquisa em Produções Audiovisuais na Cibercultura.

[2] Doutora e mestre em Ciências da Comunicação pela UNISNOS. Professora e pesquisadora dos cursos de Cinema, de Dança e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPel. Pós-doutorado em Letras pela UFPel. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Produções Audiovisuais na Cibercultura.

CHIES, Luiza; REBS, Rebeca Recuero. Pandemia e as motivações sociais para a produção de ciberdanças no TikTok. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-19, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Mundial da Saúde3 (OMS), os acessos voltados a interações sociais desenvolvidas em plataformas de redes sociais aumentaram significativamente, como mostra Scheifer (2020), em sua matéria para o site Tecmundo, já que as pessoas necessitam ficar em suas residências limitando suas interações sociais presenciais. Dentre estas plataformas que parecem promover as interações sociais, está o aplicativo TikTok4.

Caracterizando-se por ser um aplicativo de rede social online, o TikTok é disponibilizado gratuitamente para dispositivos móveis com sistemas operacionais, programas de gerenciamento dos recursos de aparelhos eletrônicos, *Android* e *IOS*, e consiste no compartilhamento de vídeos de curta duração. São oferecidos, dentro dele, diversos recursos para a realização destes produtos audiovisuais. Alguns deles são a possibilidade de acrescentar efeitos visuais, mensagens em tela e formas de interação entre usuários. Podemos citar como exemplo, os vídeos de reação (onde um usuário pode se gravar reagindo à um vídeo pré-existente e acrescentar essa gravação à tela para que os dois sejam visualizados simultaneamente) e os vídeos duetos (similares ao recurso de reação, mas com a finalidade de participar indiretamente de um vídeo já compartilhado), como explica na matéria de Nascimento (2020) para o site Enotas Blog.

Como abordagem metodológica, desenvolvemos uma observação participante no aplicativo com duração de trinta dias (de agosto a setembro de 2020), seguido da aplicação de um questionário, pelo período de sete dias, voltado a usuários do *TikTok*. O objetivo foi o de compreender as motivações para o uso do aplicativo (*app*), especialmente nas produções de ciberdança, no período da pandemia, compreendendo assim, os tipos de interações realizadas pelos usuários e

[3] Site oficial da Organização Mundial da Saúde. Disponível em: https://www.who.int/. Acesso em: 20 de novembro de 2020.
[4] O *TikTok* é um produto da empresa chinesa *ByteDance* e foi lançado oficialmente para o mundo em 2017 após a compra e junção ao *Musical.ly* (outra rede de compartilhamento de vídeos lançada pela China em 2014), como diz na matéria do site MLabs (2019). Segundo Nascimento (2020), o aplicativo também possui uma versão em circulação voltada apenas para o mercado chinês, conhecida como *Douyin*. Site oficial do aplicativo TikTok. Disponível em: https://www.tiktok.com/. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

as formas com que essas interações são apresentadas nos vídeos e recebidas pelos espectadores. Desse modo, também foram realizadas entrevistas estruturais com três usuários produtores de ciberdanças, visando aprofundar os pontos destacados no questionário anterior. Por fim, apresentamos as análises, sugerindo não apenas a identificação destas dinâmicas interacionais promovidas pela plataforma e suas redes, como também a facilidade da interface para a produção audiovisual e, sobretudo, o presente contexto de distanciamento social, como elementos fundamentais para o entendimento das motivações de uso de plataformas de redes sociais.

1. Redes sociais online e dinâmicas sociais

Partindo das constatações de Recuero (2009), redes sociais são estabelecidas pelo conjunto de atores e suas conexões que são representadas pelos laços sociais firmados pelas interações entre seus participantes. Estas redes, quando compostas no universo virtual (ciberespaço), são denominadas de redes sociais online e encontram plataformas virtuais que irão permitir a sua visualização, como o Facebook e Instagram. Estas plataformas são reconhecidas por boyd e Ellison (2007) por social network sites[5] (SRS). Segundo as autoras, SRS são servidores que proporcionam ao seu usuário a criação de um perfil pessoal dentro de um espaço público ou semipúblico, para que sejam realizadas interações entre ele e sua "lista de amizades", com a possibilidade de visualizar os perfis dos outros e suas respectivas listas. Desse modo, é gerada uma manutenção e ampliação de conexões sociais.

Entretanto, algumas plataformas são criadas com um propósito inicial de compartilhamento de conteúdo (como o *TikTok*) e não tanto para a exposição da

[5] *Social network sites*: sites de redes sociais, em inglês. Atualmente, poderíamos falar em Plataformas de Redes Sociais, visto que nem sempre são apenas sites que irão contemplar estas características.

rede de seus atores na sua publicização[6]. Ainda assim, estas plataformas podem ser consideradas como SRS por apropriação (BOYD e ELISSON, 2007), visto que se constituem de atores sociais com suas conexões, ainda que focadas no compartilhamento de produções audiovisuais desenvolvidas pelos usuários para suas redes.

Nestas redes sociais, entretanto, acontecem dinâmicas que se caracterizam por serem fundamentais para a compreensão dos fenômenos ali ocorrentes (BERTALANFFY, 1975). Isso devido ao fato de que existe uma constante modificação das redes ao longo do tempo, ou seja, as redes sociais não são estáticas, alterando seus sentidos ao longo de seu processo de existência. Esta dinâmica social implica em compreender os processos coletivos, em entender comportamentos que produzirão significados sociais reconhecidos e produzidos pelos sujeitos participantes do processo (RECUERO, 2005). As dinâmicas do *TikTok* são frutos da Cibercultura[7] e são caracterizadas pela potencialização da própria dinâmica cultural (compartilhamento, distribuição, cooperação, apropriação de bens simbólicos, etc.) (LEMOS, 2004).

> Muito mais do que um simples fenômeno tecnológico, a cibercultura caracteriza-se por dinâmicas sócio-comunicacional, em muitos aspectos, inovadora. A cibercultura contemporânea é fruto de influências mútuas, de trabalho cooperativo, de criação e de livre circulação de informação, através dos novos dispositivos eletrônicos e telemáticos. (LEMOS, 2004, p. 11).

Desse modo, os ambientes virtuais que suportam estas redes sociais online, desenvolvem dinâmicas que irão partir de interações provenientes de seus atores. Recuero (2009) aponta, inclusive, as interações nas redes como possíveis formas de **cooperação,** derivada de um interesse em comum, resultando na conversação de atores, a partir dos produtos compartilhados com o intuito de uma construção

[6] Como é o caso de plataformas como o Facebook, por exemplo.
[7] Pensar a cibercultura é pensar na cultura vigente, nas tecnologias e nos usos sociais que acontecem no ambiente conectado, ou seja, no ciberespaço. Ela é compreendida aqui como sendo uma "forma sócio-cultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias" (LEMOS, 2003, p. 12).

CHIES, Luiza; REBS, Rebeca Recuero. Pandemia e as motivações sociais para a produção de ciberdanças no TikTok. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-19, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

coletiva de conteúdos e propagação de informações. Ou seja, os atores sociais colaboram e exercem certas dinâmicas visando o bem do grupo de pertença.

Primo e Recuero (2005) abordam a **competição** como sendo caracterizada por ser uma luta não hostil[8], com um propósito geralmente pré-determinado pelo conteúdo compartilhado, e que se dá entre atores ou grupos (aspirando uma demonstração de superioridade). Cabe ressaltar que essa dinâmica pode estar diretamente relacionada ao cooperativismo, uma vez que grupos de usuários podem utilizar suas conexões para competir com outros usuários ou grupos.

A dinâmica de **agregação**, também conhecida como clusterização (RECUERO, 2009), parte da mesma forma que a cooperação, com o princípio de um interesse comum entre atores gerando um sistema maior de conexões, mas prevê a necessidade da manutenção e evolução desse sistema, a partir de usuários influenciadores de audiências. Tais influenciadores proporcionam aos grupos uma maior visibilidade aos conteúdos compartilhados, além de desenvolverem e promoverem novos produtos a serem distribuídos nas redes. Desse modo, a rede social busca um aumento de adeptos, criando novos laços sociais e, consequentemente, aumentando a partilha de capital social[9]. Há, ainda, a **adaptação**, que se caracteriza pelas mudanças constantes influenciadas pela facilidade de acesso a novos conteúdos e tecnologias (RECUERO, 2009). Ou seja, a capacidade da rede se auto-organizar, adaptando-se constantemente ao contexto na qual as interações sociais virtuais se desenvolvem.

Além destas dinâmicas, Lemos (2001, p. 47) aponta o movimento de **apropriação social** como sendo outra forma característica do processo social, desenvolvido na dinâmica da Cibercultura. Ela ocorre por meio dos novos sentidos produzidos pelos seus participantes, através da ressignificação destas novas tecnologias.

[8] Quando esta competição se torna hostil, tem-se o conflito (PRIMO e RECUERO, 2005).
[9] Segundo Bourdieu (1986) capitais sociais são formados a partir de conexões sociais entre atores, que podem ser convertidos, em determinadas condições, em valores atribuídos à titulações de nobreza. No caso das redes sociais, seriam valores preconizados e buscados pelos sujeitos, como por exemplo, a autoridade e influência entre usuários.

Pode-se pensar o conceito de adaptação de Recuero em combinação à apropriação social de Lemos (2001), uma vez que se entende por adaptação nas redes, as mudanças constantes, a partir da apresentação da facilidade de acesso a novos conteúdos e tecnologias. Já o outro, como um processo social onde a sociabilidade se dá através da apropriação destas novas tecnologias (LEMOS, 2001, p. 47), resinificando ou adaptando os sentidos originais produzidos pelos atores. A junção dos dois leva à compreensão de que, no universo digital online, os atores utilizam características, conteúdos, informações e recursos destas plataformas sociais para a manutenção de suas redes e ampliação de capitais sociais adquiridos, transformando o significado de processos e estruturas.

2. Valores sociais na rede e ciberdança no TikTok

O uso de redes sociais aponta para um aumento significativo desde o começo da pandemia. Segundo o *Apptrace*, site de análise estatísticas de aplicativos, no dia 15 de outubro de 2020, o *TikTok* ocupava a sétima e a terceira posição nos rankings de aplicativos gratuitos mais baixados no Brasil[10] pelo *Itunes* e pela *Google Play Store*[11], respectivamente. Assim, dentro desta lógica do aumento de usuários no *TikTok*, buscamos analisar e identificar possíveis estímulos sociais que movem as interações - visualizados por meio de dinâmicas nestas plataformas, potencializando o uso do *app* e que são provenientes de produções audiovisuais - em especial de ciberdança - durante o período de distanciamento social.

Primo (2020), ao realizar sua pesquisa sobre a afetividade e relacionamentos em tempos de isolamento social, trouxe dados quantitativos que revelam uma crescente exponencial do entristecimento da amostra social estudada. Em contraponto a isso, uma grande maioria dessa amostra também apresenta que as

[10] Rankings de aplicativos gratuitos mais baixados no Brasil. Disponível em: https://www.apptrace.com/itunes/charts/BR/topfreeapplications/87/2020-9-15. Acesso em: 16 de outubro de 2020.

[11] *Itunes* e *Google Play Store*: Loja online de aplicativos para dispositivos IOS e Android, respectivamente.

CHIES, Luiza; REBS, Rebeca Recuero. Pandemia e as motivações sociais para a produção de ciberdanças no TikTok. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-19, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

interações sociais que realizavam na internet ajudaram na manutenção dos seus estados emocionais. Primo constata que "diante do entristecimento verificado durante o período de isolamento social [...], a interação em mídias sociais mostrou-se uma importante forma de enfrentamento das dificuldades sentidas no período (PRIMO, 2020, p.196)".

Segundo a matéria de Chaple (2020) para o site *Sensor Tower*[12] (plataforma de coleta de dados e estatísticas de aplicativos), o *TikTok* obteve - no primeiro trimestre de 2020 - 315 milhões de downloads e se tornou o aplicativo com maior quantidade de downloads em um trimestre. Atualmente. Chaple apresenta a hipótese de que esse aumento está relacionado às medidas de distanciamento social impostos no começo da pandemia - como o fechamento de estabelecimentos, regulamentações sobre aglomerações e atividades sociais e, se possível, a permanência dos indivíduos em suas residências. Por conta disso, ocorreu, então, uma maior utilização de dispositivos de comunicação e uso de plataformas de redes sociais para interações sociais.

Em vista do sucesso do *TikTok* no período da pandemia, fica evidente a presença desse fenômeno na plataforma. Ao observarmos o aplicativo, nos deparamos com uma infinidade de produções audiovisuais compartilhadas pelos usuários e, entre estas produções, está a de danças desenvolvidas, exclusivamente, para circularem em plataformas de redes sociais. Este tipo de audiovisualidade é compreendida aqui, como estando enquadrada no conceito de **ciberdança**. Ela se caracteriza por ser proveniente das imbricações tecnológicas que "modificaram de forma contundente o cenário da dança tecnologizada e este fenômeno não é atemporal: a complexidade do mundo atual é responsável pelo surgimento destas tecnologias, ao mesmo tempo, que é fruto delas" (Wosniak, 2013, p. 192). Assim, buscar a compreensão da dança dentro do contexto da Cibercultura é também

[12] Site oficial da *Sensor Tower*. Disponível em: https://sensortower.com/. Acesso em: 16 de outubro de 2020.

compreender o seu imaginário, a desmaterialização, as novas possibilidades textuais, a interatividade e a difusão e circulação de informações (Lévy, 2010).

Além de englobar as linguagens da dança (coreografias, movimentações, ritmo, etc.) e do vídeo (como cortes, edições, uso de filtros, etc.), partimos de que ela também envolve a dinâmica da cibercultura, caracterizando-se não apenas pela sua desenvoltura no ciberespaço, como também por conter e necessitar das interações entre os atores pertencentes à rede para dar sentido e continuidade à obra. Ou seja, a ciberdança seria uma forma de arte construída com o propósito de gerar estas dinâmicas sociais, a qual aborda-se no trabalho.

Dentro da ciberdança, entretanto, podemos pensar em diversos "formatos" de constituição da dança, especialmente quando ela não apenas se apoia nas tecnologias disponíveis, mas também nas redes sociais online. Bench Harmony (2010) diz que as mídias sociais e a dança convergiram para produzir uma área de experimentação inserida no espaço virtual, a qual ela denomina de "*social dance-media*[13]", ou seja, a dança inserida na cultura popular, suportada pelo ciberespaço e pelas tecnologias de aplicativos que proporcionam a hibridização de linguagens juntamente com a dinâmica social.

É importante ressaltar que estas dinâmicas (ainda que pensadas na ciberdança - dança mídia social) apontam pela busca e partilha de capital social (todo conteúdo valorizado que é trocado e compartilhado entre e com um grupo social) o que indica mover estes sujeitos a cultivarem valores sociais agregados a si, como a visibilidade, a viralização, a reputação, a autoridade e a popularidade (RECUERO, 2009).

A visibilidade é compreendida como o valor de tornar-se visível na rede. Pensando nesse valor dentro da estrutura do *TikTok*, podemos focar na quantidade de visualizações do vídeo compartilhado que irá determinar a propagação, em quais e quantos *feeds*[14] tal vídeo irá aparecer, e a facilidade do acesso de outros usuários

[13] Podemos traduzir como a "dança mídia social".
[14] Páginas de exibição de conteúdos compartilhados nas redes sociais. É possível existirem, dentro das redes inúmeros *feeds* e plataformas, que podem possuir dependendo da plataforma, nomes

a ele. Tal valor tem relação direta com a viralização, que é determinada como a potencialização e alcance das publicações. Em relação ao aplicativo, essa viralização pode ser reconhecida também como as "*trends*"[15], que englobam diversos conteúdos conectados a partir de uma característica em comum, gerando assim, uma tendência dentro dos produtos compartilhados. Um exemplo é a *#emojidance*, *trend,* que consiste em vídeos de dança, onde o ator coloca na tela uma lista de *emojis*[16]*,* e deve realizar uma interpretação gestual de cada emoji listado, acompanhado de uma música, criando, assim, uma coreografia (essa *trend* possuía, até o dia 24 de dezembro de 2020, 2.6 bilhões de visualizações).

A popularidade entre audiências é compreendida como a capacidade do sujeito de ser reconhecido na rede (RECUERO, 2009), podendo ser positiva, um ator que os usuários gostam de ver e interagir; ou negativa, um ator que não possui conteúdos agradáveis e/ou não é admirado por outros fatores). Dentro do *TikTok* essa popularidade é proveniente, não apenas da quantidade de visualizações dos conteúdos compartilhados pelo ator, mas também, pela qualidade e criatividade que são apresentadas nessas produções (julgada pelos seus demais atores da rede).

Ainda de acordo com Recuero (2009), a autoridade é referida ao valor de reconhecimento social sobre o domínio ou conhecimento sobre determinado assunto. Essa autoridade possibilita aos atores o poder de influência (ditos os tais influenciadores digitais), onde usuários utilizam as autoridades dentro das plataformas como forma de inspiração e modelo a seguir para, possivelmente, atingirem um nível de sucesso semelhante.

Por fim, temos também o valor referente à reputação (RECUERO, 2009). Ela se refere ao posicionamento do ator na rede, ou seja, como se comportam, agem e interagem com suas conexões. A reputação pode ser diretamente ligada aos valores de popularidade e autoridade, tendo em vista que, dependendo do comportamento

---

diferenciados. No caso do *TikTok* o *feed* mais acessado e mais relevante no app é o "*For You*", em português "Para você".

[15] *Trends*: tendências, em inglês.

[16] *Emojis*: símbolos utilizados dentro do mundo virtual para representarem palavras, frases e/ou sentimentos dos atores.

apresentado pelo ator e interações ocorridas entre ele e sua audiência, são determinados o grau de autoridade e influência deste usuário e o tipo de popularidade adquirida por ele.

3. Usuários do TikTok e dinâmicas sociais

Visando analisar e identificar os estímulos sociais que movem as interações na plataforma de redes sociais *TikTok* para o desenvolvimento de ciberdanças (através da compreensão das dinâmicas desenvolvidas neste aplicativo), especialmente no contexto da pandemia, desenvolvemos uma observação participante, seguida da aplicação de questionários com 38 usuários do *TikTok* e entrevistas estruturais, trazendo questionamentos mais específicos sobre as produções de ciberdança (dança mídia social), com 3 usuários voluntários.

Inicialmente foi perguntado sobre a motivação para os participantes baixarem o aplicativo em seus dispositivos durante a pandemia. Observamos que cerca de 29% teve como motivação o tédio durante a quarentena. 47% buscou apenas entretenimento e diversão e 24% sentiu curiosidade sobre o aplicativo, ou seja, teve influência de outros usuários ou focou-se na possibilidade de produção e compartilhamento de conteúdos autorais.

Quando questionados sobre a produção e compartilhamento (além da simples visualização e consumo) destes conteúdos, obtivemos o resultado de quase 53% dos respondentes se identificando como produtores de produtos audiovisuais no *app*. Dentro das produções, 65% eram voltadas, exclusivamente, para ciberdanças. Novamente aqui, a justificativa esteve atrelada à situação pandêmica, à busca pela diversão e interação com amigos enquanto realizam o distanciamento e/ou isolamento social. Tal atração, consequentemente, parece despertar motivações nos novos usuários para criarem e compartilharem o próprio conteúdo, a partir das dinâmicas interativas incorporada nos vídeos compartilhados. Nestas dinâmicas,

CHIES, Luiza; REBS, Rebeca Recuero. Pandemia e as motivações sociais para a produção de ciberdanças no TikTok. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-19, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

observamos a presença da busca pela agregação, a competição, a cooperação e a adaptação e apropriação social.

A dinâmica de agregação apareceu em certas falas, que demonstram certa necessidade de manutenção e associação de novos laços sociais na rede dos usuários, além do estímulo de produção causado pela influência de suas conexões, conforme é possível perceber nos comentários a seguir:

> *Eu compartilhei pra fazer as pessoas rirem um pouco, as mensagens fofas são p pessoa se sentir especial e de ginástica eu mando dizendo que gostaria de conseguir fazer (trecho da resposta do respondente A).*
>
> *Eu amo vídeos de dança e de roupas. Me identifico muito com as pessoas que fazem e sempre tento entrar nas "trends"(trecho da resposta do respondente B).*

Percebe-se que os usuários buscam essa interação. Buscam, de algum modo, promover suas ligações com os demais atores de suas redes, podendo, assim, incorporar novos sujeitos como "seguidores" a partir do conteúdo que é compartilhado e, consequentemente, admirado e "curtido" pelos demais. Do mesmo modo, entrar para os "*trends*" implica em agregar novos seguidores, pois mais visível o sujeito é tornado dentro da rede.

Ainda pensando na ideia de *trends* e viralização de conteúdo, podemos perceber a dinâmica de competição pela atenção e cooperação do público, uma vez que existe a necessidade de interação para o "sucesso" da postagem, como vemos nos seguintes comentários:

> *"Em vez de pedir rt ou compartilhamento, você tem que pedir interação pra ir pro for you das pessoas, além do youtube essa é a primeira rede social que eu uso em que manipular o algoritmo é algo que tem tanto protagonismo no próprio conteúdo" (trecho da resposta do respondente C).*
>
> *"(...) Acho um aplicativo muito legal, ainda mais que tu não precisa ter muitos seguidores para viralizar, é algo 'aleatório'. Foi divertido, mas não viralizei então não tinham muitos comentários." (trecho da resposta do respondente D)*

Do mesmo modo, é possível perceber a busca por valores sociais oriundos destas dinâmicas, ou seja, "viralizar" está associada ao ser visível (visibilidade), ao mesmo tempo em que está associada ao valor de ser reconhecível na rede

CHIES, Luiza; REBS, Rebeca Recuero. Pandemia e as motivações sociais para a produção de ciberdanças no TikTok. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-19, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

(popularidade, ou seja, quanto mais visível, mas reconhecido posso me tornar). Consequentemente, a vantagem em construir autoridade sobre determinado assunto e adquirir uma boa e reconhecida reputação diante dos demais usuários, aumentam. Adquirindo esses valores, as chances de ampliar a sua rede por meio da agregação também são potencializadas.

É possível ainda pensarmos que a plataforma do *app* também propicia a potencialização para estas dinâmicas, uma vez que foi observado a utilização do recurso de *hashtags* para impulsionar o poder de visibilidade nos vídeos compartilhados. Destacando-se entre essas *hashtags*, temos as *#foryoupage #fyp* e *#fy* (todas referentes ao *feed* principal do *TikTok*, o "*for you page*") que, ao serem colocadas na descrição das ciberdanças, geram um estímulo de competição entre os usuários do *app*, uma vez que desejam ter seus vídeos aparecendo no *feed* mais relevante da plataforma e, assim, proporcionando um maior alcance e números de visualizações dos produtos.

A atribuição de valores sociais aos usuários também é vista na facilidade em que os atores possuem em se tornarem "verificados", isto é, serem reconhecidos como influenciadores digitais de audiências, como é explicado no artigo de Velasco (2020), para o site Canaltech[17] sobre como conseguir o selo de conta verificada no *TikTok*.

> A conta verificada no TikTok abrange mais pessoas do que nas outras redes sociais, uma vez que o grande potencial de viralização do conteúdo postado no aplicativo pode transformar muito mais pessoas em potenciais influenciadores. Por isso, as regras para conseguir o selo de verificação tendem a ser um pouco diferente: enquanto em outras redes sociais você deve provar que é uma figura pública, no TikTok o selo é dado a celebridades e anônimos automaticamente. (VELASCO, 2020).

Essa possibilidade movimenta, tanto dinâmicas de agregação de comunidades virtuais que comentam, compartilham e reproduzem os vídeos de

[17] Site oficial da Canaltech. Disponível em: https://canaltech.com.br/. Acesso em: 07 de janeiro de 2021.

determinados atores no intuito de ajudarem na “verificação” dessas contas, quanto na competição gerada pelos próprios atores que também desejam possuir o título de influenciadores na plataforma.

Quando questionados sobre a razão do aplicativo possuir um grande número de usuários, cerca de 68,4%, afirmam ser uma forma de sociabilidade e interação com outras pessoas durante esse período de distanciamento social. Esse dado retoma as constatações de Primo (2020) e Chaple (2020) sobre a necessidade de interações entre indivíduos durante a pandemia, situação essa que aponta ser suprida pelas plataformas de redes sociais.

Quase 66% disseram ser as produções audiovisuais do *TikTok* uma forma de mostrar o seu cotidiano, funcionando como uma "vitrine da nossa vida", onde se pode mostrar eventos e situações que poderiam não ser divulgadas fora do mundo online, mas que funcionam na plataforma, justamente pela sua dinâmica. Ou seja, a exposição da privacidade na rede online (SIBILIA, 2008), como uma forma de potencializar interações, agregar capital social e partilhar/adquirir valores diante de suasredes.

57,9% acreditam que é uma oportunidade para colaborar e “brincar” com outras pessoas por meio da internet, apontando para a dinâmica de cooperação das redes sociais online. Ou seja, por vezes eram lançados convites entre os atores da rede para produzirem/darem continuidade à produção da dança na mídia social, indicando um possível despertar do sentimento de coletividade, levando aos sujeitos a cooperarem, entrarem no "jogo" das redes da plataforma. Um exemplo presenciado no *app* a partir da *#duet*, onde os usuários marcavam o vídeos que fizeram utilizando o recurso de duetos ou, também, chamar outros usuários para participar indiretamente de seus vídeos, a partir desse recurso (tal *hashtag* possuía até o dia 08 de janeiro de 2021, 1780.4 bilhões de visualizações).

Quando perguntamos o motivo de serem realizadas ciberdanças no TikTok, obtivemos repostas que giravam em torno de uma exposição do que “sabem fazer”

ou mesmo por estar associada a algo que promove interações sociais (dança e música).

As dinâmicas de adaptação e apropriação social, parecem contribuir para esta sociabilidade por meio da dança, nas redes sociais online. Isso se deve ao fato de que, ao observarmos os sujeitos participando dos desafios (seja por competição ou colaboração), percebemos a busca por trazer elementos autorais, ou seja, partes das coreografias originais, por exemplo, eram modificadas, marcando suas identidades na rede. Do mesmo modo, outras formas de ciberdança eram apropriadas com a possível motivação de viralizar, de adquirir os valores sociais trabalhados por Recuero (2009).

Na imagem a seguir, apontamos exemplos de ciberdanças (*dance social-media*), na qual usuários eram "desafiados" a postarem um vídeo dançando a música "Someone you loved" (de Lewis Capaldi) com seu "par".



Figura 1: Exemplos da ciberdança #somebodytolove em suas diferentes apropriações sociais no TikTok. FONTE: imagens coletadas do Youtube (https://www.youtube.com/watch?v=vFz0RpzJfRQ e https://www.youtube.com/watch?v=vFz0RpzJfRQ (acesso em 11 jan. 2021).

É possível observar que a apropriação social aparece na própria forma "criativa", resinificando a tradicional "dança de casais", apontando para uma construção bem particular de identidade de cada ator participante.

A busca pela interação entre usuários a partir do aplicativo, durante a pandemia, fica mais evidente nos comentários a seguir:

> *'Interessante, acho que sempre dá pra agregar algum conhecimento, além de conhecer outras pessoas, culturas, lugares, histórias, sem sair de casa" (trecho da resposta do respondente E).*
>
> *'Foi uma experiência divertida, os amigos que receberam o vídeo gostaram e acabaram fazendo também. Uma maneira de passar o tempo dando algumas risadas" (trecho da resposta do respondente F).*

Novamente, nestes trechos, é possível identificar a busca pela agregação de novos sujeitos para a interação, bem como uma possível cooperação no que diz respeito ao entretenimento desenvolvido pelos grupos da rede de pertença.

Percebemos, entretanto, que as possíveis motivações para estimular as interações na plataforma de redes sociais vão além das dinâmicas propostas pela rede (de competir, cooperar, achar novos integrantes para sua rede sociais ou mesmo produzir um conteúdo criativo ou inovador por meio da apropriação). Ou seja, por meio da observação participante, percebemos que existirão fatores associados ao domínio técnico e ao próprio contexto histórico. Significa que é necessário pensarmos que estas produções audiovisuais focadas em ciberdança e que são desenvolvidas pelos usuários no *TikTok*, apontam ter seus estímulos, atualmente, provenientes de três fatores: a interface intuitiva, a busca por interações através das dinâmicas sociais e o contexto da pandemia.

A *interface intuitiva* do aplicativo é o que torna a sua compreensão fácil pelos atores sociais. Um dos usuários afirma, inclusive, que a sua experiência com a produção de ciberdanças "foi legal, uma ferramenta que gera um resultado bom, sem precisar saber editar" (trecho da resposta do respondente G). Não é necessário, por exemplo, a utilização de softwares específicos para a edição de vídeos como em outros tipos de produções audiovisuais (ainda que se reconheça as limitações deste processo no aplicativo). Logo, funções como "cortar", "colar" e "sobrepor" cenas (por exemplo), são simplificadas no *TikTok*.

CHIES, Luiza; REBS, Rebeca Recuero. Pandemia e as motivações sociais para a produção de ciberdanças no TikTok. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-19, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

O segundo fator, parece estar associado à possibilidade destas interações sociais, que se dão por meio das *dinâmicas sociais* promovidas pelo *app*. Elas, não apenas proporcionam valores sociais de visibilidade, popularidade, aumento da reputação positiva e da autoridade destes sujeitos, como também proporcionam espaços para divulgação de facetas identitárias dos seus usuários que, aproveitando as características da conexão em rede, são potencializadas, dando voz a estes atores, incidindo no acúmulo de capital social (conforme vimos nos dados apresentados anteriormente).

O terceiro fator se dá por meio do *contexto histórico da pandemia,* pelo COVID-19 que implicou em uma "falta" do contato social - gerada pelo distanciamento e consequente "fechamento" de diversas atividades sociais (como escolas, bares, academias, etc.). Logo, estes aplicativos - aqui, focando no *TikTok* - parecem suprir (até certo ponto) esta carência social que é potencializada pelo contexto de saúde pública mundial e atual (tanto no “encurtamento” de distância entre amigos, como pela promoção do entretenimento até mesmo com quem está perto).

Considerações finais

Em perspectiva à situação atual, o distanciamento social apresentou novos obstáculos à manutenção de conexões e realização de interações sociais, que passaram a ser, então, essencialmente virtuais. Entretanto, percebemos que a possibilidade de interações focadas no desenvolvimento de dinâmicas sociais promovidas pelas redes sociais, indicam ser fatores preponderantes para o sucesso do *TikTok* no momento atual. Dentro dessa plataforma, ciberdanças (também chamadas de dança mídia social) são desenvolvidas pelos usuários com um intuito primário de obter formas de entretenimento durante o período de distanciamento social. Entretanto, percebemos que existirão dinâmicas sociais como a competição,

a cooperação, a agregação, a adaptação e apropriação social que parecem ser forças motivadoras para o estabelecimento destas interações no aplicativo.

Além disso, percebemos que as motivações para o uso do *TikTok* para a produção audiovisual (especialmente ciberdanças), parece permear três fatores, ou seja, vai além das dinâmicas promovidas pelas redes sociais online (as quais detalhamos neste artigo), agindo pela facilidade da interface (que é intuitiva), facilitando o desenvolvimento de ciberdanças por uma única pessoa, bem como o contexto de distanciamento social, que acabou por fazer com que as pessoas buscassem o mundo virtual com mais intensidade, para interagirem com suas redes de conexões sociais.

É importante ainda ressaltar que esta pesquisa não tem a intenção de generalizar processos sociais desenvolvidos nas plataformas online e nem das dinâmicas provenientes dos formatos de manifestações artísticas na Cibercultura (como da dança mídia-social), mas sim oferecer bases para uma reflexão acerca deste comportamento dentro, exclusivamente, do recorte histórico da pandemia de 2020.

Referências:

ADJUST. *Apptrace*, c2019. Ranking brasileiro de aplicativos gratuitos pelo Itunes. Disponível em: https://www.apptrace.com/itunes/charts/BR/topfreeapplications/87/2020-9-15. Acesso em: 16 de outubro de 2020.

CHAPLE, Craig. (2020). TikTok Crosses 2 Billion Downloads After Best Quarter For Any App Ever. Sensor Tower. Disponível em: https://sensortower.com/blog/tiktok-downloads-2-billion. Acesso em: 16 de outubro de 2020.

BENCH, Harmony. Screendance 2.0: Social dance-media. *Journal of Audience & Reception Studies*, v. 7, n. 2, p. 183-214, 2010.

BERTALANFFY, Ludwig. *Teoria geral dos sistemas.* Petrópolis: Vozes, 1975.

BOURDIEU, Pierre. *The forms of capital*. 1986.

BOYD, Danah M.; ELLISON, Nicole B. Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of computer-mediated communication*, v. 13, n. 1, p. 210-230, 2007.

Como fazer vídeo no TikTok? Conheça a rede social do momento! *mLabs*, 2019, atualização em 2020. Disponível em: https://www.mlabs.com.br/blog/como-fazer-video-no-tik-tok/#:~:text=Como%20dissemos%2C%20o%20TikTok%20permite,duetos%20e%20as%20famosas%20reaction. Acesso em: 16 de outubro de 2020.

LEMOS, André. Cibercultura, cultura e identidade. *direção a uma "Cultura Copyleft*, v. 2, 2004.

LEMOS, André. Apropriação, desvio e despesa na cibercultura. *Revista Famecos*, v. 8, n. 15, p. 44-56, 2001.

LEVY, Pierre. *Cibercultura.* Editora 34, 2010.

NASCIMENTO, Gabriel. TikTok: o que é e como funciona o aplicativo para criar vídeos. *Enotas Blog.* 2020. Disponível em: https://enotas.com.br/blog/tiktok/. Acesso em: 16 de outubro de 2020.

PRIMO, Alex. Afetividade e relacionamentos em tempos de isolamento social: intensificação do uso de mídias sociais para interação durante a pandemia de COVID-19: Emotions and relationships during social isolation: intensifying the use of social media for interaction during the COVID-19 pandemic. *Comunicação & Inovação*, v. 21, n. 47, 2020.

PRIMO, Alex; RECUERO, Raquel. Conflito e cooperação em interações mediadas por computador. *Contemporanea: Revista de Comunicação e Cultura*, v. 3, n. 1, p. 38-74, 2005.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet.* Porto Alegre: Sulina, 2009.

RECUERO, Raquel. Redes sociais na internet, difusão de informação e jornalismo: elementos para discussão. *Metamorfoses jornalísticas*, v. 2, p. 1-269, 2009.

SCHEIFER, Verônica. Tráfego da internet brasileira na pandemia: quais foram os impactos? *Tecmundo,* 2020. Disponível em: https://www.tecmundo.com.br/internet/154628-trafego-internet-brasileira-pandemia-impactos.htm. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

SIBILIA, Paula. *O show do eu***.** Rio de janeiro: nova fronteira, 2008.

Velasco, Ariane.Como conseguir o selo de conta verificada no TikTok. *Canaltech,* 2020. Disponível em: https://canaltech.com.br/redes-sociais/como-ter-conta-verificada-tiktok/. Acesso em: 07 de janeiro de 2021.

WOSNIAK, Cristiane. Mini@ aturas de um corpo semiósico em ambiente digital: a ciberdança em rede1. 7º Simpósio Nacional da Associação Brasilera de Cibercultura – *ABCiber.* Disponível em: http://abciber.org.br/simposio2013/anais/pdf/Eixo_6_Processos_Esteticas_de_Arte_Digital/25156arq77025911968.pdf. Acesso em 19 dez. 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

PROCESSOS DE CRIAÇÃO E REGISTRO DAS DANÇAS PARA O AUDIOVISUAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM PANORAMA GAÚCHO

Fellipe Santos Resende[1]
Daniel Silva Aires[2]

Resumo: Este escrito apresenta um levantamento de dados sobre produções audiovisuais de dança realizadas em período de confinamento social decorrente da pandemia da COVID-19. Sob a perspectiva da crítica genética e da memória na internet foram analisados e contextualizados, reflexivamente, os relatos de participantes artistas, gestores e docentes em Dança do estado do Rio Grande do Sul (Brasil), que responderam a um formulário distribuído digitalmente. Concluiu-se que há uma dimensão expandida dos processos de criação em dança para o audiovisual apresentando menor ênfase no aspecto analógico de sua documentação e um dissenso sobre o que considerar enquanto registro dos mesmos.

Palavras-chave: Dança; Pandemia; Processo de criação.

CREATION AND RECORDING PROCESSES OF DANCES FOR AUDIOVISUAL IN PANDEMIC TIMES: A SOUTHERN BRAZILIAN PANORAMA

Abstract: This paper presents a survey of data on audiovisual dance productions carried out in a period of social confinement due to the COVID-19 pandemic. From the perspective of genetic criticism and memory on the internet, the reports of participating artists, managers and teachers in Dance from the state of Rio Grande do Sul (Brazil), who responded to a digitally distributed form, were analyzed and contextualized. It was concluded that there is an expanded dimension of the creation processes in dance for the audiovisual with less emphasis on the analogical aspect of its documentation and a dissent on what to consider as a record of them.

Keywords: Dance; Pandemic; Creation process.

Introdução

O presente artigo discute e problematiza algumas questões inerentes aos estudos de processos de criação em dança no contexto digital, especificamente no subcampo das redes sociais, com produções potencializadas em tempos de

[1] Artista da Dança; Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAC-UFRGS); Especialista em Dança (UFRGS); Bacharel em Fisioterapia pela Universidade Federal de Goiás (UFG); Intérprete-criador/Propositor na Cubo1 Cia. de Arte (RS).
[2] Pesquisador de Danças e Visualidades; Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAC-UFRGS); Especialista em Dança (UFRGS); Bacharel em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Intérprete-criador/Propositor/Diretor cênico na Cubo1 Cia. de Arte (RS).

RESENDE, Fellipe Santos; AIRES, Daniel Silva. Processos de criação e registro das danças para o audiovisual em tempos de pandemia: um panorama gaúcho. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

pandemia[3] de COVID-19. Desde os anos 1980 já é percebida uma mudança de paradigma nas construções de saberes em dança, tanto pedagógicos quanto de criação, os quais se modificam de uma era de "*linhagens*" dos grandes coreógrafos para outra era, a da "*cultura coreográfica*" (LOUPPE, 2000, p. 33). Entre produtos rápidos para divulgar aulas e cursos, até as mais atuais imagens-vídeos de dança produzidas no contexto de uma pandemia que assola o mundo, profissionais e amadores misturam-se no contexto do ciberespaço[4], lançando produtos de dança de toda ordem. No fluxo cada vez mais volátil deste ambiente, da velocidade de imagens fluorescentes que se proliferam em nossos *feeds*, *stories* e *timelines*, há que se perceber as características da natureza dos suportes digitais, e também buscar pistas dos tipos de processos que se elaboram no engendramento desta gama de produtos artísticos e/ou didático-pedagógicos em Dança.

Em direção a este contexto se ergue nossa questão: como analisar os registros dos processos digitais de dança – e seus arquivos – com olhos que não os encontrarão em um borrão ou em uma anotação no canto de uma página de papel? A provocação decorre da observação de que na maior parte destes processos o manejo digital impera, produzindo materiais de arte enredados, desde sua gênese, por aspectos/espaços digitais, diferentemente de algum outro tempo em que os meios de digitalização aconteciam, posteriormente ao que se deu na fazedura do corpo, do corpo do papel, do corpo do material, principalmente em fases documentais de pesquisa e criação.

[3] A pandemia de COVID-19, causada pela propagação massiva do coronavírus do tipo SARS-CoV-2, trata-se de um quadro epidemiológico que rapidamente atingiu várias regiões do mundo (FREITAS; NAPIMOGA; DONALISIO, 2020). Há três linhas nesta nota de rodapé que foram ocultadas, para evitar menções aos autores, e que poderão ser reinseridas numa etapa posterior.

[4] O ciberespaço é definido pelo teórico Arlindo Machado não propriamente como "um lugar físico para onde podemos nos dirigir enquanto corpos matéricos. É mais propriamente uma figura de linguagem para designar aquilo que ocorre num lugar "virtual", tornado possível pela rede telemática [...]. Esses lugares "virtuais", onde pessoas de várias partes de um país ou do mundo se encontram e produzem juntos sem se deslocarem fisicamente, constituem o que chamamos de ciberespaço" (PRADO, 2003. p. 12).

É impossível em nosso tempo partir de um mesmo referencial para analisar os designs e insights coreográficos altamente digitais, e os cadernos de anotações dos coreógrafos de outros tempos, dos seus diários e notas particulares, tendo em vista que os processos do que se dispõe virtualmente em nosso tempo tendem a fugir em sua maioria desses diários, das memórias pessoais e individuais. O tempo dos processos de criação em dança e dos produtos que se multiplicam/replicam nas redes é de outra ordem, outra natureza, mais ou menos pública, mais ou menos editável, não tão definitivamente esquecível.

Mesmo assim, neste cenário de danças em pandemia, a crítica genética que inicialmente se detinha à descoberta de linhas de procedimentos para a criação artística literária, hoje, para além dos registros da palavra, estende-se a outros processos, relacionando-se com a dança, considerando os recursos tecnológicos e "*o frescor das vivências experimentadas nos corpos por meio de uma investigação calcada no processo de criação*" (TAVARES, 2014. p.15).

Se por um lado, a possibilidade de reescrita dos registros digitais os distancia dos diários (BRANCO, 2017), conferindo uma menor preocupação com a dimensão física da documentação, por outro pode-se entender os registros para além da etapa de pré-produção de obras audiovisuais, considerando atualizações e demais interferências digitais como traços que também retroalimentam o sistema da (re)composição da obra. Exemplos dessas manifestações são: repostagens de link de uma obra disponível online com novos dados ou legendas; vídeos com comentários sobre o processo ou detalhes adicionais sobre a obra; vídeos que abordam interações ou reações do público, dentre outros.

É neste espaço-tempo, das características da fluidez da rede de internet e das redes sociais digitais que dela fazem parte, que localizamos o olhar desta escrita, em vias de buscar a compreensão do que vivemos em dança em tempos de pandemia e isolamento social. Com este exercício não adentramos aos fazeres específicos da crítica genética, tendo em vista que nosso objetivo não foi o de

aprofundamento em processos de criação específicos, nos arquivos, documentos e rastros destes. Por outro lado, tecemos esta reflexão a partir do que os participantes da pesquisa, artistas e fazedores da arte da dança, elaboram sobre seus próprios processos e estratégias para a sobrevivência de seus trabalhos e da memória de seus fazeres.

Tais processos, que estão em progressivo crescimento, se encontram em registros ainda rudimentares, muito provavelmente por conta da natureza do que se cria para as redes sociais, evidenciada pelo fluxo do vídeo e do ciberespaço, e pela característica expandida dos processos de criação.

Natureza do ciberespaço e produções audiovisuais em Dança

O atual panorama da visualização de vídeos na internet, marcado pela rapidez e dimensão das redes sociais, tem levado cada vez mais a atenção de fazedores de dança para as experimentações e mediações digitais. Partilhando o interesse pelo suporte do vídeo, o desejo pelo experimental, e as possibilidades de existência de Dança em tempos de confinamento social, podemos entender o parentesco entre as linguagens da Dança e do vídeo no contexto digital.

Olhando para aquilo que nos antecede, em termos de danças e mediações tecnológicas, podemos indicar que a dança em nenhum momento esteve desprendida da tecnologia desenvolvida em seus respectivos períodos, o que nos traz até o contexto atual, com a internet e os recursos do vídeo sendo cada vez mais utilizados e difundidos.

A dança que se ocupa de recursos fílmicos, tanto para seu registro, quanto para a construção de poéticas específicas e híbridas – como a videodança[5], por exemplo – pode encontrar-se em múltiplos lugares de armazenamento, tais quais os antigos VHSs, os extintos disquetes, CDs, DVDs, pen drives, no meio eletrônico e

[5] A videodança é um emaranhado de pertencimentos que o corpo percorre em seu movimento e que se hibridiza à dança e ao audiovisual pressupondo igual importância tanto para o movimento quanto para a tecnologia (AIRES, 2018. p. 28).

digital, ou ainda em películas cinematográficas. Deste modo, infere-se que na atualidade o desenvolvimento digital permite a praticidade de captura e de reprodução instantânea de vídeo que a película não possui, propiciando a autopropagação tecnocultural e a possibilidade inclusive, de tornar-se viral. Com isso, a facilidade de acesso a esses materiais, em formato de vídeo, encontra no ciberespaço um continente fértil para habitar, seja pela praticidade de sua circulação e agilidade da alteração/edição desses materiais, seja pela mobilidade dos arquivos.

A esta mobilidade podemos aproximar o conceito de fluxo, pertinente ao vídeo, ao movimento de dança e ao ciberespaço, em seu fluxo como informação (LÉVY, 2010). Cabe ressaltar a proximidade entre o fluxo do vídeo, da rede e o fluxo do movimento dançado, uma vez que a dança pensada para o vídeo compreende no fluxo do ciberespaço uma potência de existência, diferentemente por exemplo, da fotografia e seu clique, onde repousa o memorável golpe do instante (AIRES, 2018). Um momento que, indeciso de seu lugar, recusa-se a ser passado, sugerindo o memorável pelo seccionamento, pela ausência de fluxo, enquanto o vídeo de dança alojado na internet, não tão efêmero quanto o tempo atual[6], e não tão perene quanto a fotografia, decide-se pelo tempo do *replay*, expande-se em tempo e espaço, mais inclinado a perdurar neste panorama digital.

Essa relação com o aparato tecnológico e com as possibilidades de trabalhar com as imagens no fluxo do vídeo "*faz o corpo do dançarino ganhar um sentido ampliado: mostrar-se a si e aos outros*" (SIQUEIRA, 2006, p. 66-67). Para além do campo do simbólico, esse corpo que dança com o fluxo do audiovisual, de forma expandida, isto é, para além das paredes de uma casa no contexto do confinamento social, nos faz pensar que a produção/criação destas danças é de fato uma estratégia de sobrevivência para os artistas da dança, uma vez que permitem a subversão do espaço físico tátil, em direção a uma relação de presença digital.

[6] "Atual" está empregado nesta sentença em oposição ao "virtual", como sugerido em Lévy (2010, p. 49).

Esse ambiente de produção de sentidos, subjetividades e novas formas de experiências sensíveis tem progressivamente se tornado um atraente campo de criação desde o fim dos anos 1980 com a criação da *World Wide Web (www)*, possibilitando novas interações de transmissão/recepção intercambiantes de trabalhos de arte[7]. Se somam a esse contexto a atual impossibilidade de convivência presencial decorrente da pandemia e a compulsória migração de produções em dança para o ciberespaço, que dela se resulta.

A partir deste quadro notamos que "*o corpo na contemporaneidade age e reage à internet de modo a configurar novas existências na relação vida/arte*". "[...] *O gesto, a cena, a dança, as relações de percepção*" (espectador-bailarino-aluno), "*tudo está a se reconfigurar quando pensamos a rede de maneira relacional e não apenas como fonte de armazenamento*" (AIRES, 2018, p. 32) ou exibicionismos.

Alguns dados e perspectivas

Para o arranjo dos materiais levantados, isto é, dos tipos de danças que predominam em tempos pandêmicos em redes sociais, criamos um questionário estruturado, distribuído digitalmente para artistas, gestores, propositores e docentes em Dança. Com maior abrangência local (Rio Grande do Sul), colaboraram vinte e cinco participantes, representantes de cidades como Porto Alegre, Canoas, Bagé, Gravataí, Novo Hamburgo, Passo Fundo, Osório, Santa Maria, e um participante de Bogotá (Colômbia).

Dos tipos de danças que encontramos neste levantamento estão videoaulas (64%), aulas no modo *live* (44%) cuja transmissão ao vivo se aproxima de um encontro presencial, mas que posteriormente são enquadradas num arquivo de vídeo (podendo também ser mantidas ou excluídas por seu autor, e baixada por terceiros); coreografias (44%), disponibilização de espetáculos (20%) que compõe o

[7] A primeira modalidade de evento a tratar como arte a comunicação em rede e em grande escala foi a *Mail Art*. Tal contexto permite o "surgimento de novas questões para a arte, como [...] o tempo real, a interatividade, a dissolução da autoria, a criação coletiva, etc." (PRADO, 2003. p. 13).

repositório de obras do grupo ou companhia, e seminários/conversas de Dança com ou sem convidados (56%). Demais ações incluem interações ou divulgação de materiais nos formatos *teaser* de espetáculos/performances, áudio-produções para *podcast*, propostas de criação individualizada/consultoria e atuação em coletivos via *lives*.

As plataformas mais utilizadas para a distribuição destes materiais são Instagram (72%), YouTube (56%), Facebook (56%), Zoom (48%), Skype (16%) e WhatsApp (12%), sendo citados minimamente Google Hangouts, Twitter, Spotify, Soundcloud, Google Fotos, Google Classroom e Vimeo. Tal variedade aponta um panorama de distribuição de conteúdos em mais de uma plataforma, seja para manter o relacionamento com o público já existente ou alcançar novos.

Ao se retomar a natureza do audiovisual em Dança, tem-se como característica a dimensão de um tempo passado, registrado em vídeo ou transmitido ao vivo, atualizada no tempo presente do espectador, a cada *play* ou *replay*. Tem-se então a junção de algo que é dessa natureza com aquilo que se põe como condição de trabalho durante o confinamento, uma reconfiguração logística e operacional demandada para que as relações aconteçam, formulando não apenas novas possibilidades de existência para os artistas, mas uma 'saída' para esta classe em tempos de crise. Com isso engendram-se adaptações nos fazeres destes sujeitos, evidenciadas nas duas perspectivas apresentadas a seguir:

> O que percebo é muito intuitivo ainda: percebo que estou entendendo melhor de que maneira me manter conectada ao que me interessa no movimento (que eu diria que são suas qualidades mais "presenciais" e sutis) quando adentro o vídeo e quando exploro a difusão e o relacionamento online. (ROSA, 2020, n.p).
>
> No aspecto afetivo com o outro, no aspecto da presença física... Modificam-se o modo como eu olho o corpo do outro, bem como percebo o meu... Já que abre uma dimensão relacional daquilo que estou fazendo e daquilo que o outro faz. Muda também o jeito como ensinar, aprender e criar. Precisamos operar a câmera, filmar de novo, repetir, cortar. Ver se o som está funcionando, se a internet mantém uma conexão boa durante

> videochamadas. Tanto o enquadramento do espaço para realização de atividade é alterado. (SANTOS, 2020, n.p).

A partir do contexto já situado, vamos juntando pistas para poder inferir que algumas danças que frequentam o ciberespaço compactuam com seu aspecto relacional/participativo e com a sua capacidade de abrigar o corpo e suas potências. Embora se trate de uma relação inicialmente visual, visto que se constitui de imagens, está também engajado todo um aparato sensível que se expande para além do campo do visível, sendo criada uma estrutura que simula ou propõe outras situações de existência da arte/dança. Tais estruturas remontam a uma relação entre as imagens e a experiência do campo visual a partir do século XIX. Com os "*fluxos incontroláveis de movimentos, de signos e de imagens*", característico da cultura digital, elabora-se que o corpo tenha a "*capacidade fisiológica para produzir fenômenos que não têm correspondente no mundo material*" (SUQUET, 2008. p.513), sem um compromisso de mimetizá-lo.

Num olhar retrospectivo evidencia-se, a partir dos dados levantados no questionário da pesquisa, que a grande maioria dos participantes não produzia materiais audiovisuais de dança para serem disponibilizados na internet, ou raramente o fazia. Embora o interesse poético e a veiculação de materiais nas redes não sejam novos – visto que há décadas artistas já operam suas criações na modalidade à distância –, o corrente cenário de afetamento mundial provocou um deslocamento dessas práticas que eram majoritariamente presenciais. Dos recursos utilizados no referido deslocamento lista-se com bastante recorrência: captação de vídeo feita com celular, planejamento e roteirização sobre as pesquisas de cada proponente e/ou demanda dos alunos, edições com softwares disponíveis no mercado (uso predominante em smartphones, e menor uso em computadores), distribuição de links com videoaulas em plataformas ou salas de reunião online, e *lives* no Instagram. Com menor recorrência encontramos: gravação de áudio com

gravadores profissionais, estudos de marketing digital, levantamento editorial, *planner* de postagens, análise e preparação de canais de distribuição online.

Todas essas produções, ainda que nem sempre operantes em formatos permanentes na rede, constituem novos traços poéticos dos artistas propositores, cias ou grupos, bem como substratos de memória dos processos de criação de dança nas redes sociais. Tanto conteúdos temporários quanto os que almejam alguma permanência na rede requerem tratamento audiovisual mínimo, e gestão de especificidades técnicas para posterior apreciação. Tal manejo passa a construir, portanto, parte da identidade visual do trabalho ou repertório de ações dos artistas nelas envolvidos.

Memória dos processos de criação em dança para o audiovisual

Tendo situado a discussão sobre produções audiovisuais em dança no ciberespaço em tempos de pandemia, e circunscrito um breve panorama do que relatam os sujeitos que interagiram com a pesquisa, nos atemos a delinear a dimensão de memória e de esquecimento, envolvidas na massificação dessas produções em redes sociais.

A memória destes processos de criação se mostra nos diferentes modos de rascunhar ou registrar tais processos, bem como nos caminhos escolhidos para o tratamento de materiais, e uso de plataformas consideradas mais adequadas para a distribuição e consumo dessas produções. Como um espaço de especificidades técnicas e comunicativas próprias, as redes sociais implicam modos de relação variados com os públicos que alcança, tocando em pontos que são caros aos campos da memória e do esquecimento, uma vez que revelam um trânsito crescente e não, necessariamente, controlado de conteúdos, com acessos e apropriações de material nem sempre explícitas ou consentidas (downloads ou realojamento de arquivos por terceiros), com possíveis participações e interferências do espectador (comentários, reações ao vivo, compartilhamentos) ou do propositor (reedições ou

exclusão de materiais), dentre outras questões que envolvem manejos de tempo, permanências e apagamentos.

Ao passo que pouco ou nenhum material tem sua durabilidade assegurada na internet, é complexo apagar, em definitivo, um conteúdo que terceiro "*esteja determinado a fazer circular*" na web (BRANCO, 2017, p.57). Dado que "*a regra para informação digital é a de não sobreviver,a menos que alguém conscientemente aja de modo a fazê-lo perdurar*" (BESSER, 2010. p.58), a relação com a memória e esquecimento nas redes cruza de algum modo pelo filtro da intencionalidade de permanência que cada artista propositor imprime, ainda que esta varie em sua extensão de durabilidade, pelas estratégias imbuídas na ação artística e pela recepção do público.

Os elementos que registram e testemunham a obra podem ser compreendidos como o próprio sistema responsável pela geração da obra, os documentos do processo no movimento da criação (SALLES, 2008), sendo parte do repositório intelectual dos artistas que as produzem (BRANCO, 2017). Estes processos, somados às pistas indicadas pela crítica genética, buscam revelar as tendências que vem constituindo a produção das danças audiovisuais neste período de reclusão social, bem como seus sistemas geradores de memórias e esquecimentos.

Seja na manutenção continuada de conteúdos para acesso online, seja em temporariedades estrategicamente limitadas para consumos rápidos, o esquecimento e a memória tomam contornos palpáveis nestas circunstâncias, aparecendo como campos férteis para se repensar os processos de registro, disponibilização e consumo de mídias no atual momento e naqueles que virão.

Ao trazer alguns relatos dos artistas que colaboraram com este estudo, observamos que os registros oscilam em seus procedimentos de documentação, da etapa prévia à disponibilização, e de alojamento do material em uma plataforma para consumo/fruição propriamente dita. Assim, tem-se respostas indicativas de uma

despreocupação com a etapa de registro dos conteúdos, revelando uma abordagem mais pragmática ou até mecanicista e sem maiores reflexões. Num outro polo, nota-se: ações manuscritas de planejamento e roteirização, seja de modo mais descritivo (com anotações e rascunhos para coreografias ou aulas, por exemplo), ou mais esquemático e sintético (como tópicos e palavras-chave que guiarão uma ação performática, *lives* com convidados, ou entrevistas por exemplo).

Em adição são listados: registro audiovisual de decisões e planejamentos acordados em encontros coletivos via WhatsApp e Facebook; roteirização em ferramentas de edição de texto em smartphones; registros fotográficos ou videográficos do produto em construção para posterior autoanálise, como um teste da etapa pré-disponibilização; estudo de aspectos técnicos de captação, como iluminação e enquadramento de câmera, bem como de edição, distribuição em plataformas, e divulgação dos materiais finalizados. Para além do processo em si foram relatadas ações descritivas referentes aos tipos de feedback recebidos pela interação dos usuários nas redes (comentários, compartilhamentos, número de acessos, seguidores, *likes*, *views*, entre outros).

Independentemente da atenção dada às naturezas dos documentos dos processos de criação, os traços que orientam e os rascunhos que daí nascem são registros propriamente ditos de seu autor (BRANCO, 2017, p.22), comunicando vestígios de seu *modus operandi* e de onde se compreende a singularidade em suas escolhas e relações com seus públicos. Qualquer que seja a forma ou ênfase assumida, em todos esses rastros existe o desejo de registrar a história, de selecionar esses materiais com algum tipo de critério (*Ibidem*, p.69).

Questionados sobre qual saldo ou balanço foi observado neste processo, muitos participantes indicaram uma ampliação de suas redes profissionais, aumento nos perfis apreciadores de suas páginas e crescimento de modos de se relacionar com suas próprias obras e proposições. No entanto, nem todos apontaram um panorama benéfico, dado que existem limitações na adequação de espaços físicos,

no manejo básico de tecnologias digitais para captação, edição e postagem de conteúdos, na estabilização do sinal de internet (para o caso de aulas e performances ao vivo), além de uma não familiarização com o formato digital por parte de seus consumidores.

Por fim, dentre as relações que os artistas indicaram tecer com a produção de seus conteúdos, destacamos três exemplos: um primeiro, que revela com o quadro pandêmico uma "*potencialização e aceleração das ações de presença digital*" (MAC, 2020, n.p) já realizadas previamente à pandemia, inclusive como característica-chave de suas relações com seus públicos; um segundo, que indica uma "*manutenção – para além de fins econômicos – dos vínculos humanos e da possibilidade de ser criativo durante a quarentena*" (DIAS, 2020, n.p); e por fim uma reação de surpresa com o procedimento de transmissão ao vivo, onde o "*engajamento do público, ao comentar, conversar com os artistas tem sido em quantidade significativa. Basicamente as lives tem mais público do que algumas temporadas em teatro*" (RUTKOWSKI, 2020, n.p).

Quando questionados sobre detalhes importantes que surgiram nos seus processos, os participantes teceram pensamentos poéticos e disparadores de reflexões: ao passo que para alguns a atual realidade é de certa forma um elemento que freia ou paralisa suas ações, outros se veem instigados a se manterem em movimento e em produção. Forma-se um quadro dissonante e plural de perspectivas, além de uma possível "*linha tênue entre a necessidade e obrigatoriedade de produzir*" (TOMAZZONI, 2020, n.p). Fragmentos representativos dessas assimetrias de pontos de vista estão destacados abaixo:

> Não tenho conseguido pensar muito sobre dança nestes dias. As questões políticas têm tomado mais meu tempo e ocupado mais meus pensamentos. (SILVA, 2020, n.p).
>
> [...] tem sido um aprendizado de paciência, resistência, aceitação. (BUENO, 2020, n.p).

> Acho que essa situação aguçou algo que já era característica no meu trabalho com os alunos, que é a ligação ou mesmo busca da individualidade. Também notei que as aulas estão funcionando, em muitos casos, como um único momento de "respiro" para algumas alunas. (CANARIM, 2020, n.p).
>
> Então meu processo de criação (artístico e de aulas) não mudou. O que o momento atual de confinamento tem trazido de diferente é, curiosamente, uma intensificação da comunicação, que, sem dúvida, tem me tocado. (ROSA, 2020, n.p).
>
> Cada dia tenho acreditado mais na riqueza do presencial, mesmo que a internet seja uma ferramenta imprescindível neste momento, ela ainda apresenta restrições, seja pela qualidade e disponibilidade do recurso online, ou restrições de ferramentas virtuais. (RUTKOWSKI, 2020, n.p).
>
> Os processos estão acontecendo de um outro jeito. No momento, danço para me manter sã, sem pretensão de criar ou produzir algo. (IVANOFF, 2020, n.p).

Mais que identificar e contextualizar numericamente estes relatos, atenta-se à sua potência em revelar modos plurais de instrumentalização da realidade atual do fazer dança em circunstâncias pandêmicas, não implicando um contexto homogêneo para todos, dadas as complexidades da atual situação, da discrepância de recursos e singularidades de cada indivíduo na apreensão e gestão desta.

Considerações finais

As produções audiovisuais em dança para as redes sociais não configuram uma situação exclusiva que se instaurou por conta do isolamento social frente a pandemia de COVID-19. Trata-se antes de um cenário que teve um aumento exponencial, não só no campo da dança, mas em outras áreas que lançaram mão de ferramentas digitais para assegurar níveis básicos em seu funcionamento e que mesmo ganhando novos traços na relação com espectadores online, não contempla democraticamente todos os públicos.

No que temos visto ao longo deste escrito, os vídeos de danças que circuitam as redes sociais durante este período de confinamento têm naturezas distintas e são distribuídas em plataformas diversas. Acontece que quando falamos sobre a

natureza digital desses vídeos, inferimos que todos eles assumem múltiplas possibilidades de criação e apreciação. Na elaboração do produto de dança, onde mora o processo, percebemos que quando existem apontamentos sobre planejamento e escolhas técnicas para materializar os produtos de dança, estes raramente estão presentes em anotações manuscritas, sugerindo certa escassez destes materiais.

Infere-se ainda que há um dissenso sobre o entendimento do que é um registro dos processos de criação para o audiovisual em dança, o qual ainda parece estar reduzido a uma manufatura escrita e reflexiva. Isso se demonstra quando a maior parte dos participantes da pesquisa relatam não registrar seus processos de criação. No entanto, os registros fílmicos aparecem com relativa força nas respostas ao questionário.

A referida dissonância desconsidera os rastros de criação que, no entanto, existem, de forma dilatada. Eles permanecem majoritariamente em vídeos brutos, mesmo sem o rigor estético ou de finalização que recebem os produtos finais. Com isso, destaca-se o formato expandido dos processos de criação em dança para o audiovisual, tendo em vista a menor distância entre o que ficou como pista ou vestígio do processo de criação – *takes*, ideias-teste, recortes, fragmentos excluídos por processos de edição – e o que é o objeto finalizado. Devido a suas materialidades equivalentes, os processos de criação e os produtos finalizados quase se tocam (como nos casos de *making of*), não o fazendo apenas por conta da intencionalidade presente na edição, no manejo dos materiais-documentos do processo.

Referências;

AIRES, D. S. *Criação em videodança*: corpos em contaminação. 2018. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2018.

BESSER, H. Longevidade digital. Acervo – *Revista do Arquivo Nacional*, Rio de Janeiro, v.23, n.2, jul./dez. 2010.

BRANCO, S. *Memória e esquecimento na internet*. Arquipélago Editorial Ltda, 2017.

BUENO, B. *Resposta concedida aos autores através de questionário*. Produções audiovisuais em Dança em tempos de confinamento – Formulário online. Abril de 2020.

CANARIM, S. *Resposta concedida aos autores através de questionário*. Produções audiovisuais em Dança em tempos de confinamento – Formulário online. Abril de 2020.

DIAS, L. *Resposta concedida aos autores através de questionário*. Produções audiovisuais em Dança em tempos de confinamento – Formulário online. Abril de 2020.

FREITAS, A. R. R.; NAPIMOGA, M.; DONALISIO, M. R. Análise da gravidade da pandemia de Covid-19. *Epidemiologia e Serviços de Saúde,* v. 29, p. e2020119, 2020.

IVANOFF, V. D. *Resposta concedida aos autores através de questionário*. Produções audiovisuais em Dança em tempos de confinamento – Formulário online. Abril de 2020.

LÉVY, P. *Cibercultura.* Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

LOUPPE, L. Corpos híbridos. *Lições de dança*, v. 2, p. 27-40, 2000.

MAC, D. *Resposta concedida aos autores através de questionário.* Produções audiovisuais em Dança em tempos de confinamento – Formulário online. Abril de 2020.

PRADO, G. *Arte Telemática*: dos intercâmbios pontuais aos ambientes virtuais multiusuário. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

ROSA, T. D. *Resposta concedida aos autores através de questionário*. Produções audiovisuais em Dança em tempos de confinamento – Formulário online. Abril de 2020.

RUTKOWSKI, J. *Resposta concedida aos autores através de questionário*. Produções audiovisuais em Dança em tempos de confinamento – Formulário online. Abril de 2020.

SALLES, C. A. *Crítica genética:* fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. São Paulo: EDUC, 2008.

SANTOS, O. D. *Resposta concedida aos autores através de questionário***.** Produções audiovisuais em Dança em tempos de confinamento – Formulário online. Abril de 2020.

SILVA, G. S. *Resposta concedida aos autores através de questionário*. Produções audiovisuais em Dança em tempos de confinamento – Formulário online. Abril de 2020.

SIQUEIRA, D.D.C.O. *Corpo, comunicação e cultura:* a dança contemporânea em cena. Autores Associados, 2006.

SUQUET, A. O corpo dançante: um laboratório da percepção. In: COURTINE, J (Dir.). *História do corpo*: as mutações do olhar: o século XX. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TAVARES, L. C. *O espetáculo Bundaflor, Bundamor*: um estudo de fontes de informação sob o ponto de vista da crítica genética. Trabalho de Conclusão de Curso. Porto Alegre, 2014.

TOMAZZONI, A. *Resposta concedida aos autores através de questionário*. Produções audiovisuais em Dança em tempos de confinamento – Formulário online. Abril de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

RE-SIGNIFICANDO A PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: TRANSFORMANDO CASAS EM SALAS DE AULA DE DANÇA

Alessandra Fernandes Feltes[1]
Denise Siqueira Pacheco[2]
Julia Cofferri Herrmann[3]
Aline da Silva Pinto[4]

Resumo: Este artigo tem por objetivo relatar a experiência vivida no período da pandemia do coronavírus em 2020 em uma escola de curso livre nomeada como Maria Bailarina - Centro de Dança do município de Novo Hamburgo/RS. É um estudo de caráter qualitativo com características descritivas que apresenta exposições da análise do trabalho desenvolvido pela equipe de professoras por meio do ensino remoto. Mesmo que a pandemia ainda esteja acontecendo, é possível que este momento aponte para novas perspectivas na prática da dança e nos processos de ensino-aprendizagem no que tange a postura resiliente dos professores e da capacidade criativa daqueles que não mediram esforços para levar a arte para dentro das casas de seus alunos em isolamento social.

Palavras-Chave: Relato de experiência; Dança; Pandemia.

[1]Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade FEEVALE com bolsa CAPES. Graduada no curso de Licenciatura em Educação Física/ Universidade Feevale/RS; Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social/ Universidade Feevale/RS. Pesquisadora da área de Corpo; Dança; Juventudes. Professora de dança contemporânea e sapateado americano na Maria Bailarina Centro de Dança de Novo Hamburgo, além de coreógrafa e bailarina.

[2] Especialista em Ciências do Movimento Humano/Universidade Feevale/RS. Graduada no curso de Educação Física Plena/ Universidade Feevale/RS. Proprietária do Maria Bailarina Centro de Dança de Novo Hamburgo, professora de ballet clássico, dança contemporânea, sapateado americano e dança para a terceira idade, além de coreógrafa e bailarina.

[3] Graduada no curso de Engenharia Civil na Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RS e graduanda no curso de Pedagogia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RS. Professora de baby ballet na Maria Bailarina Centro de Dança de Novo Hamburgo, além de coreógrafa e bailarina.

[4] Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social / Universidade Feevale, Mestre em Educação/ Unilasalle-RS, Especialista em Educação Psicomotora/ FAPA-RS, Formação em Licenciatura Plena em Educação Física/ IPA-RS. Atualmente atua como docente do curso de Educação Física da Universidade Feevale e do Curso de Graduação em Dança: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Pesquisadora da área de Corpo e Envelhecimento. É coordenadora do projeto cultural Dançar da Universidade Feevale. Participa do Grupo de Pesquisa "Corpoéticas" da UERGS.

FELTES, Alessandra Fernandes; PACHECO, Denise Siqueira; HERRMANNJulia Cofferri; PINTO, Aline da Silva. Re-significando a prática docente em tempos de pandemia: transformando casas em salas de aula de dança. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

RE-MEANING TEACHING PRACTICE IN PANDEMIC TIMES: TRANSFORMING HOUSES IN DANCE CLASSROOMS

Abstract: This article aims to report the experience lived during the period of the coronavirus pandemic in 2020 at Maria Bailarina - Centro de Dança, a free course school in the city of Novo Hamburgo/RS. It is a qualitative study with descriptive characteristics that presents explanations of the work analysis developed by the team of teachers through remote teaching. Even though the pandemic is still happening, it is possible that this moment points to new perspectives in the practice of dance and in the teaching and learning processes regarding the resilient posture of teachers and the creative capacity of those who did not measure efforts to take art to inside the homes of their students on social isolation.

Keywords: Experience report; Dance; Pandemic.

TRANSFORMANDO MODOS DE PENSAR, CRIAR E DANÇAR

Este artigo tem por objetivo relatar a experiência vivida no período da pandemia do coronavírus[5] em 2020 em uma escola de curso livre nomeada como Maria Bailarina - Centro de Dança do município de Novo Hamburgo/RS, problematizando os desafios e as surpresas dos processos de ensino-aprendizagem nos quais as professoras se envolveram neste momento. É um estudo de caráter qualitativo com características descritivas de um relato de experiência que apresenta exposições da análise do trabalho desenvolvido pela equipe de professores da escola mencionada anteriormente por meio do ensino remoto.

O período do recorte ocorreu do dia 19 de março de 2020 até dia 1 de agosto de 2020, evidenciando diferentes registros e as dinâmicas realizadas pela equipe, enfatizando sobretudo os quatro meses em atividades domiciliares e isolamento social. Ainda, como base desse relato, utilizaremos dois trabalhos produzidos a partir das experiências da escola: um filme documentário[6] intitulado “Como a dança aconteceu em 2020” e o livro, com o mesmo título, financiado com recursos

[5] Classificado como Sars-CoV-2 e causador da doença apresentada como COVID-19.
[6] Documentário disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SFrPEUwq3xU

FELTES, Alessandra Fernandes; PACHECO, Denise Siqueira; HERRMANNJulia Cofferri; PINTO, Aline da Silva. Re-significando a prática docente em tempos de pandemia: transformando casas em salas de aula de dança. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

provenientes da Lei Aldir Blanc[7] organizado e escrito pela diretora da escola para historiar essa ocasião.

A produção do documentário em vídeo revelando a rotina de diversos bailarinos do Maria Bailarina - Centro de Dança durante a pandemia do coronavírus, em 2020 apresenta desde o cancelamento do espetáculo comemorativo de 20 anos da escola, agendado para 20 de março de 2020, a suspensão das aulas a partir do dia 19 de março, os processos pedagógicos reinventados, os professores por detrás das câmeras, alunos solitários. Tudo foi registrado em vídeo e relatado através de depoimentos de quem viveu diariamente, no isolamento, a batalha para experienciar a dança durante esse ano. Todas as atividades, desde março de 2020, foram documentadas pela equipe da escola, por familiares, pelos próprios alunos, como acervo pessoal. Ainda vivendo a pandemia, surgiu a ideia de selecionar e organizar esses registros, editando todos em forma de um filme documentário e tornando esse material um produto cultural. Uma parte dos esforços, das conquistas, das alternativas e vitórias está reunida em imagens reais, captadas de forma caseira pelos protagonistas da história.

O livro, registro escrito da experiência da dança na pandemia, também surgiu para ser um instrumento que propõe perpetuar a memória de tantas experiências compartilhadas e dançadas por muitos estudantes que viveram a pandemia do coronavírus em 2020. Ambos os trabalhos expõem a história de como a dança sobreviveu ao isolamento na referida escola, ao uso de máscara, ao ensino remoto, às condições adversas em fazer e ministrar aula de dança em (e de) casa.

[7] Esta Lei (LEI Nº 14.017, DE 29 DE JUNHO DE 2020) dispõe sobre ações emergenciais destinadas ao setor cultural a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. A iniciativa busca apoiar profissionais da área que sofreram com impacto das medidas de distanciamento social por causa do coronavírus. Ela ficou conhecida como Lei Aldir Blanc, em homenagem ao compositor e escritor que morreu em maio.

Imagem 1 – Capa do livro "Como a dança aconteceu em 2020"



Fonte: Perfil do Instagram da escola[8].

Referente a estes materiais, consideramos que eles são os indícios da necessidade do registro e da construção coletiva vivenciada entre a equipe, a qual por muitas vezes se viu imersa em reuniões e encontros virtuais para planejar, discutir, estruturar e assim produzir os conteúdos que seriam divulgados. O desafio não estava apenas em conhecer o uso de um novo dispositivo, ou ambiente virtual, aplicativo etc., mas, sim, no pensar em como colocar isso em prática, de maneira com que os processos de ensino aprendizagem alcançassem seus objetivos.

Segundo a autora Nogueira (2020), experiências se dão em distintas temporalidades e a partir das relações que os sujeitos estabelecem com o tempo. Nesse sentido, leva-se em consideração a construção dos caminhos percorridos em um dos momentos mais complexos da humanidade no presente século, transformando nossos modos de pensar os processos de ensino aprendizagem para torná-los significativos.

Esta mudança nas instituições de ensino, inclusive nos estabelecimentos de curso livre (categoria em que se inserem as escolas de dança), deu-se quase

[8] Disponível em: https://www.instagram.com/p/CImJYNDpss7/

imediatamente ao surgimento da pandemia, sob as orientações e decretos de fechamento dos espaços educacionais (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020). Como professoras, essa instantaneidade nos leva a refletir sobre os impactos dessa abrupta transformação ao que foi experienciado e a necessidade de criar algo novo em busca do que era emergente para os nossos alunos. Pois por mais que no início tenhamos procurado nos adaptar para estruturar nosso trabalho de forma semelhante ao presencial, percebemos que talvez este não fosse nosso papel naquele momento.

> Em meio à quarentena, portanto, as artes precisaram se adaptar a uma realidade midiática. E, assim fizeram aqueles artistas e educadores que se encontravam preparados para as relações com o ambiente virtual. Inúmeras práticas foram desenvolvidas no sentido de adaptar os compartilhamentos de improvisações musicadas, concertos, shows, exposições de visualidades, contações de histórias, peças teatrais, esquetes cênicos, coreografias, espetáculos de dança e processos de ensino-aprendizagem em artes à realidade digital com o público em geral. (OLIVEIRA et al, 2020, p. 12).

Referente ao contexto apresentado anteriormente, as decisões tomadas foram discutidas e construídas coletivamente e nos possibilitou oportunidades para repensar nossos modelos de aulas presenciais e organizar estratégias que pudessem promover atividades no ensino remoto[9], como também evitar a desistência, o abandono e a perda do vínculo e do interesse de nossos alunos com a prática e conosco. Diante desta realidade consideramos ser de extrema relevância o registro dessas experiências docentes, para considerar discussões não meramente de caráter técnico e operacional, mas aspectos que nós profissionais de dança atravessamos e que ainda estamos emaranhados nesse universo.

[9] Diferentes processos foram utilizados no decorrer do ano, mas a estrutura das aulas variou entre aulas assíncronas (videoaulas encaminhadas por e-mail, por WhatsApp ou postadas no Youtube) e síncronas (encontros que ocorriam através do Zoom).

COMO A DANÇA ACONTECEU EM 2020...

Antes de relatar os passos da experiência em questão, se faz necessário contextualizar brevemente as características da escola e seu público-alvo. A Maria Bailarina no ano de 2020 completou 20 anos de existência, tendo seu reconhecimento na cidade; os participantes são sujeitos de 2 a 81 anos que praticam um ou mais códigos de dança, tais como: ballet clássico, dança contemporânea, sapateado americano e/ou alongamento.

Em face ao contexto pandêmico já explicitado, nosso relato foi marcado por inconstantes transições emergenciais a partir de decretos estaduais e/ou municipais. Nossas aulas passaram por readequações constantes, sendo planejadas em alguns meses quase que semanalmente – primeiramente buscamos ações que pudessem nos aproximar a metodologia utilizada presencialmente criando estratégias para que o nosso trabalho não se desqualificasse pela mudança de realidade.

No entanto, percebemos no decorrer de cada proposta que o nosso envolvimento e o intuito de criar experiências significativas aos nossos alunos nos fez qualificar os processos de ensino-aprendizagem e repensar também o nosso fazer docente – seja no ensino remoto ou de forma presencial. Para exemplificar as experiências tidas no ano de 2020, apresentaremos em ordem cronológica as adaptações necessárias para contemplar a organização e as mudanças das nossas estratégias desenvolvidas.

Nosso trabalho foi fomentado para oportunizar um espaço que os aproximasse de suas capacidades de criação e encontrassem um local de percepção. Referente a esta ideia, Marques (2010a, p. 201) cita que o grande desafio dos professores de dança é, justamente, proporcionar aos praticantes espaços em que se possa conversar, dialogar, problematizar e pronunciar o mundo em seus próprios corpos, como também mediados por eles.

FELTES, Alessandra Fernandes; PACHECO, Denise Siqueira; HERRMANNJulia Cofferri; PINTO, Aline da Silva. Re-significando a prática docente em tempos de pandemia: transformando casas em salas de aula de dança. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Submersas a uma realidade já comum em nossas aulas presenciais, nos vimos expostas ao novo contexto que claramente exigiu uma reconstrução de nossos processos de ensino-aprendizagem. A continuidade de nossos trabalhos teve que ser repensada para proporcionar estes espaços que Marques (2010a) menciona um local de encontro entre eles e suas perspectivas, assim se dá o início cronológico de nosso relato.

No dia 18 de março de 2020 a direção da escola encaminhou um comunicado via WhatsApp[10] relatando que as aulas presenciais seriam substituídas por conteúdos e atividades online encaminhadas para cada turma por meio de um grupo no WhatsApp (o qual foi criado especialmente para essa ocasião) com o intuito de dar continuidade a aprendizagem e manter os vínculos (PACHECO, 2020). Assim, o mês de março seguiu com os alunos recebendo as videoaulas criadas e editadas por cada professora – demonstrando e explicando os movimentos que ali seriam executados (os vídeos variaram de 3 a 4 minutos para serem encaminhados sem cortes nos grupos criados). Cada turma recebia em média 3 a 4 vídeos respeitando a estrutura que já se tinha nas aulas presenciais.

O grupo de WhatsApp era um local em que partilhávamos conteúdos e informações complementares (aulas teóricas) que pudessem auxiliar no entendimento dos alunos instigando seus conhecimentos e seus interesses ao que era apresentado a eles. Estávamos usando este espaço como um recurso pedagógico para divulgar tarefas, vídeos, fotos, links, entre outros recursos para manter a proximidade entre nós. Importante ressaltar que as aulas teóricas encaminhadas possuíam seus conteúdos adaptados para cada faixa etária com o intuito de complementar os processos de aprendizagem.

Soares (2018) aponta que a dança está em diversas instâncias culturais e ressalta a facilidade de acesso a vídeos – aplicativos e novas plataformas que

[10] Aplicativo que se tornou ferramenta fundamental para a comunicação entre a escola e os praticantes de dança e suas famílias.

surgem e tornam o seu mundo acessível em alguns cliques. Assim, consolida-se a relevância para explorá-los, seja através de filmes, de entrevistas, de documentários e espetáculos disponíveis no Youtube.

Também, foram criados desafios diários para serem encaminhados a todos os alunos da escola. Eles eram postados no perfil do Instagram da escola e enviados diariamente para cada grupo de WhatsApp para proporcionar uma atividade divertida e prazerosa, que pudesse ser feita ao longo do dia. Exemplos: formar a primeira letra do nome com o corpo, encostar o pé na cabeça, ficar equilibrado em um objeto em uma perna só...

Estes desafios diários nos aproximaram de vários alunos que não realizavam as videoaulas. Talvez por sua simplicidade em executá-los, os alunos se interessavam em participar e realizavam a atividade proposta. Com este mesmo intuito, para complementar as videoaulas de dança contemporânea, a professora de alunos de 8 a 22 anos fazia uma coleta semanal de 5 vídeos, já produzidos e publicados no aplicativo Tiktok[11], para promover o cuidado e o conhecimento do corpo dos dançarinos. Essa foi outra abordagem que se encontrou para os alunos se motivarem a realizar as atividades. Eles se mostraram satisfeitos tanto que por vezes, até envolveram seus familiares.

Nesse período, encaminhávamos muitos materiais e nos víamos enfrentando dois desafios em relação ao processo de aprendizagem do praticante: o primeiro foi a diferença entre os espaços organizacionais e possíveis entre os alunos, tanto das suas rotinas diárias quanto da estrutura física da casa – tivemos famílias que mudaram suas programações para dar suporte e atenção aos seus filhos na hora da prática. No entanto, houve também aqueles que se sentiam impossibilitados para fazer aula por: não conseguirem se organizar com a sua rotina, terem pisos

[11] Aplicativo de mídia para criar e compartilhar vídeos curtos consolidado o aplicativo mais popular na pandemia de Covid-19. Notícia disponível: https://www.consumidormoderno.com.br/2020/06/19/tiktok-popular-pandemia/

FELTES, Alessandra Fernandes; PACHECO, Denise Siqueira; HERRMANNJulia Cofferri; PINTO, Aline da Silva. Re-significando a prática docente em tempos de pandemia: transformando casas em salas de aula de dança. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

inapropriados ou espaços muito pequenos em suas residências, não se sentirem motivados, possuírem redes de dados instáveis ou insuficientes em seus aparelhos eletrônicos, entre outros.

O segundo era referente ao recebimento dos materiais encaminhados para os alunos: não sabíamos, muitas vezes, como eles estavam, se havia adesão às nossas aulas, se conseguiam realizá-las ou se tinham dúvidas em algum movimento. Por isso, foi encaminhado uma mensagem para que houvesse um feedback dos bailarinos e de suas famílias em busca de respostas para que pudéssemos melhorar a forma que nos organizamos. Esse processo foi enriquecido de sugestões, críticas, opiniões que nos fizeram adaptar e seguir aperfeiçoando nossa maneira de chegar até os alunos (PACHECO, 2020).

Além disso, nós professoras também enfrentamos algumas dificuldades referente as gravações, edições e envios (demanda de tempo para organizar e realizar todos os processos, barulho externo, familiares convivendo na casa, por vezes no mesmo espaço, câmera não bem posicionada, tamanho do cômodo reduzido, falta de espaço e memória no celular, entre outros).

Corroborando com essa perspectiva, Antunes Neto (2020) cita que a pandemia expôs o convívio das diferentes realidades em que o docente se encontra permeado, pois são diversos alunos nas suas distintas residências, com seus familiares, com ou sem seus aparatos de tecnologia e distinções de acessibilidade à internet. Essas ponderações nos levam a repensar metodologias de ensino e até mesmo a forma como nos organizamos para levar a dança até eles.

No início de abril, após 15 dias de isolamento em casa, percebemos a necessidade do suporte emocional, tanto para nossos alunos quanto para nós, professores afastados de nossas rotinas. Sabemos que o processo de ensino-aprendizagem passa pelo afeto.

Estar atravessando uma das crises sanitárias mais graves da humanidade, tornou-nos emocionalmente mais frágeis. Professores tinham a necessidade de

FELTES, Alessandra Fernandes; PACHECO, Denise Siqueira; HERRMANNJulia Cofferri; PINTO, Aline da Silva. Re-significando a prática docente em tempos de pandemia: transformando casas em salas de aula de dança. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

proporcionar situações em que a dança pudesse acontecer mesmo em condições adversas. No entanto, muitos alunos vinham demonstrando sinais de tristeza, ansiedade, apatia, desesperança, condição que impedia a motivação pela realização das atividades propostas. Então, promovemos uma carreata pelas ruas da cidade, passando em frente à casa de nossos alunos, mostrando que estávamos ali por eles, com cartazes nos carros, música, buzinaços e acenos.

Conforme Nanni (2003, p. 81), "a figura do professor, dotado de simpatia, empatia e motivação, poderá se constituir em efetivo aporte de inter e intra-relação social-afetivo. Esse aspecto destaca-se por constituir parte efetiva do processo de ensino-aprendizagem".

Após a realização da carreata, alunos, professores, famílias sentiram-se acolhidos em suas dificuldades emocionais. Ter sido visitado pelos professores e alunos mais antigos da escola demonstrou a importância social de cada um para nós. Termos trocado acenos e olhares bastou para uma (breve) retomada na motivação.

Ao sair das atividades presenciais com a supervisão da professora para as suas casas, se fez necessário adaptações, tanto na forma de apresentar os conteúdos, como na maneira de dinamizar o tempo com as nossas produções. Após um mês de aula no ensino remoto, notamos a necessidade da utilização de recursos que os praticantes tivessem em casa de forma diferente com que estavam habituados, nos levando a perceber que o processo de ensino-aprendizagem se transformava em algo novo.

Segundo Marques (2010b), o modo com que a dança é ensinada, ou seja, as metodologias adotadas podem fazer com que esse potencial da arte seja ou não transformador para os cenários sociais. É preciso trabalhar com ela interagindo com o mundo exterior, já que é uma ferramenta poderosa para compreender, criticar e recriar o que está ao redor.

FELTES, Alessandra Fernandes; PACHECO, Denise Siqueira; HERRMANNJulia Cofferri; PINTO, Aline da Silva. Re-significando a prática docente em tempos de pandemia: transformando casas em salas de aula de dança. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Por isso, no mês de abril as videoaulas tornaram-se mais interativas e recreativas e foram postadas no Youtube. Nessa perspectiva, foram propiciadas aulas que estimulassem os alunos a desbravar os cômodos de suas casas (sala, cozinha, quarto, banheiro)[12], ou também que utilizassem objetos como cama, sofá, almofadas, bichos de pelúcias, panelas, cabo de vassoura, cadeira etc. Para crianças de 2 a 6 anos criou-se aulas temáticas de princesas (Moana, Cinderela, Pequena Sereia, Rapunzel, Fadas e Frozen), procurando captar a atenção delas.

Essas estratégias foram pensadas com o propósito de proporcionar aos alunos possibilidades incabíveis em sala de aula presencial. Isto é, somente nesse período poderíamos usufruir de um sofá e/ou cômodo de casa por aluno, interagir com os recursos tecnológicos possíveis e por isso, houve esse investimento de tempo, espaço e conhecimento para criar esse conteúdo.

A partir deste entendimento, conseguimos também motivar os alunos de outra forma, pois estariam engajados nas novas experiências que eles iriam se permitir aprender, experienciar e trabalhar com a dança. A seguir estão algumas imagens destes trabalhos:

Imagem 2 – Registro da aula na cozinha nomeada "Acomodando nos cômodos"



Fonte: Canal de Youtube da professora.

[12] Alguns destes trabalhos também foram considerados e aprovados como conteúdo Artístico-cultural financiado com recursos do Fundo Municipal de Cultura de Novo Hamburgo – FUNCULTURA e inspiraram outras produções para o Projeto FAC Digital RS da Universidade Feevale.

Imagem 3 – Registro dos processos de criação da aula no sofá



Fonte: Canal de Youtube da professora.

Imagem 4 – Videoaula de ballet de Frozen



Fonte: Canal de Youtube da professora.

Em abril, também tivemos a produção de um vídeo dos trinta dias de isolamento social – relembrando momentos que dançamos em casa - e outro comemorativo ao Dia Internacional da Dança (29 de abril) com imagens de alunos e professores dançando nos mais variados cenários de suas casas. Quase no final do

FELTES, Alessandra Fernandes; PACHECO, Denise Siqueira; HERRMANNJulia Cofferri; PINTO, Aline da Silva. Re-significando a prática docente em tempos de pandemia: transformando casas em salas de aula de dança. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

mês, iniciaram as aulas-teste por um aplicativo de videoconferências: o Zoom[13], pois sentiu-se a necessidade da interação com os alunos para diminuirmos nossa saudade, mesmo que as condições não eram perfeitas.

Por isso em maio opta-se pelas aulas síncronas no Zoom, tornando-se o aplicativo nosso maior aliado nas aulas. Desconsideramos a falta de sincronia, os ângulos ruins e a dificuldade em ver o movimento por completo, pois entendíamos o quão necessário era o vínculo social entre os envolvidos perante o isolamento social. Esse encontro virtual, muitas vezes, foi o afago ou o afastamento de um momento ansioso que os praticantes viviam. Sobretudo, era uma oportunidade de troca, novamente, com os seus amigos e conosco, seus professores.

Percebemos que vivenciávamos uma adaptação constante e com isso, a renovação se fazia necessária para mantermos nosso público interessado naquilo que era apresentado a ele. Naquele espaço experienciamos diferentes ideias: aulas com propostas divertidas e inovadoras; espaço para longas conversas; jantares coletivos; gincanas; festas temáticas são alguns exemplos. Contudo, os desafios não cessavam: houve problemas de conexão de internet causadas pelo mau tempo ou chuvas intensas, problemas de falta de luz, alunos sem câmeras ou com elas desligadas; imagens dos alunos captadas parcialmente, devido ao tamanho dos cômodos em casa e, consequentemente, pouca distância para filmagem (PACHECO, 2020).

Ainda, em maio, tivemos a participação da Maria Bailarina, em conjunto com outras escolas do Brasil, na organização do Festival online Todos pela Dança[14]. O objetivo deste evento era movimentar os bailarinos em casa e motivá-los a seguir dançando. Alguns de nossos alunos participaram e a escola teve nove coreografias nos representando, o que consideramos muito significativo. Para Marques (2007,

[13] Programa de software de videotelefonia desenvolvido pela Zoom Vídeo Communications.
[14] O festival ocorreu do dia 29 de maio à 21 de junho e foi uma competição criativa. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCBF3JVuMdKVX1zKSvyWnRUA

FELTES, Alessandra Fernandes; PACHECO, Denise Siqueira; HERRMANNJulia Cofferri; PINTO, Aline da Silva. Re-significando a prática docente em tempos de pandemia: transformando casas em salas de aula de dança. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

tradução nossa), os professores também devem encorajar os alunos a experimentar e criar suas próprias danças. Permitir e encorajar o processo de criação em sala de aula constrói pontes diretas para uma forma mais criativa, responsável e ativa de viver suas vidas diárias[15].

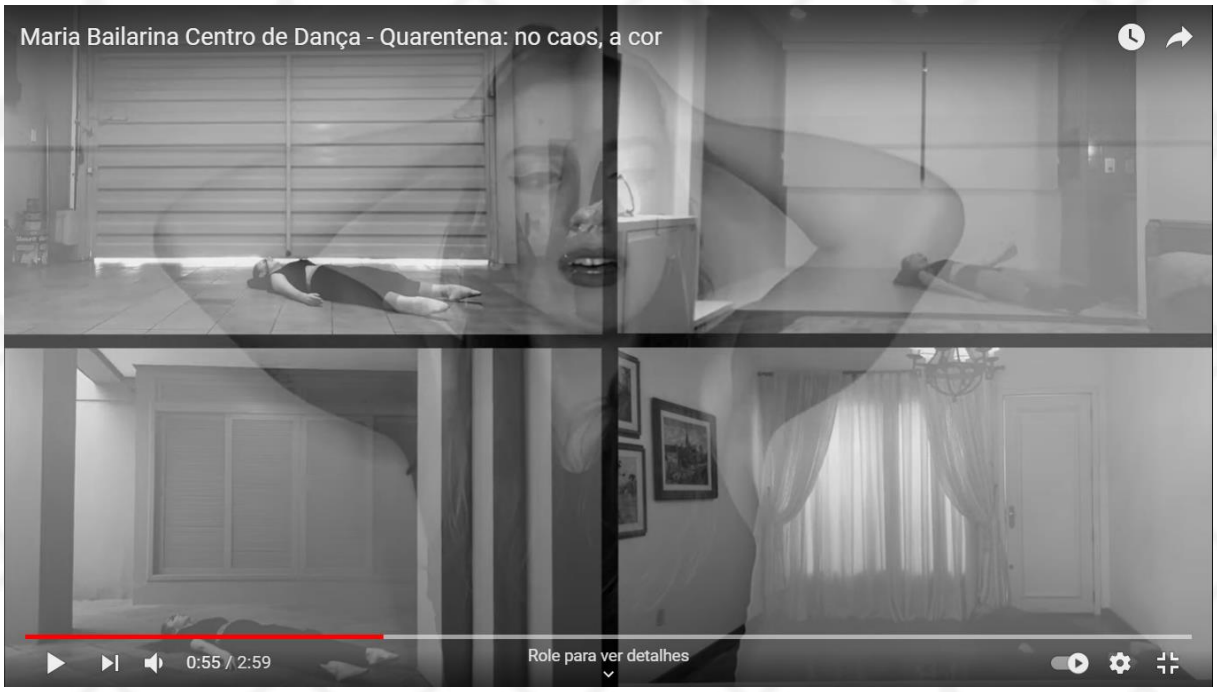
Conforme Silva (2005), a dança não se trata apenas de um corpo físico no espaço, mas um corpo que pode expressar e provocar uma gama variada de emoções e sensações. A coreografia pode ser uma técnica de criação com resultados altamente simbólicos e, como tal, ligada a processos subconscientes. O produto coreográfico, seja ele menos ou mais descritivo, pode atingir níveis consideráveis de abstração. O olhar é múltiplo e muitas leituras são possíveis.

Nesse caso, especificamente acerca da turma de jovens de 16 a 22 anos no código de dança contemporânea com a coreografia "Quarentena: no caos, a cor", percebemos que a criação coletiva entre eles teve grande importância, pois elas através do Zoom, se organizaram com os ensaios para construir juntas os processos que permeiam essa produção, como: decidir os figurinos, definir e realizar a filmagem (cada uma em sua casa) e por fim, finalizar editando e compondo o trabalho final.

Para Marques (2010a), a dança é considerada uma das múltiplas redes de relações que se formam em sociedade por ser uma linguagem artística, uma forma de ação sobre o mundo. Por isso, esse trabalho destaca-se pela oportunidade que elas tiveram para se expressarem e o usufruírem para externar e lidar com os sentimentos que estavam experienciando naquele período de isolamento social. Segue abaixo um recorte da expressividade desenvolvida na coreografia:

[15] Teachers should also be expected to encourage students to experience and create their own dances. Allowing and encouraging the inventive process to happen in the classroom builds direct bridges to a more creative, responsible and active way of living our everyday lives.

Imagem 5 – Coreografia "Quarentena: no caos, a cor"



Fonte: Canal do Youtube do Festival online Todos pela Dança.

Ressalta-se que entendemos a coreografia, como um processo de criação, reconhecendo as estruturas de conexões estabelecidas entre os corpos em cena que, desdobradas em movimento, tornam-se a própria dança e que, estabelecendo relações com os elementos presentes (música, cenário, espaço etc.), constitui em si a obra de dança. Assim, ela ocorre em um percurso no qual a troca entre os participantes irá gerar uma materialidade criativa (MOOJEN; PURPER, 2014).

No final de maio, de acordo com anúncios do governo do estado do Rio Grande do Sul e prefeitura de Novo Hamburgo, poderíamos começar a organizar nossa retomada de atividades presenciais, obedecendo um rígido protocolo de higiene e distanciamento social, que só ocorreu no dia 15 de junho (PACHECO, 2020). A escola organizou-se para receber novamente os alunos, os professores foram orientados a seguir um protocolo e a ter um treinamento de como proceder,

FELTES, Alessandra Fernandes; PACHECO, Denise Siqueira; HERRMANNJulia Cofferri; PINTO, Aline da Silva. Re-significando a prática docente em tempos de pandemia: transformando casas em salas de aula de dança. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

máscaras personalizadas foram criadas e pudemos atuar na escola em uma nova modalidade, a transmissão do ensino híbrido presencial e online/domiciliar.

Este ensino só foi possível porque cada professora já possuía seu instrumento de trabalho (celular, tablet ou computador) que permitia a transmissão simultânea para aqueles que permaneciam em casa. Contudo, após uma semana de aula, as escolas de cursos livres não poderiam operar de forma presencial por causa da bandeira vermelha em que a cidade se encontrava.

Foi somente em agosto que pudemos retomar nossas aulas presenciais em forma de rodízio (de forma escalonada, os alunos eram divididos e intercalados nas aulas na escola), para não haver aglomerações. Aos poucos, sempre atentas às liberações e instruções dos decretos municipais e estaduais, houve a liberação para que, com distanciamento social e máscara, as turmas pudessem estar completas, havendo um número expressivo de alunos na escola.

Ao refletir acerca dos registros escritos, Trindade e Valle (2007) evidenciam que quando lidos, eles são “re”-visitados, despertando os sentidos, instigando o pensamento com as imagens e movimentando nossas histórias e nos aproximando de qualquer época e lugar. As autoras enfatizam que é obrigação e responsabilidade de cada geração, à sua maneira, contribuir de alguma forma para o acréscimo do conhecimento humano.

Por fim, entende-se que esse é um breve recorte com o intuito de contribuir para a área da Dança e garantir que todos os aprendizados deste ano estejam documentados. Conforme citado anteriormente elaborou-se o vídeo documentário como um relato próximo de como enfrentamos o desafiador ano com depoimentos de alunos, professores e familiares; e o livro, que é a costura/compilação entre os relatos documentados desde março por meio de mensagens de WhatsApp, registros fotográficos feitos pelas famílias e bailarinos, postagens em redes sociais e notícias que veicularam na mídia sobre as propostas lançadas pela escola.

FELTES, Alessandra Fernandes; PACHECO, Denise Siqueira; HERRMANNJulia Cofferri; PINTO, Aline da Silva. Re-significando a prática docente em tempos de pandemia: transformando casas em salas de aula de dança. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação passou por muitos ajustes neste ano e, especificamente, ao pensar na Dança e em como ela aconteceu no ano de 2020, é possível que este momento aponte para novas perspectivas na prática da dança e nos processos de ensino-aprendizagens,no que tange a postura resiliente dos professores e da capacidade criativa daqueles que não mediram esforços para levar a arte para dentro das casas de seus alunos e consequentemente, da sociedade.

A partir deste relato percebemos que a dança foi praticada com o objetivo de viver a arte e abordá-la com potencial para compreender, criticar e recriar o nosso cotidiano. Mesmo que a pandemia ainda esteja acontecendo, houve esse esforço em marcar os acontecimentos que guiaram nosso ano de trabalho e arquivar as experiências dançadas em tempos de isolamento social. Nossos processos de ensino-aprendizagem se transformaram e adquiriram outra significância.

Compreende-se que a dança é uma área de conhecimento que deve investir cada vez mais em sua consolidação, na divulgação de seus trabalhos e ser ativa no que se refere aos registros e posturas que assume através das produções de conteúdo que realiza. Fica evidente a importância e a necessidade de envolvermos a dança na sociedade e sermos referência enquanto agentes de mudança cultural e social, através do trabalho desenvolvido.

Referências:

ANTUNES NETO, Joaquim M. F. SOBRE ENSINO, APRENDIZAGEM E A SOCIEDADE DA TECNOLOGIA: POR QUE SE REFLETIR EM TEMPO DE PANDEMIA? *Revista Prospectus: Gestão e Tecnologia,* Itapira, v. 2 n. 1, p. 28-38, Ago/Fev, 2020.

BARBOSA, Andre Machado; VIEGAS; Marco Antônio Serra; BATISTA, Regina Lucia Napolitano Felício Felix. AULAS PRESENCIAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Revista Augustus,* Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, 2020.

DANTAS, Mônica Fagundes. *Dança:* o enigma do movimento. Curitiba: Appris, 2020.

MARQUES, Isabel. I see a kaleidoscope dancing: understanding, criticizing, and recreating the world around us. In: ROUHIAINEN, L. *Ways of knowing in dance and art.* Helsinki: Theatre Academy, 2007. p. 144-158.

MARQUES, Isabel. *Linguagem da dança.* Arte e ensino. 1. ed. São Paulo: Digitexto, 2010a.

MARQUES, Isabel. Algumas perguntas sobre dança e educação organização. In: TOMAZZONI, A.; MARINHO, C. W. N. (Org.). *Dança e Educação.* Joinville: Nova Letra, 2010b.

MOOJEN, Alexandra de Castilhos; PURPER, Raquel. Estudos coreográficos no ensino superior de dança. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 1, n. 14, p. 121-129, 2014.

NANNI, Dionísia. *Ensino da Dança*. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

NOGUEIRA, Ana Carolina Ribeiro. Experiência artística na formação docente em artes visuais: uma cartografia sobre os percursos formativos de estudantes em graduação. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-20, ano 20, nº 43, outubro/dezembro de 2020. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 20 de dezembro de 2020.

OLIVEIRA, Victor Hugo Neves de; et al. “Cada um no seu quadrado”: Processos artísticos em tempos de isolamento domiciliar*. Revista UFG*, v. 20, n. 26, 2020.

PACHECO, Denise. *Como a dança aconteceu em 2020.* Novo Hamburgo: Ed. da Autora, 2020.

SOARES, Andréa Cristiane Moraes Soares. *Bailarinos anfíbios no campo da grande produção em dança:* processos de hibridização na Companhia Municipal de Dança de Porto Alegre. 2018.Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

TRINDADE, Ana Lígia; VALLE, Flavia Pilla do. A ESCRITA DA DANÇA: UM HISTÓRICO DA NOTAÇÃO DO MOVIMENTO. *Movimento (ESEFID/UFRGS),* Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 201-223, set. 2007.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

A MULHER SOLITÁRIA: EXPERIÊNCIAS EM DANÇA MEDIADAS PELA TECNOLOGIA

Camila V. Pasa[1]
Kátia Salib Deffaci[2]

Resumo: O presente relato apresenta "A mulher solitária: experiências em Dança mediadas pela Tecnologia" descrevendo processos de criação artística ocorridas no ambiente de uma casa durante a pandemia de COVID-19. A pesquisa teve como objetivo deslocar a utilização convencional de dispositivos tecnológicos criando outras possibilidades de interação entre corpo e tecnologias do cotidiano, concebendo a Dança como manifestação artística. Identificou-se que a interação entre Corpo e Tecnologia pode resultar na promoção da Dança como saber e na produção de conhecimento e manutenção de uma Cultura viva, que discute mudanças e impactos artístico-sociais causados pela pandemia.

Palavras-chave: Criação em Dança; Tecnologia;Ppandemia.

THE LONELY WOMAN: DANCE EXPERIENCES MEDIATED BY TECHNOLOGY.

Abstract: The following report presents "The lonely woman: dance experiences mediated by technology" describing artistic creation processes that took place in a home environment during the COVID-19 pandemic. The research aimed to displace the conventional use of technological devices creating other possibilities for the interaction between body and everyday technologies, conceiving Dance as artistic manifestation. Was identified that the interaction between body and technology can result on promotion of Dance as knowledge and in maintenance of a living Culture which investigate changes and impacts caused by the pandemic in the social and artistic field.

Keywords: Dance creation process; Technology; Pandemic.

---

[1] Professora, atriz e bailarina. Graduada em Teatro: Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, estudante do sétimo semestre em Dança: Licenciatura (Uergs). Atuou como professora de teatro e dança na APAE da cidade de Feliz (2014 a 2016). Como atriz participou dos espetáculos teatrais: "O Jardim das Cerejeiras", direção de Tatiana Cardoso (de 2012 a 2018), "El Grand Scaramouch", direção de Denisson Gargione (2017). Como bailarina: "Sertão Só", direção de Maicon Freitas (2017), "Orbitat Corporus" (2017), "Habitar e Pulsar" (2018). No momento desempenha a função de atriz no espetáculo "Macbeth o Reino Sombrio" com direção de João Pedro Decarli, com o qual recebeu o prêmio de Melhor Atriz e Melhor Espetáculo categoria Tibicuera de Teatro Infantojuvenil (2019).

[2] Atualmente é professora assistente na Graduação em Dança: Licenciatura (UERGS), na área de criação em dança e análise do movimento. Doutoranda em Educação (UNICAMP), é mestra em Artes Cênicas (UFRGS), e bacharel e licenciada em Dança (UNICAMP). Pesquisa dança, educação somática, educação infantil e processos de criação

PASA, Camila V.; DEFFACI, Kátia Salib. A mulher solitária: experiências em dança mediadas pela tecnologia. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-19, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

1 Espiral do tempo

(Desordem em processo. Ela fala)

A mulher solitária: Eu quero contar uma história...

De quando eu dancei pela primeira vez. De quando eu me lembro de ter dançado pela primeira vez

(*Esse texto seguirá seu desenvolvimento em legítima exploração de escrita com interação entre palavras e danças. Pode ser uma experiência diferente. Você que lê, poderá seguir algumas sugestões de interação que possivelmente se desdobrarão em um olhar próprio ao seu corpo, suas memórias. Esse texto é apresentado como parte do ciclo criativo da pesquisa artística do campo Corpo e Tecnologia. Estou aqui para dançar, espero que você também. Esse espaço de texto entre parênteses é chamado de rubrica. Significa que a pessoa que escreveu essas palavras está sugerindo que você reaja aos enunciados aqui propostos. Pode ser no sentido dramático ou imaginativo, acompanhada/o/e ou sozinha/o/e, navegando na internet ou apenas lendo esse documento investigativo de uma escrita artística)*

Corpo pode ser compreendido como a estrutura física de um organismo vivo com suas funções fisiológicas. E também pode ser tudo aquilo formado pela matéria, seja ela humana ou não humana. Dentre essas e tantas outras possibilidades de significar *corpo*, essa pesquisa considerou o pensamento de Rosa Hércoles[3] de que "o corpo seja entendido como um meio ativo e processual e não simplesmente como uma espécie de fábrica que apronta produtos; que o movimento seja visto como algo que é reconstruído a cada processo e não como a execução de um modelo dado a

[3] Possui especialização em Eutonia pela Escola de Eutonia da América Latina (1990\94), Mestrado (2000) e Doutorado (2005) em Comunicação e Semiótica pela PUCSP. Professora do Curso de Comunicação e Artes do Corpo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, desde 2000.

priori " (HÉRCOLES, 2005, p. 20). Assim, penso e elaboro esse corpo que eu sou, situando meu espaço de produção artística.

Tecnologia pode ser um conjunto de técnicas, saberes, sistemas, informações signos; tecnologia pode significar o acesso a construção do conhecimento, de prolongamento da vida, de distensão do corpo, de criação e continuidade. Daniela Amoroso[4] (2004) apresenta a tecnologia como parte de um processo histórico e cultural de existência do ser humano. E penso, complementando: ... do desenho na parede a roupagem, do fogo ao Drama, da Celebração a câmera fotográfica, do computador ao celular. Nesse estudo apresento tecnologias do meu cotidiano e me refiro aos seus elementos como "dispositivos tecnológicos". "Dispositivo" aqui carrega o sentido de *relativo a*, como a motivação da ação ou refere-se aos aparelhos de interação e veiculação dessa pesquisa.

Acessando...

Essa pesquisa performativa foi desenvolvida com o desafio da criação artística em um contexto de afastamento social e ensino remoto; e com o objetivo de deslocar a utilização convencional de dispositivos tecnológicos criando outras possibilidades de interação com o corpo. Como corpo e dispositivos tecnológicos constroem relações em Dança dentro de uma casa? Como emerge o movimento da Dança em meio a pandemia do COVID-19?

Com esse estudo pretendi estranhar o óbvio, observar com estranheza o cotidiano, inspirada em Kátia Salib Deffaci[5]. Me propus estranhar esse corpo que pode ser o único que sou. Observar esse corpo, observar como carrega na pele partículas infinitas de fluídos: água, sangue, suor, saliva, gozo... Estranhar esse corpo, como se move, estranhar como fala e escuta, como pode dançar...

[4] Professora da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (2010), Pós-doutora pela Université Paris 8- Saint Denis (2015/2016), Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia - UFBA.

[5] É bacharel e licenciada em Dança pela UNICAMP (2004) e Mestre em Artes Cênicas pela UFRGS (2012). Atualmente é professora assistente da Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS (2013).

Simbolizei o estranhamento da corpa que sou com a figura da Mulher Solitária. Ela que dançou pela sala e corredores de casa, também dançará por entre as linhas desse texto de vez em quando. Ela é a minha voz e vice-versa. Ela também simboliza a aproximação do texto com as ações em dança, ocasionando em escritos e relatos de um processo criativo ocorrido no cenário da pandemia do COVID-19, dentro de uma casa. A Mulher Solitária pode ser tantas de nós, pessoas de qualquer corpo estranho, de rosto e histórias parecidas.

A pesquisa em ação de escrita aconteceu paralela aos processos investigativos cênicos. Uma pesquisa em Dança, que se borrou com Teatro também, que se desdobrou em possibilidades estéticas do corpo "eu" e sua história a ser dançada e escrita. Uma *dança e escrita* mediadas pelas tecnologias do meu cotidiano. Esse texto, como parte do processo criativo e tecnológico na vivência desse corpo compreendido pela linguagem artística, pretende desacomodar também quem lê.

(*Vamos estranhar?)*

Estranhar juntes essa junção de palavras, estranhar essas letras, estranhar a escrita, a leitura de uma única palavra: repita até que palavra se torne apenas um som sem significado, sem estereótipo, sem intenção, sem julgamentos...
MULHER, MULHER, MULHER, MULHER, MULHER, MULHER, MULHER, MULHER, MULHER, MULHER, MULHER, MULHER, MULHER, MULHER, MULHER, MULHER, MULHER, MULHER, MUHLRE, MULHRE, MUHELHR, MUERLH....

(Leia-me dançando, porque eu escrevi em movimento)

Experimentei os movimentos das matrizes de danças brasileiras em "Técnicas IV"[6]: os pés aterrados, joelhos flexionados e "o oito" no quadril, um "rabo" de tecido para alongar a sensação do cóccix em relação ao chão e a saia singular escolhida

[6] Componente curricular do quarto semestre – Licenciatura em Dança

por cada pessoa. Em "Técnicas V"[7], experimentei as técnicas circenses de acrobacias solo e aérea. As práticas de Dança com Bambolês, fora da academia, ajudaram-me a explorar as distensões do corpo, na mesma ideia do "rabo", da "saia", do "tecido e do trapézio". Ivani Santana[8] (2006) sugere pensar em *distensões*, ao invés de *extensões*, que modificam o corpo e o ambiente e que propõe novas necessidades. Essas distensões devem dar conta das "demandas do corpo e de seu equipamento perceptivo" (SANTANA, 2006, p. 54) podendo ampliar sensações na pele, tato, visão, audição para citar exemplos.

Mesmo com as possibilidades corporais distendidas por dispositivos tecnológicos, nessa pesquisa, o corpo foi o principal agente de movimento. Eu, influenciada pelas pesquisas artísticas de Santana, assimilei o corpo compreendido pela linguagem artística em uma Cultura Digital, como aquele que não pretendia disputar importância hierárquica com a tecnologia, mas explorar a criação nesse conjunto assumido de humano e não-humano.

A "Dança na Cultura Digital" é investigada por Santana (2006) que define Cultura Digital como "esse universo caldoso que tem propiciado a emergência de novos fenômenos pela inevitável implicação entre o que somos e aquilo que temos aprendido, produzido e recolocado no mundo. Cultura Digital como um contexto processual de um inevitável trânsito entre corpo e cultura" (SANTANA, 2006, p.11). Na contramão da afirmação de tecnologia apenas como uma ferramenta, e sim como possível resultado da relação mútua entre humano e não-humano.

Nos estágios obrigatórios[9] desenvolvidos em escolas públicas (2018-2019) da cidade de Montenegro, propus planos de aulas que exploravam o campo da dramaturgia da dança e da dança-tecnologia. Observei a intensa interação de alunas/os/es com seus aparelhos celulares e presenciei a proibição total dessas

[7] Componente curricular do sexto semestre – Licenciatura em Dança
[8] Criadora e Pesquisa em Dança com Mediação Tecnológica. Mestre e Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC – SP). Pós Doutorado em Networked Performance pelo Sonic Arts Research Center (UK). Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA, PPGAC).
[9] Componentes curriculares "Estágio Supervisionando em Dança I e II", orientados por Sílvia da Silva Lopes e Juliana Vicari na mesma ordem.

interações nos ambientes educacionais. O que me fez questionar qual seria a diferença entre a permissão para essa interação ou sua proibição? De que maneira isso afetava o desempenho e comportamento esperados naquele ambiente?

(Uma conversa qualquer)

A mulher solitária: A professora recolheu TODOS os aparelhos. Ficaram trancados dentro daquela caixa em cima da mesa dela até o final da aula. Com cadeado e tudo. Tu vê. A gente só queria se enxergar pela tela. Mas só podia usar papel e caneta. Por quê?

Dessa soma das vivências acadêmicas e artísticas independentes, costurei a escrita e o processo de criação artística para conclusão de curso Licenciatura em Dança.

(confusão)

A mulher solitária:

Então essa é a história?

Isso faz parte da história.

Eu me lembro de outra história! Em 2005 vivi os primeiros contatos com a dança. Eu era espectadora e ainda criança. Assistia as apresentações de ballet de repertório da única escola de dança que existia na cidade onde eu morava. Eu me contentei com o papel de espectadora até certo momento. Depois, fiquei curiosa pra saber como era estar em cima do palco. A primeira apresentação em que eu ganhei um papel foi em uma peça teatral em alemão, na escola. Eu mal entendia o que eu tinha que dizer, mas o texto era: “Ich bin hier, Lehrer” *(traduza)*. Depois disso participei de oficinas teatrais até a conclusão do Ensino Médio. Foi quando eu descobri que a Universidade Pública existia.

E quando é que se Dançou pela primeira vez?

Sim. Em 1999, eu dancei “a linda rosa juvenil”.

Você lembra?

Esse sim foi o meu primeiro papel em cima do palco: eu era a bruxa má, muito má, que adormeceu a rosa assim, bem assim, bem assim, que adormeceu a rosa assim, bem assssiiim. Foi assim que dancei pela primeira vez. Eu me lembro. Embora eu tivesse a sensação de já ter dançado antes disso.

(Aqui, você dança a sua lembrança da primeira vez que dançou.
Quando foi que a Dança chegou? Quando é que se Dançou pela primeira vez?
Dance comigo!)

2 Uma volta pela casa: soma e autopoiesis

(Conduza seu movimento. Caminhe até a sala. Vá, caminhe até a sala. Leia esse texto na sua parte preferida da sala da sua casa. E imagine como seria criar Dança no espaço que tem aí. Pronta? Leia. Dance. Como preferir)

A sala da casa onde eu morava, no centro da cidade, era o espaço das práticas artísticas. Eu fui descobrindo a casa conforme estranhava a colocação dos móveis, o som que produzia cada ambiente, o espaço cheio e o espaço vazio. Estranhar era caminhar pelo corredor só com os calcanhares, me olhar de cabeça pra baixo no espelho e gravar ruídos do corpo com o celular. A casa tinha três quartos, dois banheiros, uma sala, uma cozinha e ficava num prédio com terraço.

Às vezes fui interrompida pelo interfone tocando, pelo gato Artaud[10] invadindo a "cena", pela vizinha chamando na janela, pela furadeira da obra no terraço, pelos autofalantes da propaganda eleitoral, ou porque começou a chover e saí correndo para recolher as roupas no varal, ou porque corri atrás do caminhão do lixo, separei lixo reciclado, orgânico, seco, fiz um café pra dar ânimo quando parecia que estava sem saída; aproveitei que estava interrompida e varri a casa sala de ensaio; fechei

[10] Meu companheiro bicho desde o início de 2015.

as janelas pra ver o quanto ficava escuro, testei algumas maquiagens que modificassem a forma original do meu rosto tela, gravei áudios de ruídos da casa sala de ensaio e do meu corpo, da televisão, de um encontro transmitido pela internet, sobrepus os áudios e dancei com eles, um pouco confuso talvez, experimentei o corpo como pincel nas paredes, forcei a sola dos pés contra o chão, aaaaabriiii a pélvis, reeespireeeii. Deitei no chão; deitei no chão e senti a coluna pressionada enquanto realizava movimentos de contração e expansão. Daí que surgiu um "rastejar pelo chão", que estreitava ao máximo - o contato corpo – chão, para depois, intimamente, pincelar e subir pelas paredes.

(Provoco, tento te provocar. Você só lê, ou também imagina, respira, estica as pernas? É que a Dança já começou. Respirou? É o primeiro sintoma)

Ciane Fernandes (2012) inspirada em Hasseman (2006), escreveu o Manifesto pela Pesquisa Somático Performativa (2012), em que apresentou o processo criativo como a experiência fundamental da pesquisa. Acolhi o eixo somático da pesquisa como "organismo vivo" do processo criativo:

> A obra de arte e seu processo de criação não é um objeto a ser manipulado pelo pesquisador, mas sim o elemento-eixo norteador ao redor do qual se organizam os demais. A pesquisa é um organismo vivo, auto-organizado, sujeito criativo, autônomo e único, que define como será abordado. Existem modelos de pesquisa, porém cada uma tem uma demanda, percurso e *modus operandi* específicos que são e geram descobertas inéditas. FERNANDES, 2012).

Relaciona-se com esse estado de criação o conceito da autopoiesis, definida pelos biólogos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana (1997). Observando que autopoiesis designa a criação de algo por si só, a Dança foi o elemento que se criou e recriou com a soma de corpo e movimento, compreendidos no espaço de uma casa nessa pesquisa. Foi necessária essa organização textual como uma distensão do processo criativo, como elemento do sistema autopoiético.

(Dá um calor, não dá? Uma vontade de pressionar os pés contra o chão, subir as paredes, correr escadas acima e respirar o ar do terraço, não dá?)

3 Imersão criativa: a dança e a escrita em acontecimento

(Dançarei nos espaços que se seguem, não como se a palavra fosse pré suposto ao manifesto dançado. E também não como se eu devesse silenciar a palavra e ignorar a escrita para assim legitimar a Dança. O que se segue é a experiência de um processo de criação mediado pela tecnologia e transmitido pela rede de internet)

A mulher solitária:

Fazia frio na noite de outubro primaveril.

Mas à tarde, no terraço de casa, o sol batia tão forte que tinha que revezar cinco minutos no sol, cinco na sombra. Eu gostava de abrir o peito no sol. Subia pra lá com alguns bambolês. Colocava um em cada braço e girava, alternando movimentos de ida ao chão e cantorias. Experimentava enxergar pela tela do celular tudo que minha vista também alcançava. Meu corpo cabia na tela?

Nos momentos de solitude me proporcionava observar as tensões e relaxamentos do corpo. Pescoço duro, ora mãos geladas, ora sentindo muito calor.

Eu criava imagens, com formas corporais em movimento pela casa.

Criei um corpo distorcido, não apenas pelo eminente enclausuramento do momento pandêmico, também pela sensação de densidade do ar. Densidade e luto por tantas vidas que se foram. Passavam de 200mil.

Como eu dizia, corpo distorcido com pés firmes no piso da sala, piso gelado casa sala de ensaio. Eu escrevia. Imaginava e escrevia. No ciclo da escrita acontecia o jogo entre palavras, entre frases organizadas para transmitir etapas do processo criativo que se completaria em continuidade.

Assumir o corpo imerso no ambiente de uma casa e a situação geral de afastamento social implicou num corpo distorcido e no de peito aberto também. Aquela sensação

de estar aterrada em desequilíbrio. Como quando a gente afunda na areia molhada e fica tentando sair, e se segura com as mãos, e dá pequenos passos intercalando os pés ainda dentro da areia como se pudesse escalar aquela pequena e potente parede em volta dos pés e tornozelos. A gente sabe que vai conseguir sair dali, mas até que aconteça, a gente vive essa sensação de estar aterrada em desequilíbrio. Como essas palavras que também tentam dançar.

(Fui intencionalmente carregada pelas modificações do ambiente pandêmico, aliada as necessidades dessa pesquisa. Está respirando? Qual parte do corpo te dói?)

Da relação cotidiana de corpo e tecnologias, explorei três telas como as interfaces de comunicação e criação: tela do computador, tela do celular e tela da face. De acordo com Santana (2003) "o corpo passa a ser compreendido como um sistema aberto que troca informações com o ambiente que habita. De forma mútua, os dois sistemas, corpo e meio, contaminam-se. O conhecimento emerge desta relação, desta constante negociação indivíduo-ambiente (SANTANA, 2003, p. 27).

Relacionei a imersão e interação ao observar os procedimentos de criação. Na imersão, a criação em dança foi vista pela tela do computador ou do celular e com a criação de áudios com efeitos 3D que provocavam sensações de deslocamento do som de um ouvido a outro. Então, percebia-se o espaço da casa e o espaço criado pelo áudio. Essa mesma sensação de aprofundamento em dois mundos, pode ser sentida em jogos online, por exemplo. Imersão, substantivo feminino, relativo a "implicação mútua entre meio e agente de criação, sendo que o corpo despeja sua cognição no ambiente que habita criando um enraizamento" (SANTANA, 2020).

A interação esteve relacionada com as possibilidades inventadas entre corpo e dispositivos tecnológicos, e apontou que a "tecnologia é também modificada, no sentido em que a sua utilidade, planejada nos moldes da eficiência tecnicista se expande através da investigação criativa" (AMOROSO, 2004, p. 59).

Experimentei a câmera fixa apoiada na mesa de jantar, enquanto investigava um canto da sala da casa, bem próxima as paredes. Nessa exploração evidenciei movimentos torácicos impulsionados pela respiração utilizando o recurso de aproximação do corpo em relação a uma câmera fixa. Essa aproximação permitiu também apresentar um recorte específico de algumas partes do corpo. Depois explorei imagens do corpo inteiro com movimentos pélvicos, pontuações e pinceladas no espaço, movimentos evidenciando escápulas como asas é pés aterrados.

Em outra exploração, a câmera móvel ficou apoiada no chão, a interface apresentava o corpo em uma perspectiva de baixo para cima, subvertendo o olhar patriarcal dirigido ao meu corpo mulher que é de cima para baixo – foco na pelve, foco no sexo como tecnologia, como provoca Paul Preciado [11] (2014).

Experimentei movimentações com a câmera móvel sustentada por uma das mãos. Aproveitei o olhar direto a interface tela para iniciar a fala de um texto d'A Mulher Solitária, propondo o efeito de ação homônima. Nessa fala me apresentei tanto como a figura que cria sozinha a sua dança, quanto a própria artista que sou, misturando características reais e fantasiosas do que aconteceu na casa sala de ensaio. A seguir, descrevo dois encontros específicos da pesquisa em contato com o público, via rede de internet.

4 Experimentos em Rede

Os dois encontros da artista e sua obra com o público foram chamados de Experimentos em Rede. Nas ocasiões de 07 de setembro e 30 de outubro ocorreram encontros para compartilhamentos e conversas das práticas artísticas investigadas até determinadas datas.

[11] Paul B. Preciado (Burgos, 1970) é um filósofo e escritor feminista transgênero, cujas obras versam sobre assuntos teóricos como filosofia de gênero, teoria *queer*, arquitetura, identidade e pornografia.

Experimento em Rede I

Nessa experiência em Dança eu testei duas câmeras posicionadas em dois ângulos opostos da mesma interação. Um grupo de pessoas foi convidado a participar do encontro que chamei de Invasão no Cotidiano. A preparação e execução dessa experiência foi composta pelas etapas: roteiro e criação do áudio pré-gravado, lista de transmissão, dança e performance, retorno das pessoas participantes.

O convite para o público foi realizado através de um aplicativo de conversas. O encontro aconteceu em uma sala online em tempo real. Repeti o Experimento duas vezes no mesmo dia em horários distintos.

Cada pessoa recebeu em seu celular um que contava alguns trechos de uma história que chamei de “A cidade que dançou até a morte”, inspirada em Frau Troffea. Foi uma epidemia de Dança. Para esse áudio criei um roteiro da história que foi gravada em duas etapas: áudio um - contava a história. Áudio dois - ruídos e sonoridades corporais (respiração, estalos, sussurros, etc..). Os áudios foram sobrepostos e acrescidos de efeito 3D. Com a ajuda dos fones de ouvido, quem ouvia tinha a sensação de movimento de um lado a outro das interfaces de som, apresentando a ideia de que a voz que contava _movia o corpo que_ movia a voz_ corpo...

A performance em dança pela casa foi assistida pelo público com a interface de comunição da tela do computador e o aúdio foi acionando individualemente pelo celular de cada pessoa. De referência como ações comcomitantes.

Experimento em Rede II

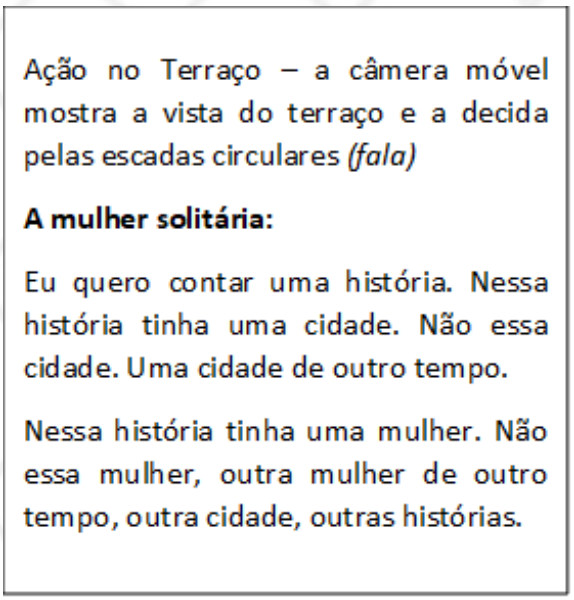
Após a primeira experiência dessa pesquisa com prática artística em contato com o público, comecei a investigar outros espaços da casa em que vivia. Descobri que além da janela da sala em que eu via o pôr do sol, o terraço do prédio era também singular. E o pôr do sol lá era ainda mais bonito. Explorei e observei imagens pela perspectiva da câmera do celular. Depois desci as escadas até o

primeiro andar. A descida era em espiral, pela própria arquitetura do prédio. Deu a sensação de estar caminhando em direção ao olho do furacão.

Experimentei o movimento pelos corredores dos quartos ao banheiro. Me descobri rastejando pela casa, me empurrando de uma parede a outra. E deixava suores e líquidos pelo chão gelado da sala de casa ensaio. Essas movimentações estavam acompanhadas dos sons, dos grunhidos, barulhos e sonoridades corporais possíveis. De vez em quando eu criava o registro dos sons, às vezes das imagens.

A ocasião do Experimento em Rede II, envolveu a apresentação dessas práticas artísticas, em 30 de outubro de 2020. A pré-banca era prevista na política de trabalho de conclusão de curso e, com caráter informal, tinha como objetivo o compartilhamento e retorno dos processos da criação em Dança. O encontro aconteceu entre artista pesquisadora, a banca examinadora e outras pessoas convidadas.

A prática como pesquisa apontou pistas para um trabalho mais engajado com Fabião (2015), pela sua proposta dos programas de ações. Essa percepção ocorreu por conta de um conjunto de informações que o próprio fazer artístico produziu e pelos significativos apontamentos realizados pela Banca Examinadora. “Muito objetivamente, o programa é o enunciado da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio. (FABIÃO, 2015, p. 4).

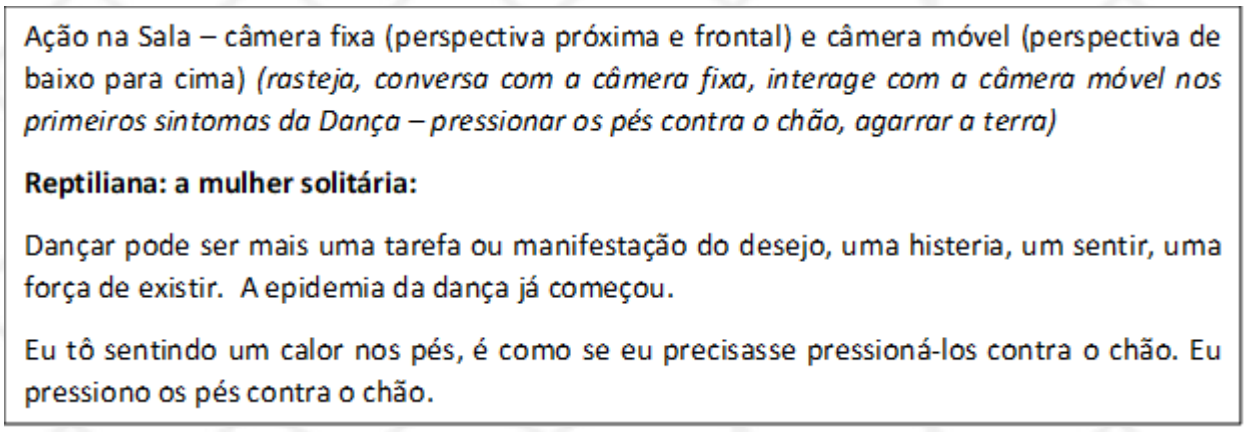

Ação no Terraço – a câmera móvel mostra a vista do terraço e a decida pelas escadas circulares *(fala)*

A mulher solitária:

Eu quero contar uma história. Nessa história tinha uma cidade. Não essa cidade. Uma cidade de outro tempo.

Nessa história tinha uma mulher. Não essa mulher, outra mulher de outro tempo, outra cidade, outras histórias.

Imagem 1, programa de ação no terraço


Ação na Sala – câmera fixa (perspectiva próxima e frontal) e câmera móvel (perspectiva de baixo para cima) *(rasteja, conversa com a câmera fixa, interage com a câmera móvel nos primeiros sintomas da Dança – pressionar os pés contra o chão, agarrar a terra)*

Reptiliana: a mulher solitária:

Dançar pode ser mais uma tarefa ou manifestação do desejo, uma histeria, um sentir, uma força de existir. A epidemia da dança já começou.

Eu tô sentindo um calor nos pés, é como se eu precisasse pressioná-los contra o chão. Eu pressiono os pés contra o chão.

Imagem 2, programa de ação na sala

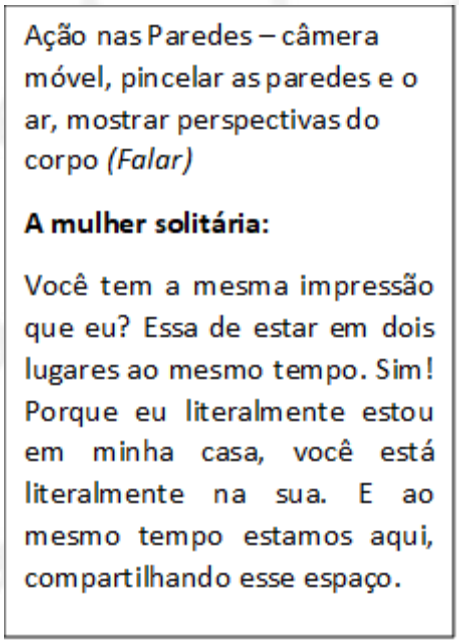


Imagem 3, programa de ação nas paredes

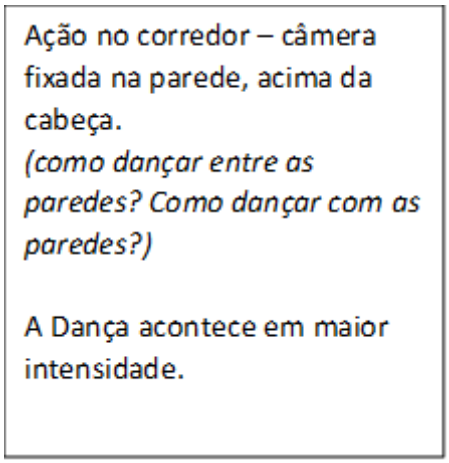


Imagem 4, programa de ação no corredor

O fim dessa história em Dança

Esse processo criativo me proporcionou a forte sensação de estreitamento entre as artes tão bem divididas e nomeadas separadamente. E, por mais que pareça estranho, o que existia no corpo "eu" da atriz, existia no corpo "eu" da bailarina que era o mesmo "eu cotidiano". O que eu dancei foi a história de uma cidade. Não exatamente dessa cidade. De uma outra cidade. O que importa, é que nessa cidade existia uma mulher. Que podia ocupar dois lugares ao mesmo tempo, não é engraçado?

A mulher solitária: Essa mulher dançou, dançou, dançou, dançou, dançou... como dancei eu, enclausurada e livre, chateada e contente, chorosa e sorridente porque

um dia simplesmente é diferente do outro, "e o corpo simplesmente não é, está sempre na condição de sendo" (SANTANA, 2003, p 36).

Em cidades diferentes, estranhos corpos com histórias parecidas.

(Dance agora a sua última memória de Dança. Dance comigo)

Esse é o giro final dessa história de Dança, porque sim ela acaba, pra começar de novo amanhã. Após algumas definições de corpo**,** criei danças pela casa e deixei textos pendurados pelas paredes. Criei o hábito do registro diário do processo criativo, e inventei de reformar as paredes da casa com anotações, resumos, pensamentos, ações e reflexões em Dança e Tecnologia. Tais percepções me permitiram "olhar para a forma como a arte trata a tecnologia, como dançarinos e coreógrafos interpretam nossas relações com as "máquinas" é perceber a forma como a tecnologia afeta a subjetividade social (AMOROSO, 2004, p. 52).

Da relação que nasceu com o público destaco Jussara Setenta[12] que ao final dessa trajetória me ajudou a compreender a dança em seu fazer-dizer, como uma distensão do encontro presente na construção do conhecimento conjunto. Portanto, a "Dança, na organização de sua fala, não existe para ser entendida, compreendida no sentido em que o senso comum atribui a esse termo, mas sim, trabalhada pela percepção como uma coleção de idéias que arranjou um certo modo de se organizar no corpo (SETENTA, 2008, p. 41).

Abrir as janelas diversificadas e possibilidades híbridas das artes do corpo significou constante movimento, constante estranhamento e criação. Pensar no corpo que sou como um corpo tecnológico, me permitiu olhar para o processo de

[12] Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia e professora do Curso de Graduação em dança na mesma Instituição de Ensino Superior. Possui doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006), mestrado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (2002).

criação com possibilidades ampliadas pela distensão do corpo biológico com objetos, figurinos e câmeras, aliados a Dança que produzi.

Esse processo de criação não foi estável e definitivo, foi capaz de produzir sua fala como ação artística de um momento de afastamento social, dentro da casa, inventando temporariamente um novo cotidiano. Como teria acontecido tudo isso fora dessa casa?

(Encontrei nessa forma criativa de escrita o prazer em fazer pequenas descobertas de como proporcionar um texto interativo que prolongue a vivência com essas palavras. Além das palavras no jogo simbólico de constituição de significados verbais em língua vernácula, também propus a escuta de uma voz - a mesma que grava esse texto enquanto o aplicativo automático transcreve a minha fala. Esse é mais um ciclo do processo criativo: o registro da fala como um procedimento cotidiano capaz de conectar ideias, assumindo outra possibilidade de compreensão desse ambiente a qual esse corpo faz parte e se faz espaço. Antes da possibilidade de reflexões racionais, trabalhei com a intuição e práticas corporais realizadas na casa sala de ensaio, buscando diferentes formas de registro. Esse pensamento está acontecendo em forma de fala agora, depois será um texto escrito)

Os computadores foram interfaces de interação corpo e tecnologia fundamentais (e ao mesmo tempo obrigatórios) na criação da dinâmica desse texto, que buscou estimular uma relação menos convencional com o trabalho científico. Acredito nesse compartilhamento como a promoção de reflexões em arte, corpo e tecnologia, na promoção da Dança como saber, conhecimento e manutenção da cultura viva.

Compreendi o estado criativo e investigativo dos movimentos em dança por espaços distintos da casa, sendo o próprio processo o método da pesquisa. Essa forma de palavras o-r-g-a-n-i-z-a-d-a-m-e-n-t-e escritas não deve ser tida como constatações determinantes ou conhecimentos estáticos adquiridos.

Em uma perspectiva resistente da continuidade no fazer artístico e docente, como aprofundamento das investigações entre meio e corpo, está posta a necessidade de identificar a Dança que acontecerá a partir dessa Pandemia: Quais os limites na Dança em acontecimento digital? Como será conectar o (eu) corpo artista e o público considerando as novas regras de interfaces de comunicação e novas formas de presença? Como e em que modalidade se manterá o Ensino da Dança nas escolas?

Vislumbrando evocar também novos entendimentos de *tecnologia* nas relações de gênero e sexualidade, planto aqui a curiosidade pelos questionamentos das noções de poder exercidas sobre os corpos como tecnologias de opressão e dominação. Paul Preciado (2014) apresenta no "Manifesto Contrassexual" a possibilidade de uma "relação promíscua entre a tecnologia e os corpos. Trata-se então de estudar de que modos específicos a tecnologia "incorpora" ou, dito, de outra forma, "se faz corpo"" (PRECIADO, 2014, p. 158), colocando em debate binômios de oposição dos corpos: homem/mulher, masculino/feminino, natureza/tecnologia.

Referências:

AMOROSO, Daniela Maria. *Dançando com as máquinas: um olhar para o corpo na dança e a tecnologia na sociedade através de um espetáculo de dança-tecnologia.* Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências: Campinas, SP: 2004.

FABIÃO, Eleonora. *Programa Performativo: o corpo em experiência*. In: ILINX Revista do LUME (Núcleo interdisciplinar de pesquisas teatrais da Unicamp: #4, 2013) p 1-11.

FABIÃO, Eleonora. *Ações.* Rio de Janeiro: Tamanduá Arte, 2015.

FERNANDES, Ciane. *Movimento e Memória: Manifesto da Pesquisa Somático-Performativa*. Salvador: UFBA; Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança - ISSN: 2317-3777, 2012.

HÉRCOLES, Rosa Maria. *Formas de Comunicação do Corpo: novas cartas sobre a dança*. Tese de Doutorado. PUC: SP, 2005.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. *De máquinas e seres vivos. Autopoiese, a Organização do Vivo.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRECIADO, Paul. *Manifesto Contrassexual***.** Trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

SANTANA, *Ivani. Dança na cultural digital*. Salvador: EDUFBA, 2006.

SANTANA, *Ivani. As metáforas (ocultas) na Dança Tecnologia.* Tese de Doutorado PUC: SP, 2003.

SANTANA, *Ivani. Cenas na Pandemia.* Aula de Dança & Imagem: videodança e webdança: 14 de julho de 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

ESPECTADOR-*RUNNING*: RECEPÇÃO E COMUNICAÇÃO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO[1]

Jean Carlos Gonçalves[2]

Resumo: Esse texto, de caráter ensaístico, apresenta reflexões sobre o espectador contemporâneo, tomando como escopo a investigação de um processo experimental realizado durante o período de isolamento social, ocasionado pela pandemia de COVID-19. Discute-se, a partir da ideia de público em movimento, a noção de espectador-*running*, ou seja, os aspectos que constituem a experiência de um espectador que assiste a espetáculos teatrais na modalidade *on-line* enquanto corre dentro de casa. O texto tece, assim, considerações a respeito das relações do espectador com os novos formatos que se apresentaram ou foram reforçados a partir da pandemia de COVID-19, buscando delinear possíveis horizontes para o enfrentamento do tema na contemporaneidade.

Palavras-chave: Espectador; Running; Isolamento social.

SPECTATOR-RUNNING: RECEPTION AND COMUNICATION IN TIMES OF ISOLATION

Abstract: This essay, of an essayistic nature, presents reflections on the contemporary spectator, taking as its scope the investigation of an experimental process carried out during the period of social isolation, caused by the pandemic of COVID-19. Based on the idea of a moving audience, the notion of spectator-running is discussed, that is, the aspects that constitute the experience of a spectator who watches theatrical performances in the online mode while running indoors. The text thus weaves considerations regarding the spectator's relations with the new formats that presented themselves or were reinforced from the COVID-19 pandemic, seeking to outline possible horizons for facing the theme in contemporary times.

Keywords: Spectator; Running; Social Isolation.

1.Começando o treino

[1] Trabalho realizado com o apoio da CAPES (PNPD - Programa Nacional de Pós-Doutorado)

[2] Professor Associado da Universidade Federal do Paraná - UFPR, em Curitiba/PR, atuando no quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPR - Mestrado e Doutorado acadêmicos), no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE-Tpen/UFPR - Mestrado profissional) e nos cursos de graduação do Setor de Educação Profissional e Tecnológica - SEPT/UFPR. Sócio Efetivo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL - Coordenador do GT Estudos Bakhtinianos - Biênio 2018-2020, Vice-Coordenador do GT Estudos Bakhtinianos - Biênio 2020-2022), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED - Coordenador do Eixo Educação e Arte ANPED Sul - Biênio 2016-2018) e Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE). Autor do livro Teatro e Universidade: Cena. Pedagogia. [Dialogismo], publicado na Coleção Teatro / Série Pedagogia do Teatro - Hucitec Editora (2019).

GONÇALVES, Jean Carlos. Espectador-*running*: recepção e comunicação em tempos de isolamento. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

A pandemia de COVID-19, decretada no dia 11 de março de 2020, impôs, como sabemos e vivenciamos, uma série de protocolos que foram, aos poucos se revelando partícipes de nossa existência. Entre eles, o que parece mais ter afetado nossa forma de comunicação com o mundo é aquele que denominamos isolamento social. Para Van Hoof (2020), o confinamento se constitui hoje como o maior experimento psicológico do mundo, por seu caráter desafiador, especialmente por colocar em prova a capacidade humana de produzir sentidos a partir do sofrimento e da sensação de frustração.

> A prática do isolamento social tem causado muitas polêmicas no país, uma vez que algumas autoridades mostram-se céticas quanto à sua eficácia. O fato é que a maior parte dos tomadores de decisão optaram por incentivar essa medida, adotando estratégias de controle da mobilidade da população, como o fechamento de escolas e universidades, do comércio não essencial, e de áreas públicas de lazer etc.[8]. Como resultado, grande parte da população brasileira apoiou e aderiu ao movimento do isolamento social com o objetivo de se prevenir da COVID-19 e de colaborar com a atenuação da curva de contágio no país. (BEZERRA, SILVA, SOARES, SILVA, 2020, s/p).

Tomo, neste ensaio, como caso particular, algumas reflexões sobre a minha própria experiência enquanto espectador de espetáculos teatrais no período de março a agosto de 2020, período em que me mantive isolado (com companheira e dois filhos em idade escolar) em um apartamento no centro de Curitiba, Paraná, Brasil. O texto, de caráter ensaístico, subdivide-se, portanto, em três seções. Esta primeira, destinada a uma introdução do tema, é abraçada à segunda, na qual descrevo e comento meu processo como espectador-*running*, ampliando, também, a discussão sobre o que poderíamos compreender, hoje, como espectador em movimento. Na terceira seção, que não se pretende conclusiva, faço considerações a respeito das relações do espectador com os novos formatos que se apresentaram ou foram reforçados a partir da pandemia de COVID-19, buscando delinear possíveis horizontes para o enfrentamento do tema na contemporaneidade.

GONÇALVES, Jean Carlos. Espectador-*running*: recepção e comunicação em tempos de isolamento. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

No mundo das artes, nunca foi tão significativa a mudança imposta ao espectador. Como resultado do isolamento, vemos uma explosão de experimentos em plataformas virtuais, timidamente assumidos em diferentes modalidades que utilizam várias nomenclaturas: teatro *on-line*, performance ou instalação *on-line*, dança em tela, museu virtual, isso apenas para exemplificar as inúmeras ramificações decorrentes da criatividade humana que se vê, repentinamente, trancafiada em suas casas e apartamentos, sendo esta a recomendação da OMS (Organização Mundial da Saúde) para o enfrentamento de uma pandemia global.

Neste artigo, busco contribuir com estas reflexões, focalizando o lugar e as possibilidades das experiências do espectador. Se, antes da pandemia, permitir-se a ler qualquer obra de arte no universo virtual era uma escolha, a partir de março de 2020 começamos a nos ver obrigados a nos relacionar com as telas, inclusive em nossos experimentos de fruição artística. Embora muitas produções acadêmicas estejam, atualmente, se debruçando sobre as formas de produção e circulação da arte na esfera virtual, pouco se tem falado sobre a recepção e a comunicação[3] no período de isolamento, sobre este espectador que recebe a obra em sua casa, em seu ambiente na maioria das vezes solitário.

Esse espectador, que está (em alguns casos, obrigatoriamente) com sua câmera desligada, se transmuta em um corpo invisível, em uma presença ausente, radicalmente diferente daquela presença à qual nos habituamos, tão característica dos espaços artísticos – não há a expectativa aglomerada da fila, da escolha de um lugar para a apreciação da obra, nem mesmo preocupação com a aparência física, ou seja, pouco importa estar vestido ou nu. O "desaparecimento" do espectador no universo *on-line* é, sem dúvida, mais significativo do que possamos imaginar, e as consequências para os estudos da recepção e da comunicação estão postas.

[3] Neste ensaio optei por abordar a recepção sempre em sua relação com o campo da comunicação. A justificativa se dá por compreender o termo recepção em sua acepção mais voltada ao campo da presencialidade (física/corporal) e a comunicação em seu aspecto bastante vinculado, já, ao universo da esfera virtual. Penso ser prudente, neste momento de incertezas teóricas, aliar os dois termos pela importância histórica e epistemológica de cada um para os campos nos quais se inscrevem.

GONÇALVES, Jean Carlos. Espectador-*running*: recepção e comunicação em tempos de isolamento. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Também não temos, no caso das artes cênicas *on-line*, o olho no olho, o flerte do artista com o espectador. Por mais que um ator ou performer busque, por intermédio da câmera, comunicar-se com o seu público através da tela, este é um tipo de contato corpo a corpo que nos parece, na maioria das vezes, forçado e até mesmo constrangedor, justamente por não propiciar vivências típicas das artes até hoje conhecidas como presenciais – a pele, o cheiro, o suor, o ambiente, o burburinho, a expectativa, o encontro, a lágrima. São carências que ficam em suspenso ao espectador da obra *on-line.*

Como já dito por Bourassa (2013) o conceito de presença, no campo das artes cênicas, é considerado tanto em função do sujeito (espectador), quanto em função do ator. A construção poética implica corporalidade, o que, por sua vez, relaciona-se com o ato performativo, e é por este caminho que a força de atração ou o carisma do ator fazem o possível para prender a atenção do público.

Mas como fazer isso na esfera virtual? Como pensar em uma comunicação artística que possa dar frutos ao menos próximos esteticamente daqueles que já conhecemos quando artista e público estão cara a cara no mesmo espaço? Sem pretender exaurir a discussão aqui levantada, e certo de que as respostas a estas questões são impossíveis, ao menos neste momento, descrevo e analiso, na próxima seção, algumas experiências enquanto espectador-*running*, possibilitadas pelo isolamento social, destacando, no texto, formas de afetação artísticas antes não vivenciadas e que se encontram, portanto, ainda muito recentes, mas esperançosas por diálogo.

2.O espectador-*running*

Em nossas memórias, ainda recentes, e também em nosso modo afetivo de nos relacionarmos com as artes da cena, ser espectador significa parar. Esse *stop*

GONÇALVES, Jean Carlos. Espectador-*running*: recepção e comunicação em tempos de isolamento. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

contemplativo, cuja realização solicita corpos estáticos[4] em relação com a obra, abriga em sua amplitude, o silêncio. Este, por sua vez, instaura o acordo de recepção e comunicação que se estabelece em uma situação enunciativo-discursiva de caráter artístico.

Neste artigo proponho uma discussão que inverte esta lógica. A partir da ideia de público em movimento, busco delimitar e refletir sobre a noção de espectador-*running*, o que desemboca na seguinte questão: quais aspectos e elementos podem constituir a experiência de um espectador que assiste a espetáculos teatrais na modalidade *on-line* enquanto corre dentro de casa?

Para respondê-la, penso ser necessário, entre outras potencialidades a serem discutidas pelas teorias que tem no espectador a sua centralidade, começar pela noção de lugar, diferente mas não excludente da categoria *espaço*:

> O lugar do espectador, está ligado à identidade e à alteridade, e é construído na experiência intersubjetiva do sujeito que presencia o evento teatral, não se limitando ao momento no qual ele ocorre, mas interligando experiências passadas e futuras (expectativas). Portanto, ainda que hajam alterações físicas no lugar, o local propriamente dito
>
> do espectador possui uma estabilidade. (CARNEIRO, 2017, p. 23).

Vale ressaltar que o debate sobre a espectatorialidade não se reduz ao campo das artes cênicas, e se expande a outras modalidades, incluídas aí a fotografia, as artes plásticas e, mais recentemente toda a gama de agrupamentos teórico-prático do que conhecemos como audiovisual. Retomo, no entanto, as contribuições de Rancière (2008) que encontram-se, de certa forma, voltadas ao universo da teatralidade. Para o autor, que aborda a questão da emancipação do espectador, é necessário que se trabalhe para a promulgação de uma horizontalidade entre os saberes de quem produz e quem assiste – o que resultaria em uma igualdade das inteligências. Nesta relação, que ainda se configura, nos dias

[4] Neste artigo não farei uma discussão a respeito de artes performativas que colocam o espectador em movimento de forma proposital: percursos, caminhadas ou outros tipos de convite para que o público interaja com a obra em situações de movimento e/ou ação.

atuais, de um modo um tanto utópico, arte e política dialogam desembocando na máxima levantada por Rancière de que não há teatro sem espectador.

Rancière também elucida, em suas reflexões, sobre o mal de ser espectador, quando o olhar contemplativo, no qual pode estar implícita uma certa passividade intelectual, se sobrepõe ao conhecimento. A crítica do autor caminha na direção de empreender uma forma de ser espectador que possa se distanciar de um lugar ignorante, ou seja, é preciso pensar em maneiras de exercício de uma espectatorialidade em ação. Obviamente, Ranciére não estava falando de um espectador em movimento, no sentido físico/corporal, mas de uma autonomia do ato contemplativo que pudesse extrapolar a simples atenção à encenação. Pela negação de uma fascinação contemplativa é possível ponderar a ação teatral e, por sua vez, o lugar do espectador, em um ambiente de confronto consigo mesmo e também com o senso de coletivo, o que resulta no fato de que "a cena e a performance teatrais (...) se propõem a ensinar a seus espectadores os meios de deixar de serem espectadores e tornarem-se agentes de uma prática coletiva" (Rancière, 2008, p. 13).

Desse modo, o assunto que se levanta e pode interessar à noção de espectador-*running* está relacionado à autonomia do espectador e, por sua vez, quais a investigação das peculiaridades dessa autonomia, ou seja, como cada espectador dialoga com os signos e com as teias discursivas que constituem seus processos de comunicação e recepção. A singularidade do espectador e de seu ato (não só) contemplativo é posta em evidência e é, então, nos entremeios desta singularidade que podemos compreender “o poder que cada um tem de traduzir à sua maneira o que percebe, de relacionar isso com a aventura intelectual singular que o torna semelhante a qualquer outro, à medida que essa aventura não se assemelha a nenhuma outra" (Rancière, 2008, p. 20).

Pelo que poderíamos, a partir de uma licença poética, denominar letramento teatral, o público acostumado a ir ao teatro conhece as normas, a etiqueta e a ética que devem repousar sobre a figura do espectador. Ser espectador de artes cênicas,

GONÇALVES, Jean Carlos. Espectador-*running*: recepção e comunicação em tempos de isolamento. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

portanto, constitui, também, um aprendizado, no qual o lugar-espaço, relaciona-se também com o tempo, criando assim uma espécie de cronotopo irrepetível, singular e efêmero. Voltarei a falar do cronotopo após descrever a experiência que se configura enquanto *corpus* de análise nesse estudo.

Mantenho, paralelamente às minhas atividades de docência, e também aos encargos relacionados às diferentes esferas das quais faço parte (pai de crianças pequenas, filho de pais idosos, portador de doença celíaca, escritor, etc.), o hábito da prática regular de exercícios físicos, a saber, musculação e corrida *(running)*, desde 2009.

Opto, neste ensaio, pelo uso da expressão *running*, por seu uso recorrente em produções científicas vinculadas ao esporte da corrida. Tal uso contempla diversas modalidades, entre as quais a minha preferência é a corrida de rua.

> La opción por correr como un estilo de vida se expresa a través de diversos soportes que exceden al propio ejercicio atlético.[...] Con vocación testimonial y pedagógica la pasión por correr no se termina en el ejercicio físico en sí mismo, sino que incorpora estas apologías que pueden girar en torno a una amplia variedad de argumentos. Así, las razones invocadas para comenzar a correr y transformarse en un corredor pueden estar asentadas en fundamentos "científicos" (los beneficios físicos y psicológicos), en la postulación de una adicción positiva o de un estado de locura superadora. (GIL, 2020, p. 51).

O ato de correr na rua tem relações muito estreitas com o campo estético. A intrínseca vinculação entre corpo e cidade ganha, no *running*, uma potência ainda pouco estudada (CRUZ, CALLEJAS, SANTOS, 2014), especialmente quando se fala de articulações possíveis entre esporte e experiência estética. Em trabalhos anteriores pontuei alguns casos em que o *running* poderia ser estudado sob a ótica do fenômeno estético, como, por exemplo, a escolha de *playlists* e/ou *podcasts* para acompanhar uma corrida.

A pandemia de COVID-19 impôs, no entanto, limitações às atividades esportivas na rua, mesmo as individuais, o que resultou, para muitos corredores, uma nova experiência com o *running*: correr dentro de casa (CROCHEMORE-SILVA

et al, 2020). No meu caso, o espaço das corridas diárias é um apartamento, no nono andar de um edifício no centro de Curitiba, que conta com 154 metros quadrados. Em seu interior, existe um extenso corredor que liga a parte mais íntima da casa à sala de estar e à cozinha, que é onde o *running* acontece

O clima de Curitiba, apesar de contar com certa instabilidade durante todo o dia, mantém uma agradável temperatura para corredores, tanto no verão quanto no inverno. As ondas de frio e nebulosidade (embora 2020 tenha sido um ano escasso de chuvas), garantiam um certo bem estar para que fosse possível encarar a corrida dentro de casa. Mesmo com duas crianças pequenas, ativas e espaçosas, consegui estipular uma rotina na qual o *running* dentro de casa se tornou uma atividade noturna diária. Não raramente elas eram convidadas a correr junto, ou a participar da corrida, colocando obstáculos no caminho, que propiciavam saltos, mudanças de direção e pausas.

Para que eu pudesse me manter um pouco mais concentrado na corrida, senti a necessidade, já nos primeiros dias, de utilizar um *head phone* com *playlists* selecionadas. Na mesma temporalidade em que precisei me adaptar ao novo estilo de *running*, houve uma explosão de interessantes *lives*, de diferentes ordens, compartilhadas por distintas plataformas de comunicação. Comecei então a assistir *lives* de música, palestras e conversas sobre variados temas e, claro, cheguei ao teatro.

Ainda bastante reticente com o que poderia se constituir um teatro *on-line* (expressão esta que utilizo apenas para referenciar as peças que assisti, mas que não discuto teoricamente neste ensaio por questões que extrapolam o escopo temático aqui desenvolvido), decidi assistir a uma primeira peça, às 20 horas, exatamente no horário do *running*. Ocorreu-me, então, e de forma bastante inusitada, que não seria preciso decidir entre correr e assistir ao espetáculo. O trabalho cênico estaria, literalmente, na palma das minhas mãos, ou seja, uma facilidade e viabilidade até então não conhecida, poderia passar a fazer parte do meu percurso entre os cômodos da casa, que giravam, geralmente, em torno de 8 a

GONÇALVES, Jean Carlos. Espectador-*running*: recepção e comunicação em tempos de isolamento. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

10 quilômetros, com duração que variava de uma a duas horas, dependendo do ritmo, do fôlego e das pausas provocadas pela organização familiar – o mesmo tempo de um espetáculo teatral.

Assisti, durante minhas corridas noturnas, cerca de 12 espetáculos *on-line*, de grupos que estavam se dedicando a realizar produções cênicas durante a pandemia de COVID-19. Por motivos éticos e por compreender não ser necessário ao escopo deste ensaio, não os listo e nem os analiso neste trabalho, já que o enfoque, aqui, está muito mais direcionado a buscar sentidos para a noção de espectador-*running* do que estudar os efeitos relacionados à apreciação e crítica das peças assistidas em modo *running* (o que pode, futuramente, se constituir como centralidade de outros estudos).

É preciso dizer que, no exercício da minha experiência enquanto espectador-*running*, a não necessidade de escolha por uma ou outra atividade - assistir a um espetáculo ou correr -, só se tornou possível por diversos fatores que, reunidos, possibilitaram sua realização; entre eles destaco a adequação dos espetáculos ao formato *on-line* e o fato de o *running* ocorrer dentro de casa.

Somente pela forma *on-line*, o espetáculo pode ser assistido de qualquer lugar e não requer a etiqueta e a ética do que venho mencionando como letramento teatral[5]. O espectador pode estar realizando qualquer outra atividade e assistindo ao espetáculo simultaneamente. O risco, claro, é de que a experiência de recepção e comunicação se reduza, pois encontra a desatenção, já que o espectador pode distrair-se a qualquer momento. Por isso, meu olhar, enquanto pesquisador e também partícipe do estudo, se dá pelo campo das potencialidades estéticas que podem reverberar a partir desta experiência que tanto me afetou.

[5] Não há, na literatura vigente, estudos que deem conta da noção de letramento teatral. Neste trabalho, utilizo esta expressão para fazer referência aos procedimentos que implicam normas, condutas e acordos estipulados entre público e obra quando vamos ao teatro. Como exemplo de um letramento básico do espectador de teatro, que está aquém de uma análise crítica, poderíamos citar: não conversar, não comer, deixar o celular desligado, não sair antes do término do espetáculo, etc.

Não seria possível, a meu ver, assistir a um espetáculo praticando *running* na rua. O principal fator impeditivo estaria diretamente ligado à [falta de] segurança do espectador-*running*. O espaço da nossa casa, além da familiaridade que lhe é inerente, conta com o fato de podermos correr portando um celular ligado na mão, sem receios ou medos que são recorrentes, especialmente em grandes cidades. Sabemos, também, por exemplo, que nenhum veículo motor nos atingirá, caso estejamos demasiado atentos à peça em questão, e que não temos a necessidade de manter o cuidado, a todo momento, com a qualidade da superfície sobre a qual estamos correndo. Todo corredor de rua sabe que qualquer passo em falso ou empecilho no chão do seu percurso pode provocar acidentes e ocasionar lesões, estas últimas, recorrentes na literatura vigente sobre saúde e cuidado de corredores de rua (RANGEL & FARIAS, 2016; ARAÚJO et al, 2015)

Estipulados os critérios que, aos poucos podem delinear o perfil e as condições de um espectador-*running,* importa ressaltar o enorme abismo entre assistir teatro com o corpo pausado (seja na forma mais corriqueira e tradicional - sentado nas cadeiras do edifício teatral destinadas ao público - ou em qualquer outra postura, superfície e espaço cênico) e em movimento. Quando o corpo encontra-se dedicado a qualquer outra atividade além da principal que é *ler* o espetáculo, nos deparamos com uma espécie de dissolução de um fenômeno ao qual estamos acostumados para nos render a um outro tipo de sensação e fabricação de sentidos.

É aí que a noção bakhtiniana de cronotopo pode nos auxiliar a compreender e analisar a produção de sentidos quando o espectador está em movimento (no tempo e no espaço), como no caso específico deste ensaio, cujo objeto de investigação é um espectador-*running:*

> [...]numa obra, o cronotopo sempre inclui o elemento axiológico, que só numa análise abstrata pode ser destacado do conjunto do cronotopo artístico. Na arte e na literatura, todas as noções de espaço-tempo são inseparáveis e sempre tingidas de um matiz axiológico-emocional. [...] Contudo, a complação artística viva (claro que também repleta de pensamento, mas não abstrato) nada separa e nada abstrai. Ela abrange o

> cronotopo em toda a sua integralidade e plenitude. A arte e a literatura estão impregnadas de valores cronotópicos de diferentes graus e dimensões. (BAKHTIN, 2018, p. 217).

Tal acepção corrobora o fato de que estar em movimento constitui-se como uma singularidade do espectador, o que reverbera de forma direta nas condições enunciativo-discursivas envolvidas no diálogo com a obra. Há que se considerar, por exemplo, fenômenos psico-fisiológicos que ocorrem no corpo em movimento. No caso da corrida, inúmeros estudos apontam que corredores relatam sensação de bem-estar, liberdade e energia, provocadas, não só pela liberação de endorfina, mas também "por um mecanismo de recompensa ativado pela leptina, [...] um hormônio produzido pelo tecido adiposo que também atua influenciando os mecanismos de saciedade" (BACK, 2015). Somadas à esta sensação, estão os fenômenos físico-biológicos, como o suor, o cansaço e as dores no corpo, que se agregam ao espectador no mesmo momento em que está em relação com a obra, não podendo, portanto, ser esquecidos pelos estudos que tenham nesta relação o seu centro de análise.

Estar em movimento enquanto espectador pode se configurar, assim, como um modo de apreciar espetáculos pelo qual corpo, presença e movimento possam trabalhar juntos em prol de uma experiência limítrofe no que cerne ao que conhecemos sobre recepção e comunicação até então.

3.Pausando o treino

A oposição radical entre o ato de assistir a um espetáculo, no modo físico/presencial, com o corpo pausado (sendo esta a atividade principal, exclusiva e única), e assistir a um espetáculo *on-line* com o corpo em movimento (correndo dentro de casa e, portanto, com o campo de atenção fragmentado) parece se estabelecer como resposta provisória à questão impulsionadora deste ensaio.

Ao mesmo tempo em que os estudos de comunicação e recepção se dedicam à compreensão da espectorialidade em uma perspectiva de crítica à passividade, não há, ainda, contribuições significativas para a área que possam dar conta desse espectador que se encontra, durante o ato contemplativo, em movimento (em nosso caso específico, praticando *running*). A pandemia de Covid-19 pode se configurar enquanto um eficaz laboratório para novos estudos que possam caminhar nessa direção. Obviamente o campo poderia ser aberto à investigação de outras maneiras de exercício da experiência espectatorial aliadas às diferentes vertentes artísticas em tela.

Inegavelmente, estamos tentando apreciar, fruir e consumir arte em meio à pandemia. Embora vejamos, nesse momento (primeiro semestre de 2021) um movimento pela reabertura de casas de espetáculo, lidaremos ainda por muito tempo, e quem sabe para sempre, com as artes cênicas no universo *on-line*. Justifica-se, portanto, que proliferem estudos científicos que repousem sobre o espectador contemporâneo, que não menosprezem as demandas e potencialidades das relações entre corpo, casa e tela que se apresentam, hoje, ao novo mundo que passamos a experimentar.

Assistimos a uma série de lives, espetáculos e conferências, participamos de aulas, congressos e palestras e, nem sempre estamos realizando estas atividades com uma dedicação única e exclusiva a elas. Estamos atentos ao conteúdo escolhido mas, também, lavando louça, varrendo a casa, brincando com as crianças, realizando alguma atividade esportiva, isso só para citar alguns exemplos diante da pluralidade de ações e tarefas que nossos corpos se veem desenvolvendo ao mesmo tempo em que estamos exercendo a função de espectadores.

Nesse sentido, o estudo aqui apresentado pretende contribuir com o campo dos estudos da recepção e da comunicação, principalmente no que tange a mobilizar os sentidos de olhar e atenção na experiência do espectador

. Tomando como caso particular a categoria espectador-*running*, busco desenvolver uma discussão que passe pelo lugar de quem vê em movimento, de quem está atento, ao mesmo tempo em que realiza uma corrida dentro de casa, ao espetáculo que acontece ao vivo e é transmitido por uma tela de celular.

O texto que, aqui, vai chegando ao fim, não tem o intuito de defender uma prática espectatorial dessa ordem como única possibilidade de fruição artística em tempos pandêmicos, mas desponta a partir de um desejo de vê-la presente em futuras pesquisas, porque tenho como hipótese que esta seja uma prática adotada por um boa parcela do público de teatro, não podendo, portanto, ficar em um lugar de invisibilidade no campo dos estudos da cena.

Embora a atividade do espectador emancipado não tenha relação com seu movimento corporal, encontro, na esteira dessa discussão, elementos para pensar a experiência do olhar por ângulos ainda não vivenciados e é aí que se situa o escopo temático deste texto. Em Rancière (2008) vemos que é impossível opor olhar e ação, justamente porque o espectador, ao exercer sua função, a desenvolve de forma singular, irrepetível e única, e é neste processo que se dá a produção de sentidos.

Um espectador-*running* se localizaria, assim, em uma esfera de recepção e comunicação ainda pouco explorada pelo universo da cena. Canclini apontava, já bem antes da Pandemia de COVID-19, para as mudanças pelas quais passou a noção de espectador ao longo dos séculos:

> Pensava-se que a noção de espectador mudava de acordo com o objeto ou o espetáculo e a distância que tinha dos atores: da plateia ao cenário, no clássico teatro à italiana, da arquibancada ao campo nos estádios, da poltrona de casa à tela de televisão. Hoje, embora dentro de uma mesma arte, esporte ou meio de comunicação, o lugar do espetáculo é instável. Não estão fixos os atores na sociedade, nem as obras que apenas se contemplavam, nem a distância entre uns e outras. (CANCLINI, 2008, p. 47).

GONÇALVES, Jean Carlos. Espectador-*running*: recepção e comunicação em tempos de isolamento. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-17, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

O ato do espectador assemelha-se, em alguns casos, ao do aluno ou do intelectual. Ser espectador implica acessar os campos da observação, seleção, interpretação, em um jogo com as vozes que o constituem, situadas no passado, presente e na expectativa de futuro. O que isso quer dizer é que o espectador é, também, um compositor (Rancière, 2008) e, assim, como o músico ou o poeta, não precisa submeter-se a normas específicas de conduta e de postura para que sua percepção espectatorial se desenvolva. Tal reflexão abre espaço para que possamos pensar no movimento físico/corporal como integrante e partícipe da experiência de ser espectador na contemporaneidade, ampliando as possibilidades para o campo da produção e circulação artísticas.

Investigar como funcionam estes processos apresenta-se, então, como um desafio aos tempos atuais; tempos de incertezas nunca antes tão reforçadas pelas lentes de aumento de uma crise política, sanitária e existencial. Novos formatos e plataformas chegam às nossas casas em uma velocidade que ainda não conhecemos. O que se conhecia por audiovisual tomou uma proporção tão gigantesca que nos parece, hoje, que este termo é o que melhor pode englobar uma série de produções artísticas. É pelo audiovisual que torna possível, por exemplo, que um espetáculo de teatro seja transmitido ao vivo (relembramos que não é missão desse artigo definir ou refletir sobre o teatro na esfera virtual) e proporcione ao espectador uma experiência totalmente diferente e um tanto inusitada.

> É importante atentar para o problema do quanto o dispositivo audiovisual condiciona a experiência espectatorial e de que modo pode contribuir para ampliá-la e refiná-la. Longe de pensarmos em termos de uma relação dicotômica entre o dispositivo audiovisual e o espectador, percebemos que ambos compõem um regime de afetabilidade mútua, no qual, tanto o espectador quanto o meio audiovisual se encontram em constante processo de troca, de ativação recíproca e de transformação. (SOARES; KASTRUP, 2015, p. 982).

Esse texto se situa, então, entre o incentivo ao estudo de diferentes experiências espectatoriais, e as demandas potencialidades e urgências que se apresentam aos tempos atuais, nos quais a nossa corporalidade se vê impulsionada

a buscar alternativas de apreciação, contemplação e fruição artísticas de certo modo ainda desconhecidas, ou mesmo evitadas durante muito tempo. Compreendendo a importância de se pensar processos, e como estes processos nos afetam, finalizo este ensaio em uma perspectiva bakhtiniana de não-finalizabilidade. Embora ainda exista um painel de incertezas sobre o espectador em movimento (e mais ainda sobre um espectador-*running*), a discussão proposta neste ensaio pode, talvez, impulsionar outras pesquisas no campo das artes, da comunicação e de outras ciências interessadas no tema aqui abordado.

Referências:

ARAUJO, M. K. et al . Lesões em praticantes amadores de corrida. *Revista Brasileira de Ortopedia*, São Paulo , v. 50, n. 5, p. 537-540, Oct. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-36162015000500537&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 Fev. 2021.

BACK, L. Por que corrida pode trazer felicidade? Entenda qual é o papel dos hormônios. In: *Globo Esporte*, Eu atleta. Grupo Globo: Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/eu-atleta/saude/noticia/2015/09/por-que-corrida-traz-felicidade-e-bem-estar-entenda-o-papel-dos-hormonios.html> Acesso em: 03 fev. 2021

BAKHTIN, M. *Teoria do Romance II: As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra*. São Paulo: Editora 34, 2018.

BEZERRA, A. C. et al. Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. *Revista Ciência e Saúde Coletiva,* Rio de Janeiro , v. 25, supl. 1, p. 2411-2421, June 2020 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020006702411&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 Jan. 2021.

BOURASSA, R. De la présence aux effets de présence: entre l'apparaître et l'apparence. In: FÉRAL, Josette; PERROT, Edwige. *Le Réel à l'Èpreuve des Technologies.* Les Arts de la scène et les arts médiatiques. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2013. P. 129-148.

CROCHEMORE-SILVA, I. et al . Prática de atividade física em meio à pandemia da COVID-19: estudo de base populacional em cidade do sul do Brasil. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro , v. 25, n. 11, p. 4249-4258, Nov. 2020 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020001104249&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 Fev. 2021.

CRUZ, S.; CALLEJAS, A.; SANTOS, M. Em busca de cidades ativas: a prática da corrida como mobilidade urbana. In: *Revista de Cultura e Extensão USP*, São Paulo, n. 12, p.67-81, nov. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/86805-Texto%20do%20artigo-122612-1-10-20141031.pdf> Acesso em: 03 fev. 2021

CANCLINI, N. G. *Leitores, espectadores e internautas.* Tradução Ana Goldberger. — São Paulo : Iluminuras, 2008.

CARNEIRO, L. M. A construção do espectador teatral contemporâneo. *Revista Sala Preta*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 20-47, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v17i1p11-38> Acesso em 20 jan. 2021.

GIL, G. J. Autobiografías, divulgación y autoayuda. Los discursos del running en la Argentina contemporânea. In: *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES*, N°34, Año 12, 2020. Córdoba. pp. 51-62. Disponível em: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/409> Acesso em: 01 fev. 2021

MORSON, G. Cronotopo e humanicidade. In: BEMONG, N. et al. (org.*). Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas.* São Paulo: Parábola, 2015.

RANCIÈRE, J. *O Espectador Emancipado.* Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2008.

RANGEL, G.; FARIAS, J. M. Incidência de lesões em praticantes de corrida de rua no município de Criciúma, Brasil. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, São Paulo , v. 22, n. 6, p. 496-500, 2016 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-86922016000600496&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 Fev. 2021.

SOARES, F. M.;KASTRUP, V. A experiência do espectador: recepção, audiência ou emamcipação. In: *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 965-985, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/19422> Acesso em 03 fev. 2021.

VAN HOOF, E. Lockdown is the world's biggest psychological experiment - and we will pay the price. *In: World Economic Forum,* 2020. Disponível em: <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/this-is-the-psychological-side-of-the-covid-19-pandemic-that-were-ignoring/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

O ENXERIMENTO: A PRÁTICA DO GRUPO MAGILUTH E O ESPECTADOR EMANCIPADO DE JACQUES RANCIÈRE

Railson Gomes Almeida[1]

Resumo: O Grupo Magiluth estreia em 2020 o experimento sensorial em confinamento *Todas as histórias possíveis*, uma experiência cênica de observação individual, no qual cada seção é conduzida por um artista do grupo que entra em contato com o público à distância por recursos como telefone e a internet. O espectador é convidado a adentrar na dramaturgia e procurar ela ao lado do artista em tempo real, esse sujeito deixa de ser apenas um observador passivo da obra e emancipa-se, sendo parte crucial da proposta ao lado do próprio artista, dialogando assim o conceito de Espectador Emancipado de Jacques Rancière que discute sobre os limites inexistentes entre espectador e obra de arte na contemporaneidade, sendo nessa reconfigurado para o termo enxerido (utilizado no nordeste brasileiro) para designar a ousadia ou o enxerimento do sujeito em fazer parte da cena.

Palavras-chaves: Grupo Magiluth; Espectador emancipado; Espectador enxerido

THE BOLDNESS: THE PRACTICE OF THE MAGILUTH GROUP AND THE EMANCIPATED SPECTATOR OF JACQUES RANCIÈRE

Abstract: The Magiluth Group debuts in 2020 the sensory experiment in confinement *Todas as histórias possíveis,* a scenic experience of individual observation, in which each section is conducted by an artist of the group who gets in touch with the public at a distance through resources such as telephone and the internet. The spectator is invited to enter the dramaturgy and look for it beside the artist in real time, this subject is no longer just a passive observer of the work and emancipated being a crucial part of the proposal beside the artist himself, Thus dialoguing the concept of Emancipated Spectator by Jacques Rancière who discusses the non-existent limits between spectator and work of art in contemporaneity, being in this reconfigured for the term *enxerido* (used in the Brazilian northeast) to designate the audacity or the sight of the subject in being part of the scene.

Keywords: Magiluth Group; Emancipated spectator; Boldness spectator;

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi marcado como sendo o ano da maior crise de saúde global das últimas décadas, devido ao anúncio da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 (novo coronavírus), causador da doença COVID-19, o que obrigou governos

[1] Professor Substituto do IF sertão - Campus Floresta; Doutorando em Teatro pela UDESC; Mestre em Artes Cênicas pela UFRN; Bacharel e licenciando em Teatro pela UFPB.

ALMEIDA, Railson Gomes. O enxerimento: a prática do Grupo Magiluth e o espectador emancipado de Jacques Rancière. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-11, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

de todo o mundo a decretarem medidas preventivas de isolamento social, distanciamento social e uma longa quarentena, obrigando assim o fechamento de estabelecimentos públicos e privados, a exceção de equipamentos e serviços essenciais, por tempo indeterminado.

No Brasil não foi diferente, por mais que as medidas fossem criticadas por parte da população, tivemos um processo de quarentena, sendo assim foi recomendado que a população ficasse em casa e não se expusesse. Todos os setores comerciais foram direta ou indiretamente impactados, sofrendo reduções, ou até mesmo parando seus serviços por algum tempo. Um dos mais atingidos certamente, foi o das artes da cena, por se tratar, justamente, de um ofício que lida diretamente com apresentações ao vivo e em tempo real, mantendo assim um contato direto entre artista e público.

Logo, esses artistas tiveram que pausar seus processos criativos, cancelar por tempo indeterminado suas apresentações, e assim aguardar até o encerramento da quarentena, quando fosse seguro voltar à normalidade, o que não aconteceu, ainda, enquanto escrevo no início de janeiro de 2021.

Porém todo esse processo dificultoso de 2020, fez com que alguns artistas se reinventassem para continuarem ativos no fazer artístico, e ainda sobreviver de algum modo. Diferentes propostas individuais e coletivas surgiram, algumas buscando o registro gravado de apresentações ao vivo, apresentações gravadas e reproduzidas em sites online. Mas, outros buscaram maneiras de reinvenção da cena artística em tempo real, utilizando aplicativos e plataformas da internet como os coletivos paulistas: Os satyros e a Cia Mugunzá de Teatro. Ambas apresentavam em tempo real para um público que acompanhava, ao vivo, todo o espetáculo por meio de um aplicativo.

Outra dessas propostas inovadoras foi realizada pelo Grupo Magiluth, coletivo de teatro da cidade de Recife, em Pernambuco, no Nordeste brasileiro, com o *Todas*

ALMEIDA, Railson Gomes. O enxerimento: a prática do Grupo Magiluth e o espectador emancipado de Jacques Rancière. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-11, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

as histórias possíveis, um "experimento sensorial em confinamento", como assim foi classificado, e nomeada a proposta pelo próprio grupo.

Todas as histórias possíveis, consiste no contato direto e individual com o espectador, que ao se inscrever para o experimento, coloca alguns dados pessoais, como o número do telefone e o contato em redes sociais. Enquanto público, nós recebemos com antecedência algumas instruções, bem como a hora em que será realizado o encontro artístico. No momento marcado, recebe-se uma ligação de um dos atores, que conduzirá o espetáculo informando instruções, enviando materiais para serem acessados, etc. Tornando possível a interação da obra de arte com o público, não importando o distanciamento físico entre as partes.

Tal procedimento, por mais inovador que seja, foi discutido pelo teórico francês Jacques Rancière, no ensaio *O espectador emancipado*, publicado em 2008 em livro de nome homônimo, o autor fala acerca da emancipação do espectador dentro de obras de arte na contemporaneidade, atribuindo esse sujeito, não como observador passivo de uma obra, mas no questionamento da "oposição entre olhar e agir", tornando o público, em outras palavras, como parte crucial da obra em si.

Sendo assim, o objetivo dessa escrita é refletir o trabalho *Todas as histórias possíveis* do Grupo Magiluth, observando a discussão acerca do espectador emancipado, proposta pelo Ranciére, a qual estou intitulando aqui de "enxerimento". Para tanto, escrevo sobre minha experiência, enquanto espectador enxerido do trabalho. Depois falo sobre a leitura do autor francês, para então finalizar com uma breve reflexão acerca de tudo isso.

A EXPERIÊNCIA DE SER UM ESPECTADOR ENXERIDO

Era uma noite qualquer, talvez uma quinta-feira, daquelas completamente normais, em que os sujeitos estão navegando na internet e preparando-se mentalmente para dormir. Foi por volta das 23:30 que recebo uma ligação. Era

ALMEIDA, Railson Gomes. O enxerimento: a prática do Grupo Magiluth e o espectador emancipado de Jacques Rancière. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-11, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Giordano Castro, ator do Grupo Magiluth que me ligava, perguntou alguma coisa a respeito do meu dia, e aproveitei para elogiar o trabalho do grupo que acompanho faz alguns anos. Alguns minutos depois dessa conversa, ele fala que a peça “Todas as histórias possíveis” começou.

Não lembro se Giordano leu algum prólogo, ou se todo esse texto introdutório foi dissolvido em meio ao nosso diálogo, que parecia a todo o momento banal, e cotidiano. No final da ligação, ele pede que fique atento ao whatssap, pois ali me mandaria instruções. Alguns minutos depois textos me eram mandados, era a personagem que conversava comigo. Creio que se apresentou a mim, e em seguida falou do seu namorado e de um conflito com a chave de seu apartamento. As minúcias da história se perderam da memória.

Após alguns textos, recebi links de um site que simulava uma rádio, tocava repetidamente, uma música seguida de um texto dito pelo radialista. Depois outras mensagens no WhatsApp e o enredo evoluía na minha frente, no tempo real de uma conversa via mensagem de texto. Creio que recebi outra ligação, era o Giordano perguntando se estava acompanhando bem o processo, afirmativamente disse que sim, e acredito que elogiei antecipadamente a proposta que ainda não tinha findado.

Outros diálogos ditos pelo WhatsApp, alguns inclusive em áudios, depois acho que recebi um vídeo curto e no final de tudo, um link para um vídeo mais longo no Youtube. Era o fechamento da história, a qual foge da memória agora, mas que naquele momento se encaixava, lembro inclusive que me emocionei. Para fechar a peça, outra ligação do Giodano, pediu algum feedback, agradeceu a minha disponibilidade, falou da ficha técnica e do patrocínio, que naquela ocasião era o Sesc Avenida Paulista. Ele pede que abra meu Instagram, e finaliza a conversa saudando-me com um “Boa noite, obrigado pela presença”. E só me resta agradecer pela brilhante experiência.

No Instagram, recebi uma mensagem do Grupo Magiluth. Eles me mandam um link de uma playlist colaborativa do Spotify, no qual devia colocar uma música

ALMEIDA, Railson Gomes. O enxerimento: a prática do Grupo Magiluth e o espectador emancipado de Jacques Rancière. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-11, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

que gostava muito. Eles ainda perguntaram da minha experiência e pediram que eu fizesse um agradecimento público/convite para outras pessoas.

Quando acabou, tentei revisar a peça, acompanhando novamente todos os textos recebidos no WhatsApp, bem como abri novamente os links. Mas tudo foi apagado, e tudo que me restou foram as poucas lembranças, e a beleza daquele experimento que me marcou. Naquela noite dormi feliz pelo teatro que tive a oportunidade de vivenciar, foi efêmero tudo aquilo, afinal é teatro e a efemeridade faz parte da nossa lida.

NOTAS DO ESPECTADOR EMANCIPADO DE JACQUES RANCIÈRE

> A emancipação [é] o embaralhamento da fronteira entre os que agem e os que olham, entre indivíduos e membros de um corpo coletivo. (RANCIÈRE, 2012, p. 23).

A obra *O espectador Emancipado* do filósofo francês Jacques Rancière é composta de cinco ensaios onde o autor busca suscitar o papel do espectador numa abordagem filosófica e social, procurando entender como essa figura está inserida na contemporaneidade, nos diversos campos da arte e politica.

Para nossa pesquisa, iremos nos ater apenas ao primeiro ensaio, o qual se intitula a obra, percebendo que sua discussão é mais relevante para esse estudo do que os demais ensaios presentes no livro. Sendo assim, seguimos nosso comentário ao recorte do ensaio *O espectador emancipado*.

O autor introduz afirmando que a escrita desse ensaio partiu de uma provocação feita por um grupo de artistas a partir da leitura da obra *O mestre ignorante*[2]. A princípio tal provocação causou estranhamento, mas num segundo

[2] "Tal livro descreve a relação pedagógica do embrutecimento, a qual considera que existe uma distância interminável entre a posição do mestre e a do ignorante. Sob tal ótica, o primeiro apenas pode aproximar o seu saber da ignorância do segundo e recriar incessantemente tal distância, pois

momento, mostrou um olhar potente para essa relação entre o espectador e o aluno "ignorante".

A escrita é iniciada apresentando a importância e relevância da figura do espectador, a priori, entre as relações e discussões entre arte e política. O francês então apresenta o *paradoxo do espectador* que se formula, em outras palavras, a partir de uma relação contrária onde: não existe teatro[3] sem espectador, sendo assim, o espectador torna-se elemento essencial do fazer teatral; mas é maldoso ser um espectador[4], pois trás uma relação de passividade e de imobilidade, onde esse ouvinte não consegue habitar outro espaço que não seja seu assento, perdendo o potencial de interlocução entre os envolvidos, ou seja, "ser espectador é estar separado, ao mesmo tempo, da capacidade de conhecer e do poder de agir" (RANCIÈRE, 2012, p. 8).

Baseado neste diagnóstico da negatividade de ser espectador é possível concluir que "o teatro é uma coisa absolutamente ruim, uma cena de ilusão e passividade que é preciso eliminar em proveito daquilo que ela impede: o conhecimento e a ação, a ação de conhecer e a ação conduzida pelo saber" (RANCIÈRE, 2012, p. 8). Tal conclusão se relaciona diretamente com a formulação de Platão: "o teatro é o lugar onde ignorantes são convidados a ver sofredores. O

---

sua posição exige que esteja sempre um passo a frente. Já a emancipação intelectual, também descrita na obra, prega a igualdade das inteligências. Segundo ela, o ignorante não precisa transpor um abismo entre a sua ignorância e o saber do mestre, mas apenas cruzar o caminho daquilo que já sabe até aquilo que ignora, apreendendo signo após signo a relação entre o que ignora e o que sabe. O mestre ignorante é aquele que ignora a noção de inteligências desiguais. Para ele não existem fronteiras e hierarquias fixas nas posições do mestre e do ignorante." (HOULLOU & JULIANO, 2013, p. 419)

[3] É empregada a expressão *espetáculo teatral* ou *teatro*, no entanto o autor busca incluir em sua discussão "todas as formas de espetáculo – ação dramática, dança, performance, mímica ou outras – que ponham corpos em ação diante de um público reunido." (RANCIÈRE, 2012, p. 8)

[4] "É um mal ser espectador, por duas razões. Primeiramente, olhar é o contrário de conhecer. O espectador mantém-se diante de uma aparência ignorando o processo de produção dessa aparência ou realidade por ela encoberta. Em segundo lugar, é o contrário de agir. O espectador fica imóvel em seu lugar, passivo." (RANCIÈRE, 2012, p.8).

que a cena teatral lhes oferece é o espetáculo de um *páthos*[5]*,* a manifestação de uma doença, a doença do desejo do sofrimento." (RANCIÈRE, 2012, p.9).

Apresentado esse *paradoxo do espectador*, é possível perceber que o autor propõe uma crítica indireta as obras de arte herméticas, ou seja, obras fechadas, ensimesmadas, onde espectador, por mais necessário que seja, assume papel secundário e irrelevante dentro da obra em si.

É quando Rancière faz um apelo a um *teatro sem espectadores,* que não seria um teatro com assentos vazios, mas um teatro onde o drama assume seu real significado a todos os envolvidos, a ler: *Ação.* Um teatro "onde uma ação é levada à sua consecução por corpos em movimento diante de corpos vivos a mobilizar. [...] [onde os ouvintes] aprendam em vez de ser seduzidos por imagens, na qual eles se tornem participantes ativos em vez de serem *voyeurs* passivos." (RANCIÈRE, 2012, p. 9).

São citados então duas metodologias/estéticas teatrais, onde é possível observar uma postura diferenciada do espectador, que parte de proposituras dos artistas, ou seja, a obra intencionalmente busca suscitar relação com o ouvinte, sendo tal relacionamento espectador-obra necessária para a proposta.

Primeiro é citado o teatro do teatrólogo alemão Bertolt Brecht[6], o qual propõe uma "mediação teatral [que] torna [os espectadores] conscientes da situação social que lhe dá ensejo e desejosos de agir para transformá-la" (RANCIÈRE, 2012, p. 13). Ele propõe isso por meio do seu teatro épico que busca o distanciamento do artista

[5] SIGNIFICADO DE PATHÓS: Palavra grega que significa paixão, excesso, catástrofe, passagem, passividade, sofrimento, assujeitamento, sentimento e doença.
(FONTE: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pathos)

[6] Segundo a teoria brechtiana "é preciso arrancar o espectador ao embrutecimento do parvo fascinado pela aparência e conquistado pela empatia que o faz identificar-se com as personagens da cena. A este será mostrado, portanto, um espetáculo estranho, inabitual, um enigma cujo sentido ele precise buscar. Assim, será obrigado a trocar de posição de espectador passivo pela de inquiridor, ou experimentador cientifico que observa os fenômenos e procura suas causas" (RANCIÈRE, 2012, p. 10).

com a obra (no caso o teatro, a encenação teatral), que levaria o ouvinte a redirecionar e refinar seu olhar sobre essa nova relação instaurada, uma "desilusão" cênica que propõe questionamentos.

O outro citado é o teórico francês Antonin Artaud[7], que estabelece sua relação no teatro da crueldade, procurando fazer com que os espectadores saiam desta posição: "em vez de ficarem em face de um espetáculo, são circundados pela performance, arrastados para o círculo da ação que lhes devolve a energia coletiva" (RANCIÈRE, 2012, p. 13). Propondo assim que não haja qualquer distância entre a obra e o ouvinte. Este abdicaria assim de sua posição de observador, tornando-se componente da obra.

Após apresentados tais exemplos, entendo que a ideia de emancipação do espectador está entre a visão questionadora de Brecht, que estabelece uma relação entre espectador e obra, mas que não permite a contaminação de um no outro, ou seja, a relação entre as partes é incompleta. Enquanto o não-distanciamento do ouvinte em Artaud, não possibilita a este a distância necessária para observar e interferir na obra. Metaforizando: enquanto um observa a ilha e não chega nela nunca; o outro está dentro da ilha e não consegue sair dela.

Sendo assim, uma obra que queira ter seus espectadores emancipados precisa motivá-los e tirá-los de seu campo passivo, permitindo sua entrada e contaminação na obra. "A emancipação [...] começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir", ou seja, fazer agir, partindo do olhar.

No entanto, "não temos que transformar os espectadores em atores [...] temos que reconhecer [...] a atividade própria ao espectador. Todo espectador é já ator de sua história, todo ator, todo homem de ação, espectador da mesma história" (RANCIÈRE, 2012, p. 21). Não podemos, desse modo, subestimar o potencial do

[7] Na teoria artaudiana a "própria distância reflexiva deve ser abolida. O espectador deve ser retirado da posição de espectador, que examina calmamente o espetáculo que lhe é oferecido. Deve ser desapossado desse controle ilusório, arrastado para o círculo mágico da ação teatral, onde trocará o privilégio de observador racional pelo do ser na posse de suas energias vitais integrais" (RANCIÈRE, 2012, p. 10).

ALMEIDA, Railson Gomes. O enxerimento: a prática do Grupo Magiluth e o espectador emancipado de Jacques Rancière. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-11, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

espectador; nem forçá-lo a qualquer ato, propor sem isentar sua liberdade de escolha.

O ENXERIMENTO

Segundo o Portal online Aulete Digital[8], o enxerimento pode ser um atrevimento, intrometimento ou indiscrição; agarro-me a esse entendimento para ilustrar minha experiência ao prestigiar "o experimento sensorial em confinamento" (assim o Grupo Magiluth se descreve) *Todas as histórias possíveis* numa noite qualquer, de uma quinta-feira qualquer, de um dia qualquer, desse confinamento, o qual vivencio desde o dia 18 de março de 2020 e que até então não existe previsão de encerramento.

Ver a vida dos outros sem sua autorização é um ato de enxerimento, quando assistimos a uma peça de teatro seja no palco, num ambiente improvisado, ou em meio à cidade, tal enxerimento entre o público e os artistas envolvidos na obra, é um acordo que se estabelece por um determinado momento. O artista, por mais exposto que esteja ainda guarda para si certa privacidade. Não sabemos nada a respeito de sua vida privada, a não ser que ele nos diga onde mora, seu telefone, por onde anda, nada disso não é apresentado previamente. Diferente desse experimento onde somos convidados a seguir os artistas em suas redes sociais e ainda recebemos o contato pessoal deles por meio das ligações. O que antes era privado e particular do artista se torna público para todos aqueles que vivenciam aquela experiência. Tenho até hoje o contato de Giordano Castro que ligou, passei a segui-lo nas redes sociais e posso acompanhar sua vida e sua trajetória, por meio da internet.

Pela primeira vez me sinto invadindo a vida alheia dentro do teatro, sendo um enxerido dentro de uma obra de arte. A dramaturgia proposta pelo coletivo se

8 http://www.aulete.com.br/enxerimento

ALMEIDA, Railson Gomes. O enxerimento: a prática do Grupo Magiluth e o espectador emancipado de Jacques Rancière. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-11, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

mistura a essa relação pessoal direta, estabelecida por uma ligação no final da noite de uma quinta-feira, quando o ator me liga e procura me transportar para a vida de uma personagem ficcional. É indissociável não pensar que a ficção ganha forma, e aquela ligação não é de um ator, e sim de uma personagem que apresenta a mim pela fala, pelos textos e pelos vídeos que assisto. É muito enxerimento isso tudo.

Talvez seja essa a sensação que Jacques Rancière descreve no conceito de espectador emancipado, quando o sujeito, ao ter contato com a obra de arte se sinta parte dela, emancipando-se do lugar de observador para se tornar um atuante, ou pelo menos parte crucial daquela obra. Quando Giordano me liga, representando o Grupo Magiluth, ele está me convidando para iniciar o teatro. Coube a mim escolher se existiria ou não teatro naquele momento. Foi minha a decisão de atender ele, ouvi-lo. e continuar aquela dramaturgia por leitura, ou busca em sites. Tudo que ocorreu naquela quinta-feira foi um acordo nosso, estabelecido naquele momento, então eu fiz parte dessa obra, do início da ligação com o “boa noite”, até o final quando ofereço uma música para a playlist colaborativa.

Assim, entendo o pensamento proposto pelo filósofo francês, que se encaixa perfeitamente dentro do experimento aqui mencionado *Todas as histórias possíveis* do Grupo Magiluth. O espectador emancipado, nesse texto, é reconfigurado para o espectador enxerido, em alusão a expressão usual no nordeste brasileiro, lugar onde se encontra o coletivo teatral e a mim que fui impactado com esse teatro. Foi uma experiência agradável e teatral que tivera tido há algum tempo, um teatro feito em tempo real e efêmero como ele se apresenta historicamente falando, mas que em decorrência da quarentena mundial vem sofrendo algumas transformações. Muito enxerimento isso tudo.

ALMEIDA, Railson Gomes. O enxerimento: a prática do Grupo Magiluth e o espectador emancipado de Jacques Rancière. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-11, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Referências:

HOULLOU, Jean Raphael Zimmermann; JULIANO, Dilma Beatriz Rocha. O paradoxo do espectador em Rancière . IN: *Revista Critica Cultural* (Critic), Palhoça – SC: UNISUL – Universidade do Sul de SC, 2013, v.8, n.2, p. 417-424.

LEAL, Zulenilton S. Resenha: O espectador emancipado. IN: *Revista Temática*, João Pessoa – PB: UFPB – Universidade Federal da Paraíba, 2015, Ano XI, n. 11, p. 268 – 274.

MAGILUTH, Grupo. *Todas as histórias possíveis – experimento sensorial em confinamento.* 2020.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Tradução: Ivone C. Benedetti. São Paulo – SP: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS COM PESSOAS IDOSAS: ALGUNS CONTRAPONTOS NA FERMATA PANDÊMICA

Estela Kohlrausch[1]
Rodrigo Sacco Teixeira[2]

Resumo: A pandemia da Covid-19 estabeleceu diferentes parâmetros de aprendizagem, convívio, criação e produção artística em virtude do isolamento social. Entre os diversos grupos de risco, considerando a questão etária, a população idosa foi fortemente impactada pelas medidas de distanciamento social. Nesse cenário, serão contrapostos dois estudos realizados com pessoas idosas: no âmbito das Artes Cênicas, desenvolveu-se um processo de criação em audiodrama mediado pelo tecnoconvívio, enquanto no musical serão apresentados os impactos relatados na prática de musicistas amadores em função da condição imposta pela fermata pandêmica.

Palavras-chave: Envelhecimento; Audiodrama; Musicistas amadores.

ARTISTICS EXPERIENCES WITH ELDERLY PEOPLE: SOME COUNTERPOINTS IN THE PANDEMIC FERMATA

Abstract: The Covid-19 pandemic established different parameters of knowledge, conviviality, creations, and artistic production in virtue of the social isolation. Among the multiple risk groups, considering the age issue, the elderly were deeply affected by the social distancing measures. In this scenario, two studies realized with elderly people will be compared: in the Performing Arts scope, a process of creation in audio drama mediated by tecnoconviality was developed. In the Musical Arts, the impacts related at the amateur musicians practice because of pandemic fermata situation will be presented.

Keywords: Aging; Audio Drama; Amateur musicians.

Quando em música utiliza-se o sinal da fermata, sobre uma nota ou uma pausa, significa que ali há uma suspensão. Tudo para (ou parece ter parado). Esse símbolo (ponto com arco) também pode marcar uma respiração ou a introdução de vozes em um cânone. A fermata pandêmica marca o início das medidas de isolamento ocasionadas pela Covid-19 (distanciando as vozes do convívio social e das ações artísticas coletivas). Em nossos projetos, as pessoas idosas encontraram,

[1] UFRGS. Especialista em TIC-Edu (FURG) e Gestão Cultural (Senac), bacharel em Música (UFRGS) e licenciada em Música (UFSM). Atualmente cursa Mestrado em Educação (PPGEDU/UFRGS) sob orientação do Dr. Johannes Doll e é bolsista Cnpq.

[2]Mestrando no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAC/UFRGS) com bolsa CAPES de fomento à pesquisa, sob orientação da Profª Drª Suzane Weber da Silva. Licenciado em Teatro pelo Departamento de Arte Dramática da UFRGS. É ator, professor de teatro e audiodescritor-narrador.

KOHLRAUSCH, Estela; TEIXEIRA, Rodrigo Sacco. Experiências artísticas com pessoas idosas: alguns contrapontos na fermata pandêmica**.** *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

nessa suspensão, espaços para serem escutadas e manifestarem-se artisticamente.

Nessa perspectiva, projetos de pesquisa vinculados às Artes Cênicas e Música, dependentes do encontro físico entre seus participantes-artistas, também entraram em quarentena. Tendo em vista que o perfil dos participantes dos estudos corresponde a um dos grupos mais afetados pelas medidas de isolamento, torna-se fundamental discutir os relatos dessas experiências artísticas pandêmicas realizadas com pessoas idosas.

O envelhecimento humano é um processo arraigado à passagem do tempo, todavia envolve fatores biossociais, psicológicos, culturais, políticos e econômicos. Envelhecer é um processo heterogêneo interligado à trajetória de vida de forma integral, influenciando e sendo influenciado por questões historicamente definidas por políticas públicas como também por aspectos raciais e de gênero.

No Brasil, uma pessoa é considerada idosa a partir dos 60 anos[3] de idade. A população idosa brasileira é composta por mais de 28 milhões de pessoas, representando 13% da população nacional[4]. Em 2043, conforme projeção, 1/4 da população brasileira deverá ter mais de 60 anos, o que indica um grande avanço no processo de envelhecimento. O aumento da expectativa de vida, em parte pelas conquistas dos avanços científicos e tecnológicos, e a queda dos índices de natalidade, associado aos moldes contemporâneos de planejamento familiar e à urbanização, são alguns dos fatores apontados para essa modificação na pirâmide etária.

Assim como no Brasil, o envelhecimento populacional mundial foi destacado no relatório das Nações Unidas[5]. Enquanto em 2019 uma em cada onze pessoas no mundo era idosa (representando 9% da população mundial), até 2050 uma em cada seis pessoas no mundo (16%) terá mais de 65 anos, também superando o número

[3] Conforme o Art. 1º do Estatuto do Idoso, Lei nº. 10.741/2003.

[4]Disponível em: <https://censo2021.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/24036-idosos-indicam-caminhos-para-uma-melhor-idade.html#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20Organiza%C3%A7%C3%A3o,13%25%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20do%20pa%C3%ADs.> Acesso em 26 jan.2021

[5] Disponível em:<https://population.un.org/wpp/>Acesso em 26 jan.2021.

de crianças menores de cinco anos no globo. Além disso, o relatório prevê que o número de pessoas com 80 anos triplicará nos próximos 30 anos.

Esse cenário de profunda alteração etária impõe diversos desafios em questões sociais relacionadas à saúde, previdência e mercado de trabalho. Somado a esse contexto, a pandemia revelou outros impasses que o modelo econômico capitalista neoliberal, preponderante na sociedade contemporânea, tem se embasado para assistir à população idosa.

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, em seu livro *A cruel pedagogia do vírus* (2020), observa que os idosos, grupo especialmente numeroso no Norte Global, "é, em geral, um dos grupos mais vulneráveis [pela pandemia], embora essa vulnerabilidade não seja indiscriminada" (p. 20). Poucos meses após a pandemia disparar na Europa, a realidade dos idosos brasileiros encontrou-se em patamar semelhante. Diversos casos fatais de Covid-19 têm sido reportados em lares, casas de repouso, Instituições de Longa Permanência (ILPI) e asilos no Brasil[6]. Segundo dados divulgados pela Sociedade Brasileira de Gerontologia e Geriatria (SBGG)[7], em agosto de 2020, quando o Brasil completou 5 meses do primeiro caso de Covid-19 no país e apontava a sombria marca de 100.000 mortos, 75% das vítimas eram pessoas idosas.

Diante do panorama apresentado, reunimo-nos na escrita deste artigo para levantarmos alguns contrapontos a partir de nossas pesquisas com pessoas idosas em tempos de pandemia. Desse modo, pretendemos investigar *como as Artes Cênicas e a Música podem instaurar diálogos com idosos e responder artisticamente aos desafios causados pela pandemia?*

Com base em objetos de pesquisa específicos, propomos *contrapontos* entre as experiências. Em música, contraponto é um procedimento composicional caracterizado por combinar duas ou mais linhas melódicas independentes,

[6]Disponível em:<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/04/30/Qual-o-impacto-da-pandemia-nas-institui%C3%A7%C3%B5es-para-idosos>. Acesso em 31 maio 2020.
[7] Disponível em: <https://sbgg.org.br/brasil-ultrapassa-100-mil-obitos-por-covid-19-idosos-sao-75-das-vitimas/>. Acesso em 02 fev. 2020.

KOHLRAUSCH, Estela; TEIXEIRA, Rodrigo Sacco. Experiências artísticas com pessoas idosas: alguns contrapontos na fermata pandêmica**.** *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

atribuindo temporalidade e ritmo à harmonia (TRAGTENGERG, 1994). A partir dessa metáfora, entendemos que as diferentes experiências artísticas realizadas durante a pandemia, independentes entre si, são contrapontos conectados pela temporalidade (pandemia), estilo (incursão artística) e movimento (recorte etário), coexistindo enquanto composições artísticas de enfrentamento à Covid-19.

Dessa forma, apresentaremos inicialmente cada uma das narrativas partindo do processo de criação em audiodrama no âmbito das Artes Cênicas, em seguida pela análise das entrevistas com musicistas amadores. Ao final, o desfecho desses contrapontos pandêmicos será discutido.

COM VOCÊS, SENHORAS E SENHORES, *SEXAGENARTE* – A VIDA NÃO PARA

Enquanto pesquisador em Artes Cênicas e mobilizado por tamanhas inconformidades desumanizadoras advindas da negligência dos governantes brasileiros quanto à administração da pandemia, reavaliei o meu papel como artista brasileiro. Desse modo, busquei alternativas que pudessem transformar tamanha indignação em respostas artísticas conduzidas pela linguagem teatral.

O Brasil e o mundo estão vivendo um dos movimentos culturais mais interessantes dos últimos tempos. Segundo o relatório *State of the Podcast Universe*[8], consecutivamente em 2019-20, o Brasil foi apontado como o "país do podcast" devido ao crescimento massivo de criações nesse formato. Entre janeiro e maio do ano da pandemia, houve um aumento de 103% em produções locais, tornando-nos os maiores produtores de conteúdos na podosfera[9].

Em muitos aspectos, salvo as devidas características, os audiodramas em podcasts equivalem, em 2021, às peças radiofônicas das décadas douradas de

[8] *State of the Podcast Universe* pode ser traduzido como "Estado do Universo Podcast" e é um relatório publicado pela Voxnest, empresa norte-americana de tecnologia em áudio, referência em dados para a indústria de podcasts. Relatório disponível em: <https://blog.voxnest.com/2020-mid-year-podcast-industry-report/> Acesso em 02 fev.2020.

[9] Na cultura pop, a podosfera é o nome dado ao conjunto de comunidades de podcasters.

1940 a 1960. No entanto, é possível distinguir essas duas noções, que se referem a uma essência estética de origem semelhante, porque seus procedimentos técnicos, estéticos e transmissivos acompanharam as inovações tecnológicas e se adequaram aos padrões de consumo, comportamentos culturais dos novos ouvintes bem como pela renovação do estilo dramático dos produtos artísticos sonoros.

Considerando a realidade imposta pela quarentena e pelo distanciamento social, orientei o *tecnoconvívio poético em tempos de pandemia.* O experimento serviu como mote para a realização de um processo virtual de criação em audiodrama com pessoas idosas, não atores/atrizes, que resultou no lançamento[10] do podcast *Sexagenarte* em dezembro de 2020.

Para Dubatti (2011), o vínculo é herança de uma memória ancestral da Humanidade já que o *convívio* está na estrutura mítica da espécie humana (p. 2). Historicamente o teatro remete a uma estrutura ancestral de convívio, onde a soma de interações entre duas ou mais pessoas resultam em um vínculo territorialmente compartilhado. Entre as condições para esse vínculo existir há a zona comum de experiências dada pelos condicionamentos contextuais - como cores, sons e historicidade - e convivência aurática, determinada pelas potências e limitações do corpo. Por outro lado, o autor aponta que a diferença central entre convívio e *tecnovívio* é a sustação do corpo, a partir de três elementos: a desterritorialização; as capacidades de percepção que não sejam as naturais do corpo; e a supressão do vínculo dialógico com o outro, porque pode variar a presença no lado do correspondente à intermediação tecnológica – este último mais aplicado ao ato de assistir a um filme [ou ouvir um audiodrama] sem o diálogo com o ator no mesmo espaço de convívio (p. 3).

[10] O lançamento oficial do podcast *Sexagenarte* ocorreu no dia 22 de dezembro de 2020, através da plataforma Zoom. O evento reuniu as/os 8 participantes-colaboradores do grupo e cerca de 25 convidados. Nessa ocasião, foram apreciados os dois primeiros episódios, intitulados *Minhas Ondas* e *Herbert, meu marronzinho*. O conteúdo está disponível no Spotify (https://open.spotify.com/show/4QmrZbeTlFQxGTy8WB0w4k) e no SoundCloud (https://soundcloud.com/exagenarte-avidanopara). Os demais episódios serão lançados mensalmente até julho de 2021.

Os conceitos de convívio e tecnovívio são colocados em cheque para refletir sobre os limites do teatro na contemporaneidade, admitindo a tecnologização dessa relação, mas que, em essência, não permite a desterritorialização, desauratização e des-historialização da zona da experiência. Portanto, parto dessa noção para refletir como se instaura o convívio no processo de criação em audiodrama, quando é exigido uma constante mediação tecnológica para a relação existir. Assim, denomino de *tecnoconvívio* o processo de criação em audiodrama relatado a seguir, considerando que o meio digital serviu como terreno para as interações e criações.

Entre abril e setembro de 2020, reuni-me através de encontros virtuais com 8 senhoras e senhores com idades entre 65 e 86 anos - 4 deles com deficiência visual - residentes na região metropolitana de Porto Alegre[11]. Através do tecnoconvívio, experimentamos reconhecer os desafios impostos pela condição da pandemia e transpassá-los, considerando as questões: *Como experimentar provocações criativas para os corpos/vozes na segurança dos seus lares? Como animar corpos que estão no alvo da política neoliberal cruel que os exclui? Como se colocar em estado sensível de escuta e transformar os depoimentos pessoais em materiais artísticos?*

O projeto tem como foco de pesquisa a criação de 8 episódios ficcionais de audiodrama, baseados em histórias reais narradas pelas/pelos *participantes-colaboradores*[12]. No que se refere à criação em audiodrama, constituo pontes com a noção de Poética da Escuta, aprofundada pela pesquisadora e radialista Mirna Spritzer:

> Assim, por Poética da Escuta, entendo a concepção da forma artística sonora que nasce da disponibilidade da escuta como estado que legitima o outro e que constitui a vocalidade como presença corpórea e inequívoca. Poética que reverbera a percepção dos modos de escuta sensível e ativa. E que revela o som e o silêncio como acontecimentos no entre do dizer e

[11] A seleção das/dos 8 participantes buscou heterogeneidade de gênero, raça, deficiência, classe social e orientação sexual.

[12] Denomino os integrantes da pesquisa como *participantes-colaboradores* tendo em vista que o estudo envolve um processo de criação coletivo caracterizado pela colaboração e participação engajada de cada um e cada uma. Ao decorrer do texto farei menção aos nomes verdadeiros das/dos integrantes.

KOHLRAUSCH, Estela; TEIXEIRA, Rodrigo Sacco. Experiências artísticas com pessoas idosas: alguns contrapontos na fermata pandêmica**.** *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

> ouvir. Parto então da ideia e do gesto de criação artística pela escuta. (SPRITZER, 2020, p.35).

A Poética da Escuta é inerente à criação em Teatro e, nesse caso, é fundamental para a deriva das histórias transformadas em audiodrama. A disponibilidade de escuta que legitima o ouvinte, também estabelece o ato convivial (ou tecnoconvivial) com o(a) narrador(a) da própria história. Entre as consequências provocadas pela pandemia, o hiato no convívio social afetou, diretamente, as relações de fala e escuta no próprio cotidiano, como demonstra o relato de Telmo:

> Eu passo tanto tempo sozinho que às vezes eu acordo como se não lembrasse do som da minha própria voz. Aí eu me lembro. Tomo um pouco de água. Limpo a garganta e as ideias. E falo. (Telmo, 83).

Em março de 2020, quando telefonei convidando-o para participar do laboratório de criação, essas foram as palavras que expressaram a então relação do silenciamento da sua voz afetada pelas restrições dos vínculos sociais. Reforço que uma das hipóteses de pesquisa antecedente ao processo de criação correspondia, justamente, às complexas consequências das medidas de isolamento causadas aos idosos, que foram acertadamente incentivados a se preservarem.

Nos meses seguintes, a então conhecida sala de ensaio experimentou novas estruturas em muitos sentidos. É fato que o processo de criação não existiria no período de quarentena não fosse pela possibilidade de comunicação virtual. Dessa forma, optei pelo uso combinado de três principais aplicativos multiplataformas, que oferecessem ferramentas de mensagens instantâneas de texto/voz, chamadas de vídeo e gravação das conversas. Os principais aplicativos utilizados foram: *Messenger* (no qual utilizou-se a ferramenta de chamada de vídeo para os encontros individuais e coletivos), o *WhatsApp* (onde a criação de um grupo composto pelos participantes foi determinante para a orientação do processo, assim como a ferramenta de captura de áudio para a gravação das falas) e, por fim, o *Movavi Screen Recorder Studio* (software encarregado de registrar os encontros virtuais

KOHLRAUSCH, Estela; TEIXEIRA, Rodrigo Sacco. Experiências artísticas com pessoas idosas: alguns contrapontos na fermata pandêmica**.** *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

para fins de pesquisa).

Os aplicativos serviram como espaço de escuta, desabafo, companhia, troca de receitas e segredos, partilhas de vivências e histórias de vida, constituindo-se como uma experiência tecnoconvivial afetiva e criativa. No que concerne à criação dos episódios de audiodrama, os *apps* também atuaram como: mediadores para a criação de laboratórios de escritas dramatúrgicas; salas de ensaio para estudo dos textos e das personagens; e estúdios de gravação em áudio.

Ao longo do processo, a manipulação das tecnologias esteve em função dos procedimentos de criação. Nem todos os participantes eram alfabetizados digitais e, portanto, não dominavam as ferramentas necessárias para a realização das etapas do processo, entre elas: atender chamadas de vídeo, inverter as câmeras do celular, acessar recursos de acessibilidade do aparelho e gravar áudios no *WhatsApp*, por exemplo. Por tais motivos, os procedimentos de criação em audiodrama, indiretamente, corroboraram para a inclusão artístico digital das idosas e idosos. Ao passo que Vânia (66, PsDV[13]) e Telmo (83, PsDV) aprenderam a enviar mensagens de áudio pelo *WhatsApp* - quando reconheceram a técnica para gravar as falas de suas personagens - Dária (66, PcDV[14]) soube realizar, de forma autônoma, chamadas de vídeo pelo *Messenger* com antigos amigos após assimilar o passo a passo orientado em nossos encontros.

Vale considerar que Loiva (76, PsDV), Maria Clara (73, PcDV) e Teresinha (86, PsDV) contaram, frequentemente, com o auxílio de familiares para lidar com os imperativos tecnológicos, principalmente nos encontros destinados à gravação das falas. Enquanto Teresinha e Loiva acompanhavam a leitura do roteiro e impunham a interpretação das personagens, suas filhas pressionavam o botão de gravação no *WhatsApp* em outro aparelho. No caso de Maria Clara, a baixa visão não possibilitava a leitura do roteiro, mas os olhos do neto liam em voz alta o que ela reinterpretava com o próprio timbre. Léo (66, PcDV) e Roberto (66, PcDV), optaram

[13] Pessoa sem Deficiência Visual.
[14] Pessoa com Deficiência Visual.

KOHLRAUSCH, Estela; TEIXEIRA, Rodrigo Sacco. Experiências artísticas com pessoas idosas: alguns contrapontos na fermata pandêmica**.** *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

por diferentes estratégias para realizar a gravação dos roteiros. Enquanto Léo traduziu o texto para o sistema Braile para, posteriormente, ensaiar suas falas, Roberto optou por escutar o *script,* através do *software* de leitor de tela do celular.

Parte do significado dessa criação pode ser conferida no depoimento de Maria Clara no evento de lançamento do podcast:

> Eu simplesmente estou de queixo caído. Uma estreia assim nunca tinha acontecido na minha vida mesmo com toda essa idade. Uma produção como essa, essa conexão. Eu ouvia novela em rádio, lá antigamente, antes da televisão. Eu sempre tinha vontade de conhecer os artistas, os personagens... eu ficava viajando. Só que agora a coisa é diferente. Eu ouvi a história e os personagens conhecendo os artistas. É um sonho que eu jamais poderia imaginar que estaria presente, nessa idade, nesse momento, assistindo tudo isso. Cuidado, o coração da véia tá fraco. (Maria Clara, 76, PcDV).

MUSICISTAS AMADORES IDOSOS(AS) E A PANDEMIA

No âmbito da Música, a investigação da autora/artista busca compreender como as pessoas percebem a própria prática musical e o processo de envelhecimento pessoal a partir da Perspectiva do Lazer Sério (PLS) do sociólogo Robert A. Stebbins. Para essa reflexão, foi realizado um recorte dos relatos produzidos por idosos(as) em entrevistas com musicistas amadores(as), residentes no Rio Grande do Sul[15].

A PLS propõe uma maneira de compreender como as pessoas vivenciam o lazer. Nesta perspectiva, lazer é uma atividade livre e engajada, desenvolvida conforme os desejos, habilidades e recursos das pessoas, gerando satisfação. O adjetivo sério remete à importância que a prática exerce nas vidas das pessoas e na identificação com a mesma.

Para esta discussão, um aspecto fundamental da PLS consiste nos tipos de envolvimento com o lazer. No *voluntariado*, a atividade é central na comunidade, e gera autorrealização. No *hobby,* há uma busca pela especialização, mas não há,

[15] No segundo semestre de 2020 foram entrevistadas 8 pessoas, com idades entre 48 e 73 anos.

necessariamente, uma relação com os profissionais e público correspondente. Aqui nos interessa o terceiro tipo, dos(as) *amadores(as)*, pois estes(as) possuem uma relação de bastante compromisso com a atividade de lazer e com o desenvolvimento de suas potencialidades.

A pessoa pode ser considerada amadora quando a prática do lazer se torna sistemática, substancial e realizadora, gerando uma carreira de lazer sério. O(a) amador(a) possui similaridades com o(a) profissional, mas a atividade realizada por lazer não se constitui como fonte principal de renda, modo principal de vida e nem possui o nível de habilidade do profissional. Os colegas profissionais são modelos que os(as) motivam a buscar um maior nível de excelência (STEBBINS, 2020). O amadorismo surge quando a pessoa se depara com uma escolha crítica em sua carreira como participante: restringir a identificação com a atividade em um grau suficiente para permanecer, mas sem atender plenamente aos novos padrões (STEBBINS, 1979). Esta escolha situa o(a) musicista amador(a) em um papel de marginalidade, pois está entre o trabalho e o lazer, o que pode gerar incompreensão por parte da família e amigos (STEBBINS, 1978).

A experiência dos(as) amadores é desenvolvida ao longo da vida, sendo a educação para o lazer, um processo de aprendizagem que objetiva alcançar o máximo potencial de lazer e qualidade de vida, podendo ocorrer em cenários formais e informais (STEBBINS, 1999). O britânico Peter Jarvis conceitua aprendizagem humana como:

> [...] a combinação de processos ao longo da vida, pelos quais a pessoa inteira — corpo (genético, físico e biológico) e mente (conhecimento, habilidades, atitudes, valores, emoções, crenças e sentidos) — experiencia as situações sociais, cujo conteúdo percebido é transformado no sentido cognitivo, emotivo ou prático (ou por qualquer combinação) e integrado à biografia individual da pessoa, resultando em uma pessoa continuamente em mudança (ou mais experienciada). (JARVIS, 2013 p. 35-36).

Com base nesse conceito podemos entender a vivência do afastamento social em decorrência da Covid-19 como um importante momento de aprendizagem.

KOHLRAUSCH, Estela; TEIXEIRA, Rodrigo Sacco. Experiências artísticas com pessoas idosas: alguns contrapontos na fermata pandêmica**.** *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Essa repentina alteração incidiu nas nossas vidas e se relaciona com o que Jarvis conceitua como *disjunção*, ou seja: vivemos uma situação nova que gera sensações não reconhecíveis. Ao conseguirmos incorporar isso na nossa vida, resolver nossas disjunções, passamos por um processo de aprendizagem. Essas "[...] respostas são construtos sociais e, assim, de forma imediata, a nossa aprendizagem é influenciada pelo contexto social em que ocorre" (JARVIS, 2013, p. 38). Podemos perceber um momento de disjunção na fala da Luna: "Acho que a pandemia te dá o que pensar nesse momento. Sem muita resposta, [...] essa pandemia está nos dando lições." (Luna, 66)

Afinal, quais seriam essas lições? Uma situação que evidencia esse processo de aprendizagem está ligada ao medo e à insegurança, gerados pelo enquadramento no grupo de risco. Isso interferiu bastante na visão de si e do seu envelhecimento, gerando novas reflexões:

> Então tem toda essa questão do envelhecimento físico e com a pandemia eu acho que comecei a pensar muito. De repente eu sou idosa. De repente eu sou frágil. De repente eu tenho que ser protegida. "Gente, eu sou uma pessoa que vou para rua, que faço tudo, que não tem nenhuma doença". Isso dá um choque na gente. Essa questão de relacionar o envelhecimento com "agora tu não pode sair para rua". Claro, não saio mesmo, mas teve isso de repente. Coisas do envelhecimento são complicadas, um dia tu descobre que tu está mais velha. (Luna, 66)
>
> Ela [a esposa] é grupo de risco tanto quanto eu. Passou dos sessentinha. Eu tenho muito cuidado, mas vontade de ir tocar não falta. Duas semanas ou mais para trás, já me fizeram uns convites (Déo Oliveira, 61)
>
> Estou na faixa de risco, né? (Rimeda, 73)

A alteração brusca nas atividades que podiam (ou não) realizar, reforçou o estereótipo da pessoa velha como "aquela que não pode fazer nada". A representação da pessoa idosa, em tempos de pandemia, reforçou a imagem de incapacidade, vulnerabilidade e incapacidade, negando a ela a possibilidade de cumprir papéis sociais e exercer sua independência. Essa sensação de descarte vivenciada pode ser percebida nesse depoimento: "Velho aposentado na pandemia,

KOHLRAUSCH, Estela; TEIXEIRA, Rodrigo Sacco. Experiências artísticas com pessoas idosas: alguns contrapontos na fermata pandêmica**.** *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

está atirado aí." (Déo Oliveira, 61).

Questões sociais, culturais, psicológicas e gerontológicas se relacionam com os ambientes em que (con)vivemos. A prática sistemática de música pode auxiliar a transformar os espaços em locais de pertencimento, nos quais a pessoa se percebe na relação com aquele espaço, memórias e sentimentos. A relação com o ambiente pode ser observada no relato de Rimeda, que contrapõe a realidade da zona rural e urbana:

> Aqui no interior não se percebe. Nunca vi alguém usando máscara, não tem casos. Acho que é muito seguro em relação a isso, embora possa acontecer, nunca se sabe. [...] Mas a gente está correndo risco sempre. Na cidade grande a circulação é muito mais intensa, é mais difícil ainda. Aqui a gente está um pouco mais relaxado com esses cuidados [...] (Rimeda, 73).

As medidas de distanciamento social alteraram a prática musical de todos(as) participantes, como pode-se perceber nestes trechos:

> P[16]- Agora na pandemia não tem *show*, mas tu continua cantando? Pegando o repertório em casa?
> E- Não. Confesso que não. Te confesso que eu parei. Continuo escutando muitas músicas. O que eu faço? Tenho a minha caixinha JBL, pequenininha, ligo no *bluetooth* do telefone, no Youtube seleciono o que eu quero e vou ouvindo. Vou lá na cozinha, estou lavando a louça, fazendo um lanche. Se vou ao banheiro eu levo: música direto! Eu só paro de ouvir música quando eu vou dormir ou quando assisto televisão. Como a gente está recluso. É o que resta." (Déo Oliveira, 61)
>
> Agora, online, aulas são só naipes. [...] Não é toda a turma porque é impossível fazer uma aula online com todo mundo. (Luna, 66)

O fazer musical em grupo oportuniza a ampliação das relações sociais, podendo fortalecer vínculos com familiares, colegas, amigos e público. Essas relações podem auxiliar na promoção da qualidade de vida e no processo de envelhecimento, mas foram diretamente alteradas pelo distanciamento social. Grande parte dos momentos de fazer musical foram virtualizados, como aulas e

[16] Conforme as legendas da transcrição: E: entrevistado(a) e P: pesquisadora.

ensaios. Os *shows* também seguiram essa migração:

> Todos os sábados de tarde eles continuam ali tocando, mas é *Live* Solidária. [...] Eles [da rádio] começaram a fazer *lives* ajudando, dando uma grana. [...] Tem as parcerias, do comércio, juntar grana e doações também. [...] E aí ela chegou para mim "pai, faz uma live", "não, vou ter que ensaiar de novo" e outra coisa: para fazer uma *live*, tem que fazer coisa bonita. Com certeza farei, mas provavelmente vai ser em janeiro (Déo Oliveira, 61)

Esses convites para tocar e outras possibilidades, começam a fazer parte do horizonte possível, pois "[...] a improbabilidade e a incerteza no que tange os projetos pessoais dos idosos, requer a capacidade de adaptação e processos de re-engajamento" (CASTRO *et. al.*, 2020, p. 4). Essas profundas alterações atingem, diretamente, as pessoas e seus processos de envelhecimento. Quando as pessoas idosas enfrentam limitações, elas utilizam estratégias psicológicas e tecnológicas para se ajustar e adaptar, maximizando seus pontos fortes e minimizando seus pontos fracos, para atingir resultados positivos de maneira deliberativa (BALTES; BALTES, 1990).

Para o casal de psicólogos alemães Paul e Margret Baltes (1990) o envelhecimento bem-sucedido é um processo adaptativo que pode ser entendido através do modelo Seleção, Otimização e Compensação (SOC). A *seleção* se refere à capacidade da pessoa se adaptar (reduzir ou se envolver em objetivos novos ou transformados), permitindo experiências subjetivas de satisfação e controle pessoal. *Otimização* refere-se à maximização da quantidade e qualidade das atividades; e a *compensação* ocorre quando capacidades comportamentais específicas são perdidas ou reduzidas, sendo adaptadas por meios tecnológicos (ex. óculos) ou mentais (ex. estratégias mnemônicas).

A partir da pandemia, as pessoas que participaram das entrevistas passaram por esse processo adaptativo descrito, pois precisaram repensar a maneira de participar em aulas e ensaios nos ambientes virtuais, alteraram a quantidade de atividades que participam e compensaram essa alteração de local e modo de fazer musical, através de tecnologias de informação e comunicação.

Por mais que a realização da sua prática musical esteja temporariamente alterada, imaginam o futuro (permeados pela música), a partir do que vivem agora: ”[...] espero que nossos trombones aqui, a gente vai estar tocando.” (Rimeda, 73). Para essas pessoas que possuíam uma longa trajetória de prática musical sistemática, a mudança para ambientes virtuais instaurou desafios, especialmente para os trabalhos em grupo em que participavam. Esse período de disjunções e adaptações veio acompanhado de diversas oportunidades de aprendizagem que resinificam suas práticas, sem que as deixassem parar de soar.

CONTRAPONTOS

O envelhecimento humano conecta as distintas investigações dos autores a partir da realização de experiências em Artes Cênicas e Música durante a fermata pandêmica. Em 2021, os primeiros sinais de fôlego surgiram com o início da vacinação anti-Covid-19. O convívio, ato simbólico primordial para as artes, não sucumbiu na pandemia: foi alterado para responder às necessidades do existir na relação com o outro.

A heterogeneidade de velhices, bem como de expressões artísticas, compõem contrapontos de vozes. As tecnologias de comunicação agiram como ferramentas decisivas para instaurar estados de escuta e criação neste período, suscitando maneiras de tecno(conviver). Embora a presença física - entre atores, atrizes, diretores, musicistas, orquestras, maestros - seja insubstituível para estabelecer a territorialização do ato de criar, compor, ensaiar e apresentar, os diálogos estabelecidos pelo tecnoconvívio contribuíram para enfrentar um dos mais amargos efeitos da pandemia: o isolamento social.

Embora o silenciamento de vozes não seja uma consequência exclusiva da pandemia, ele acentuou processos de exclusão e marginalização de pessoas idosas e/ou com deficiência em função do perigo de contaminação. Subvertendo esse cenário, as pesquisas apontam a inclusão artístico digital dos idosos como forma de

ressignificação desse momento severo. Em se tratando dos idosos com deficiência visual, o projeto afirmou o potencial de inclusão social pela tecnologia, considerando que a acessibilidade digital é um caminho profícuo para a ampliação de saberes. Em outros casos, o auxílio de familiares foi necessário para a manipulação das ferramentas digitais, visto que o desejo de participar das atividades induziu processos de alfabetização digital.

Salientamos o contraste entre as pessoas que já praticavam, sistematicamente Música, das que iniciaram a prática em Artes Cênicas durante a pandemia. Percebemos que essa alteração abrupta na maneira de realizar as atividades criou novas relações com a prática musical para os primeiros, enquanto os segundos experimentaram-se como atores e atrizes. Ainda assim, ambos buscaram meios de se adaptar, deliberadamente, e aprender com esse processo de mudança contínua.

Conforme relatado, cada participante criou seus métodos para realizar as propostas, a partir dos seus conhecimentos prévios, gerando processos de aprendizagem significativos. Tendo isso como base, tornou-se possível construir outros projetos para suas vidas, de maneira a enfrentar os sentimentos desagradáveis da pandemia. O fazer musical é relatado como algo importante nas questões de participação social (rever amigos, fazer novas amizades, relações com públicos), podendo diminuir a percepção de solidão e reforçando laços que permitem às pessoas sentirem-se pertencentes a determinado grupo musical.

A escrita desses contrapontos uniu as vozes que soaram durante nossos processos de pesquisa e criação. O lugar imprevisto e desconforme da pandemia gerou encontros desses sons marcados pelo acontecimento histórico que nos perpassa. A disponibilidade de escuta atenta e afetiva, permitiu reconhecer alguns timbres silenciados pelo isolamento, numa via de mão dupla. O arranjo desses contrapontos provoca movimento, resistência e futuro. Por mais fecunda que a fermata pandêmica tenha sido, tanto no fazer musical amador, quanto no laboratório de criação em audiodrama com idosos, desejamos que o futuro seja de olho no olho,

KOHLRAUSCH, Estela; TEIXEIRA, Rodrigo Sacco. Experiências artísticas com pessoas idosas: alguns contrapontos na fermata pandêmica**.** *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

e que não nos poupe arrepios na pele.

Referências:

BALTES, Paul B.; BALTES, Margret M. Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In: BALTES Paul B.; Baltes M.M., Eds., *Successful Aging*: Perspectives from the Behavioral Sciences. Cambridge: Cambridge University Press, 1990 v.1, n.1, p. 1-34.

CASTRO, Carla da Silva Santana; CASTRO, José Marcelo de; COELHO, Venceslau; DOLL, Johannes. Envelhecimento populacional no Brasil e os desafios para a formulação de políticas educacionais para a terceira idade. In: P*opulation Horizons.* Oxford: LARNA Special Issue, 2020, p. 1-10. Disponível em: <https://www.ageing.ox.ac.uk/download/268> Acesso em 02 fev. 2020.

JARVIS, Peter. Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu. In: ILLERIS, Knud et al. T*eorias contemporâneas da aprendizagem*. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Penso, p. 31-45, 2013.

MENDONÇA, Renato. Conexões: Entrevista com Dubatti. Cena: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, ed. 10, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/26187/15321> Acesso em: 14 dez. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Portugal: Almedina, 2020.

SPRITZER, Mirna. Poética da Escuta. *Voz e Cena***,** Brasília, v. 01, n. 01, p. 33-44, 2020.

STEBBINS, R. A. Amateurism and postretirement years. *Journal of Physical Education and Recreation* (Leisure Today supplement), 49(October), p. 40-41, 1978.

STEBBINS, R. A. *Amateurs*: on the margin between work & leisure. (vol. 6). SAGE Publications, Incorporated, 1979.

STEBBINS, R. A. *Educating for serious leisure*: Leisure education in theory and Practice. World Leisure and Recreation, 41(4), 14-19, 1999.

STEBBINS, Robert A. *The serious leisure perspective*: A synthesis. Springer Nature, 2020.

TRAGTENBERG, Livio. *Contraponto* - Uma Arte de Compor. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

INTERAÇÕES MUSICAIS REMOTAS - UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS DURANTE O ANO DE 2020

Matheus Kleber[1]

Resumo: Este estudo é um relato de experiências pessoais sobre interações musicais durante a pandemia, em especial sobre uma performance realizada em vídeo na qual eu apliquei elementos técnicos utilizados por *Chiquinho do Acordeon*. A interação entre flauta e acordeon aconteceu remotamente, via internet, para a disciplina de Práticas e Experimentos de Artes Sonoras Computacionais Distribuídas. As técnicas foram transcritas previamente durante minha pesquisa de mestrado, realizada na UNICAMP entre 2017 e 2019. Os instrumentistas improvisaram livremente, e empregaram as técnicas sobre uma base de sons eletrônicos gerados randomicamente através do sotfware *Pure Data* – PD.

Palavras-chave: Sanfona; Acordeão; Chiquinho do Acordeon; Pure Data; Musica Popular Brasileira.

REMOTE MUSICAL INTERACTIONS - A REPORT OF EXPERIENCES DURING THE YEAR 2020

Abstract: This study is an account of personal experiences about musical interactions during the pandemic, especially about a performance on video in which I applied technical elements used by *Chiquinho do Acordeon*. The interaction between flute and accordion happened remotely, via internet, through the Zoom application in the discipline of Practices and Experiments of Distributed Computational Sound Arts. The techniques were previously transcribed during my master's research, carried out at UNICAMP between 2017 and 2019. The instrumentalists freely improvised, and applied the techniques on a basis of electronic sounds generated randomly through the *Pure Data* - PD software.

Keywords: Concertina; Accordion; Chiquinho do Acordeon; Pure Data; Brazilian Popular Music.

O ano de 2020 foi um dos anos mais atípicos e marcantes para a nossa geração. Em janeiro, fomos alertados sobre um vírus que estava causando uma perigosa epidemia na China. Em poucos meses o vírus se espalhou pela Europa, principalmente na Itália, e em seguida na América, tendo os Estados Unidos e o Brasil como os países mais afetados. Ainda em março, a Organização Mundial da Saúde – OMS – decretou que se tratava de uma pandemia mundial. Nenhum

[1] Matheus Kleber é acordeonista, pianista e compositor. Doutorando em Música - Estudos Instrumentais e Performance Musical - na *Universidade Estadual de Campinas* – UNICAMP. É mestre em Música pela UNICAMP e graduou-se em Composição Musical pela *Universidade Federal do Rio Grande do Sul* – UFRGS. Atualmente, é professor na *Fundação de Artes de Montenegro* – FUNDARTE e no projeto social OUVIRAVIDA. Atua regularmente como solista, arranjador e compositor.

KLEBER, Matheus. Interações musicais remotas - um relato de experiências durante o ano de 2020. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-11, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

medicamento tinha eficácia cientificamente comprovada, e uma possível vacina demoraria para ser desenvolvida. Naquele momento, havia apenas uma medida que poderia ajudar a não propagar do vírus: o isolamento social.

De uma hora para outra adaptamos nossas vidas e migramos, dentro do possível, nossas atividades para o mundo virtual. Sem uma transição, ou período de adaptação, tivemos que descobrir ferramentas e criar alternativas para realizarmos atividades que antes aconteciam presencialmente. Minha atuação profissional acontece em dois âmbitos: Sou músico, atuando regularmente há mais de vinte anos como integrante de algumas bandas e como *sideman*[2], e paralelamente, atuo como professor em aulas particulares de acordeon[3] e piano, no projeto social OUVIRDAVIDA, e na Fundação de Artes de Montenegro – FUNDARTE – onde atuo nas práticas musicas coletivas.

Nas aulas particulares de instrumento, esta transição ocorreu sem maiores problemas. Muitos alunos já haviam adotado as aulas virtuais, mesmo antes da pandemia. O acordeon é um instrumento pesado, por isso poder fazer aula de casa com o seu próprio instrumentos era muito prático e por isso muitos alunos já preferiam este modelo. Através de aplicativos como *Zoom*, *Whereby*, *Google Meet*, *Hangouts* e *FaceTime* as aulas transcorrem sem maiores problemas se ambos estiverem numa conexão estável.

Porém, com os grupos de prática musicais coletivas o desafio foi maior. Nenhum destes aplicativos mencionados permite que duas ou mais pessoas toquem simultaneamente. Por mais estável que seja a conexão, sempre há um atraso. Na busca por soluções, procurei outros aplicativos como o *JamKazam, Jamulus, NinJam, JackTrip* e o *Sapora.* Destes, o que melhor obtive resultado foi o *Jamkazam* onde consegui tocar simultaneamente de duo e eventualmente até de trio com pouca latência. Porém, ele não dava conta da demanda que precisava, pois a maioria dos grupos que trabalho são maiores, inclusive os grupos de alunos da FUNDARTE.

[2] É o músico, arranjador, maestro que acompanha e que possui um status elevado de profissional de apoio para o artista... é o braço direito do solista. (GAROTTI JÚNIOR, 2007, p.139).
[3] Nos dicionários de português aparece o termo acordeão, porém utilizei o termo acordeon neste texto pois é a maneira como meu objeto de pesquisa, *Chiquinho do Acordeom,* utilizava.

Com os grupos de alunos, ele é se torna inviável por conta dos pré requisitos para rodar o software. Além de eliminar os roteadores, o programa exige que todos os usuários possuam uma placa de som externa, e são poucos os alunos que teriam este recurso em suas casas. Pelas constantes atualizações e pelos *bugs* frequentes, podemos perceber que é um programa que ainda está em desenvolvimento, porém, muito promissor.

A solução encontrada para manter os grupos ativos, tanto os de alunos quanto os que participo como músico, foi gravarmos vídeos. Cada integrante gravava a sua parte, em casa, com o equipamento que tivesse acesso, todos escutando a mesma guia em um fone de ouvido. Logo após, o áudio era mixado, masterizado e o vídeo editado para que todos aparecessem na tela. Não demorou muito para que as redes sociais, que se tornaram o nosso palco, se contaminassem com estes tipos de vídeo montagens, com as mais diversas formações e repertórios.

1. A Estética do Isolamento Social

As telas divididas em quadrados foram além das redes sociais dos músicos. Programas de televisão, telejornais, as aulas, conferências, congressos, reuniões, shows, e outros eventos foram realizadas desta maneira em 2020. Aos poucos fomos nos “acostumando”, e nos adaptando a enxergar nossos alunos, professores, e muitas de nossas atividades através de uma tela dividida em quadrinhos.

Diversos artistas e grupos musicais adotaram a estes vídeos. Alguns com uma produção praticamente diária, como foi o caso da Mônica Salmaso que lançou uma série chamada *Ô de Casa* em suas redes sociais, e produziu mais de 130 vídeos neste formato durante a quarentena, cada um com um convidado diferente. Esse não foi um fenômeno somente brasileiro, grandes bandas internacionais também adoram a este formato, como podemos ver no exemplo abaixo com os Rolling Stones tocando *You Can’t Always Get What You Want*:

FIGURA 1 – Participação da banda Rolling Stones no evento *One Worde: Together at Home, transmitido pela rede Global Citizen no dia 18 de abril de 2020*



Fonte: Canal do Youtube da Global Citizen.

Nos primeiros meses da pandemia, as vídeo montagens com alunos e grupos musicais que participo pareciam ser a grande saída para nos mantermos ativos nesse período de isolamento social. Em abril e maio, eu participei de mais de 50 vídeos dos mais diversos projetos e estilos. Alguns destes vídeos tiveram um número considerável de visualizações, o que corrobora com algo que já vinha pensando há algum tempo: onde está a nossa plateia? Já que muitos teatros e casas de shows, mesmo antes da pandemia, estavam com uma diminuição considerável de seu público.

Porém, ao gravar, e muitas vezes quando estava editando estes vídeos, percebia a ausência de um elemento que considero de grande importância no fazer musical: A interação. Nos vídeos ela não tem mão dupla, pois só podemos interagir com o que já está gravado, portanto não teremos uma resposta imediata ao que estamos fazendo. Segundo o pesquisador Fabiano Araújo, possuímos uma "racionalidade corpórea", que é uma capacidade cognitiva e formativa segundo a qual a cognição humana é considerada como estritamente ligada à ação e a

interação com o contexto no qual os agentes operam[4]. Ao meu olhar, seria um desperdício não utilizarmos esta "racionalidade corpórea" no fazer musical, independente do estilo ou estética que estamos trabalhando.

Para Alessandro Bertinetto, podemos estabelecer uma relação entre a interação e a temporalidade através das categorias *interação vertical* e *interação horizontal*[5]. Para o autor, a interação do tipo *vertical* é aquela que se dá no plano da sucessão de eventos, isto é, a interação dos participantes da performance com a tradição histórica da prática musical. A interação do tipo *horizontal* consiste na experiência interpessoal na sincronia do presente da situação, ela se dá, portanto, entre os *performers*, simultaneamente, e em tempo real. Portanto, nestes vídeos montagens a interação horizontal é prejudicada.

2. Relato uma performance remota com interações horizontais.

Na primeira aula da disciplina *Práticas e Experimentos de Artes Sonoras Computacionais Distribuídas*, cursada para o meu doutorado, o professor José Fornari disse que por uma questão física não podemos "combater" a latência, portanto devemos abraçá-la. Confesso que essa declaração foi um balde de água fria, pois mesmo na metade do ano, eu ainda tinha esperanças de interações musicais remotas sem nenhum *delay*. Tanto que em julho troquei meu plano de dados almejando conseguir esta interação em tempo real.

Depois de conformado, comecei a pensar em hipóteses de interações remotas para o trabalho final da disciplina. Lembrei de alguns experimentos com aleatoriedade feitos por Pierre Boulez e John Cage durante o século passado e pensei que este poderia ser um bom caminho estético, e que a latência não atrapalharia tanto quanto numa música tonal ou com um pulso definido. Porém,

[4] F. Araujo Costa, *Poétiques du "Lieu Interactionnel-Formatif": sur les conditions de constitution et de reconnaissance mutuelle de l'experience esthetique musicale audiotactile (post-1969) comme objet artistique*, Tese de Doutorado em Musicologia [sob orientação de Laurent Cugny], Universite Paris-Sorbonne, 2016; *Id.*, pag. 132-135.
[5] *Cf.* Alessandro Bertinetto, *Eseguire l'inatteso. Ontologia della musica e improvvisazione*, Roma, Il glifo, ebook, 2016, § 4.0, posição 4188.

nunca tive nenhuma experiência com improvisação livre, ou com música não idiomática, então descartei este caminho. Sem a obrigação de não ser idiomático, eu poderia selecionar fragmentos musicais criados por mim mesmo, ou um recorte de alguns autores ou intérprete. Acabei optando pela segunda opção, e escolhendo alguns fragmentos da minha pesquisa de mestrado onde apontei alguns recursos técnicos utilizados pelo sanfoneiro *Chiquinho do Acordeon* em seus discos como solista, acompanhando cantores e na obra do Trio Surdina[6].

Romeu Seibel, mais conhecido como *Chiquinho do Acordeon*, foi um dos principais nomes do acordeão no Brasil do século XX. Nascido em Santa Cruz do Sul em 1928, aos 20 anos radicou-se no Rio de Janeiro e logo passou a integrar a orquestra da Rádio Nacional, onde conheceu Radamés Gnattali[7] que teve grande influência sobre seu trabalho. Chiquinho transitou fluentemente entre a música popular e erudita, atuando em inúmeros palcos, com diferentes formações[8]. Além de tocar com diversos cantores, grupos diferentes e animar bailes na boemia carioca, Chiquinho tinha uma exímia habilidade dentro dos estúdios de gravação. Alguns autores, como Myrian Taubkin (2002) e Ilmar Carvalho[9], o consideram o músico que mais acumulou horas de estúdio na história da música brasileira.

Para esta experiência musical remota convidei a flautista Gabriela Machado. Enviei para ela um catálogo com alguns recursos que Chiquinho utilizou em algumas gravações. E destes fragmentos ela poderia escolher aleatoriamente qual trecho tocar durante a interação. Entre os excertos ela poderia improvisar livremente, sem o compromisso de ser idiomático ou não idiomático. Seguem algumas passagens enviadas no catálogo para a flauta:

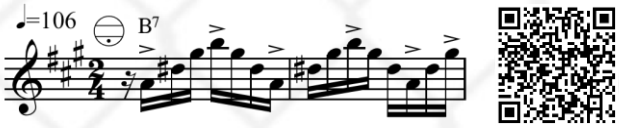
---

[6] Trio idealizado pelo produtor e radialista Paulo Tapajós com a intenção de reproduzir as sonoridades mais intimistas dos chamados "conjuntos de boîte". Sua formação originail foi com o violonista *Garoto* (1915-1955), o violinista *Fafá Lem*os (1921-2004) e *Chiquinho* (1928-1993) no acordeon.

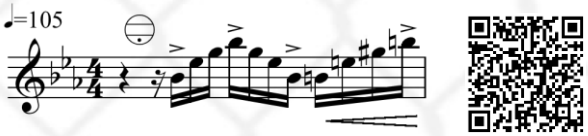
[7] Arranjador, compositor e pianista brasileiro. Nasceu em 1906 em Porto Alegre, e faleceu em 1988 no Rio de Janeiro.

[8] KLEBER, Matheus. Recursos interpretativos de Chiquinho do Acordeon e reflexões sobre a sua atuação de 1950 até 1980. 2019. 1 recurso online (p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP.

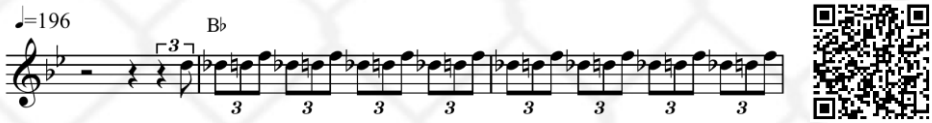
[9] Matéria publicada no jornal Megafone em maio de 1986. Disponível no acervo do *Museu do Colégio Mauá*.



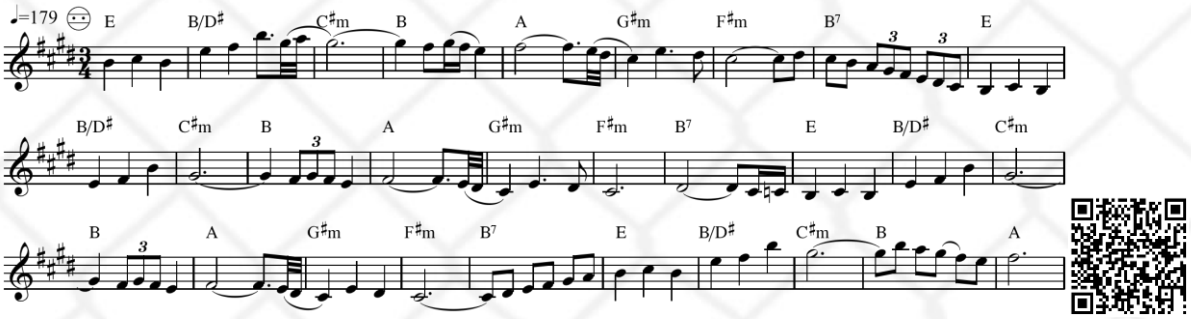
Exemplo 1 - *Era Bom* -1:02min.
***LP Chiquinho, seu acordeon e sua Orquestra* (Odeon) – 1960.**



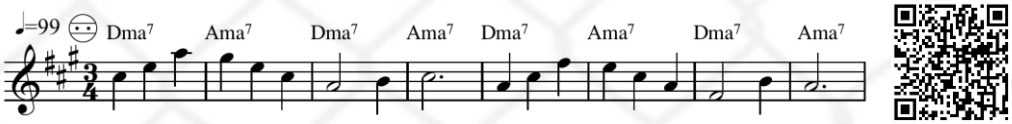
Exemplo 2 - *Espere Um Pouco Mais* - 2:10min.
***LP Chiquinho, seu acordeon e sua Orquestra* (Odeon) – 1960.**



Exemplo 3 (blue note)- Trecho da gravação de C'est Magnifique, 5:45min.
LP Dançando no Rio (Continental) – 1958.

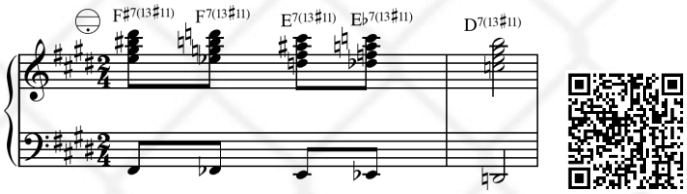


Exemplo 4 - Introdução de O Bêbado e o Equilibrista - Elis Regina, LP Essa Mulher – 1979.

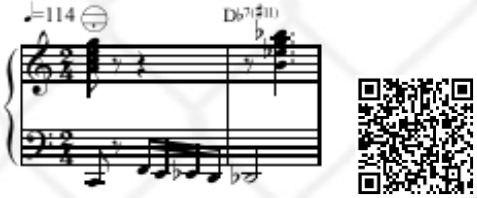


Exemplo 5 - Introdução de Canção de Esperar Neném - Beth Carvalho, LP Sentimento Brasileiro – 1980.

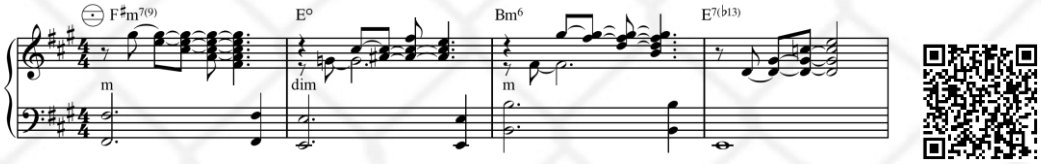
Para o acordeon, que foi executado por mim na interação, também foi criado um catálogo com excertos com transcrições de trechos gravados por Chiquinho. E assim como a flauta, entre eles improvisei livremente, muitas vezes interagindo horizontalmente com a Gabriela. Seguem alguns exemplos do catálogo:



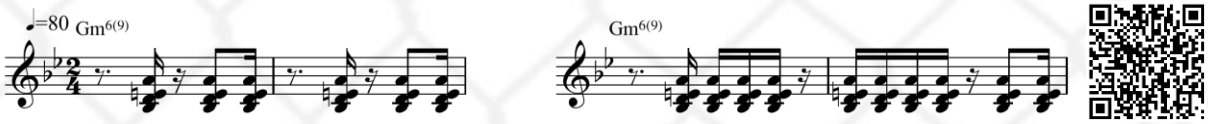
Exemplo 6 - Progressão de acordes cromáticos, harmonizados em blocos na canção *Duas Contas* - 1:10min e 2:08min. *LP Trio Surdina* (MUSIDISC) – 1953.



Exemplo 7- Frase nos baixos, Com Que Roupa - 0:25min.
LP Trio Surdina Interpreta Noel Rosa e Dorival Caymmi (MUSIDISC) – 1953.



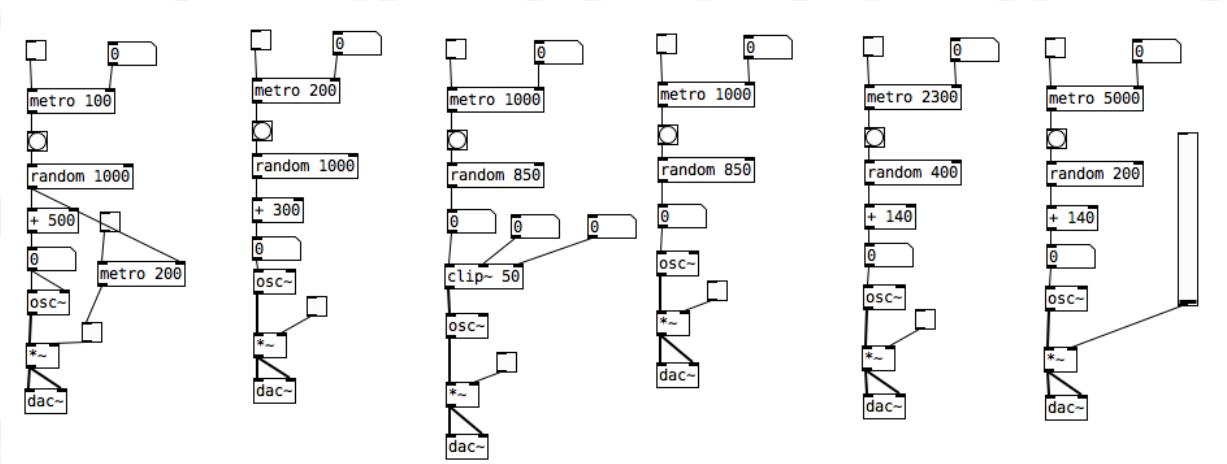
Exemplo 8 - Blocos gradativos, introdução da música Nem Eu.
LP Trio Surdina Interpreta Noel Rosa e Dorival Caymmi (MUSIDISC) – 1953.



Exemplo 9 - acordes com levadas na música Samba Triste – 2:05 min.
LP Chiquinho, seu acordeon e sua Orquestra (Odeon) – 1960.

Para corroborar com a ideia de aleatoriedade, além da interação entre flauta e acordeon. Incluí um *patch* desenvolvido no *Pure Data* com sons eletrônicos polifônicos randomizados. O *software Pure Data* (ou apenas Pd) é uma linguagem de programação visual de código aberto para multimídia. Sua distribuição principal, também conhecida como Pd Vanilla, foi desenvolvida por Miller Puckette[10] na década de 1990.

[10] Informações disponíveis no site *https://puredata.info/* , visitado no dia 5 de janeiro de 2021.



Exemplo 10 – *Patch* com sons randômicos

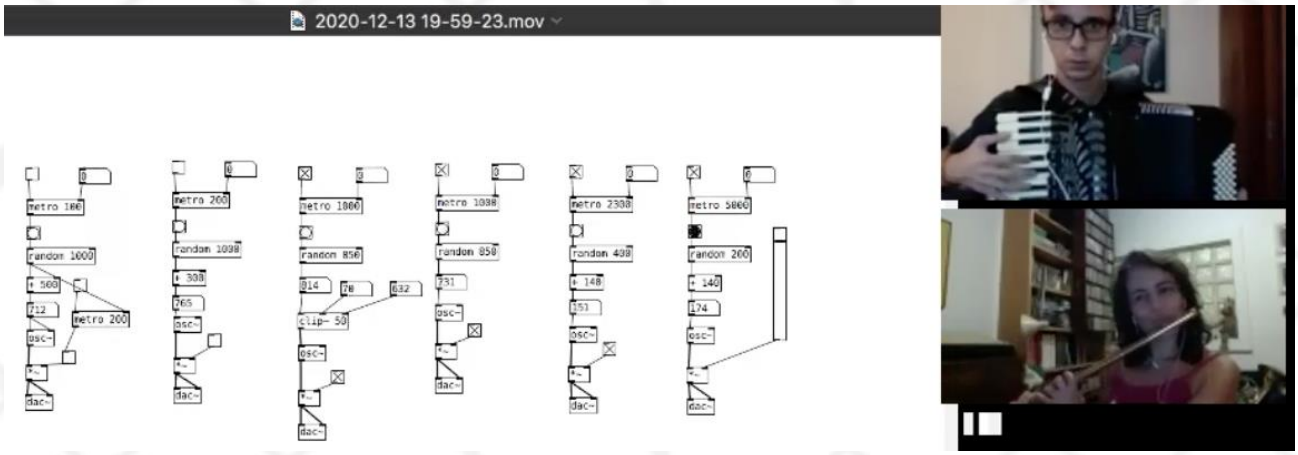
No *patch* desenvolvido para esta performance, baseado em alguns exercícios desenvolvidos em aula, existem seis geradores de sons que podem funcionar simultaneamente. Os dois da direita, trabalham com freqüências mais graves, e em velocidades mais lentas. Os dois do meio com uma frequência media, em uma velocidade um pouco maior. E por último, os dois da esquerda são agudas e estão e num andamento mais veloz.

3. O Processo de Gravação

Para realizar a interação entre flauta, acordeon e o *patch* do PD escolhi, utilizei o software *Zoom*, pois através do próprio programa posso gravar a vídeo conferência, o que não acontece com a versão gratuita do *Google Meet*. O primeiro passo foi gravar um vídeo pilotando o *patch* do PD, acionando, desligando e realizando algumas intervenções no volume, pois não conseguiria fazer isso enquanto toco o acordeon. Para esta gravação, utilizei o software livre OBS STUDIO 23.2.1, onde pude registrar o vídeo e o áudio do PD com uma boa qualidade.

No dia da interação, o vídeo gravado previamente no OBS foi compartilhado no Zoom, enquanto eu e a Gabriela tocamos em cima dele. Ela não assistiu à gravação anteriormente para não perdermos o fator surpresa. A interação visual que tivemos foi a seguinte:

FIGURA 2 – Interação visual através do programa *Zoom* no dia da performance.



Fonte: Print Screen do vídeo gravado no Zoom.

Além da gravação do próprio Zoom, eu gravei o áudio da sanfona em outro computador no *Pro Tools 8*, pois como trabalho bastante com gravações tenho uma versão licenciada deste programa, e a Gabriela gravou o som da flauta no *Gravador* do *iPhone 6* para termos os áudios dos instrumentos numa qualidade maior. Para ajudar no processo de sincronização dos áudios com os vídeos fizemos uma contagem de oito tempos no início da gravação. A mixagem dos áudios foi realizada no *Pro Tools*.

4. Considerações Finais

A ideia de realizar uma performance remota com interações horizontais foi bem sucedida. Em diversos momentos do vídeo podemos perceber estas interações e alguns diálogos musicais entre os instrumentistas. Para esta estética, atonal, sem um pulso definido, o *delay* não foi um problema. Porém, a qualidade do áudio através da rede ainda é muito baixa. Por isso decidi gravar em outras fontes mais próximas fisicamente dos instrumentos, para termos um ganho na qualidade do áudio do registro do material.

Muitas de nossas vivências musicais transpareceram no vídeo. Tanto eu como a Gabriela, atuamos na maior parte de nossas carreiras com música tonal, então pude perceber que em muitos momentos procuramos, mesmo que de forma

inconsciente, alguns caminhos mais “consonantes” entre os dois instrumentos. Como o experimento não tinha o propósito de ser uma improvisação livre, isso não foi um problema, mas é um aspecto que precisa ser ressaltado.

Ainda há um longo caminho, tanto de *software* e como de *hardware*, para que a música de câmara, feita remotamente, se torne uma atividade viável e corriqueira no cotidiano dos músicos. Porém, o ano de 2020 nos mostrou algumas destas possibilidades, como a deste experimento, e principalmente, abriu nossos horizontes para um caminho que, quando for tecnicamente viável, poderá ser uma importante ferramenta em nossas atividades. Poderemos ensaiar e gravar, com colegas que moram longe, como aconteceu neste caso pois eu estava em Porto Alegre e a Gabriela, em São Paulo. A distância não será um empecilho, e certamente, poderemos aumentar nossa área de atuação e conexões com outros músicos, sem nos deslocarmos fisicamente. Espero que logo esteja ao nosso alcance ferramentas que possam reduzir o *delay.* Certamente, será uma grande mudança na nossa área.

Referências:

BERTINETTO, Alessandro, *Eseguire l’inatteso. Ontologia della musica e improvvisazione*, Roma, Il glifo, ebook, 2016.

COSTA, F. Araujo, *Poétiques du “Lieu Interactionnel-Formatif”: sur les conditions de constitution et de reconnaissance mutuelle de l’experience esthetique musicale audiotactile (post-1969) comme objet artistique*, Tese de Doutorado em Musicologia [sob orientação de Laurent Cugny], Universite Paris-Sorbonne, 2016; *Id.*, pag. 132-135.

GAROTTI JÚNIOR, Jether B. *César Camargo Mariano, Cristóvão Bastos e Gilson Peranzzetta: uma análise musical das técnicas de acompanhamento pianístico na música popular brasileira no final do séc. XX*. 206f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas-SP, 2007.

KLEBER, Matheus. *Recursos interpretativos de Chiquinho do Acordeon e reflexões sobre a sua atuação de 1950 até 1980*. 2019. 1 recurso online (p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP.

TAUBKIN, Myriam. *Projeto Brasil da Sanfona*. São Paulo: Galvani; M. Taubkin; SESC-SP, 2002.

VICENTE, Rodrigo Aparecido. *Música em Surdina: sonoridade e escutas nos anos 1950.* Tese – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2015.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

AULAS DE VIOLÃO *ON-LINE*: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO DE INSTRUMENTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Mariele Schossler[1]

Resumo: O presente texto é um relato das experiências vividas com aulas de violão por videochamada com três alunos, durante o período de distanciamento social por conta da pandemia de Covid-19 no ano de 2020. A aluna, de 10 anos, e os alunos, de 11 e 13 anos, tiveram aulas individuais comigo de setembro a dezembro deste ano, culminando em um recital de natal, inteiramente *on-line*. Acompanhando o desenvolvimento dos alunos, descobrimos como utilizar as ferramentas digitais para um melhor aproveitamento no aprendizado do instrumento. Conseguimos contornar desafios, como o atraso entre o envio e a recepção de áudio e vídeo nas reuniões no *Google Meet*, para permitir a prática síncrona e a gravação dos alunos para o recital.

Palavras-chave: Ensino de Violão; Ensino por Videochamada; Educação Musical.

ONLINE GUITAR LESSONS: AN EXPERIENCE REPORT ON INSTRUMENT TEACHING DURING A COVID-19 PANDEMIC

Abstract: The present text is an account of the experiences lived with guitar lessons by video call with three students, during the period of social distance due to the pandemic of Covid-19 in 2020. The students, from 10, 11 and 13 years old, took private lessons with me from September to December this year, culminating in a Christmas recital, entirely online. Following the students' development, we discovered how to use digital tools for a better application in learning the instrument. We were able to work around challenges, such as the delay between sending and receiving audio and video at meetings at Google Meet, to allow the practice of synchronizing and recording students for the recital.

Keywords: Guitar teaching; Video Call Teaching; Musical Education.

[1] Professora de Música licenciada pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Especialista em Metodologia do Ensino de Artes pelo Centro Universitário Uninter. Tecnóloga em Logística com MBA em Administração e Marketing, ambos pelo Centro Universitário Uninter. Membro da Camerata de Violões da Fundarte, sob a orientação do Prof. Me. Thiago Kreutz. Professora de Canto, Violão, Ukulele e Musicalização Infantil no Espaço Musical Diogo Ertel, em Salvador do Sul. Atua na Educação Musical desde 2011, setor no qual foi monitora no Projeto Mais Educação de 2011 a 2013 e bolsista de iniciação à docência do subprojeto PIBID/Música/Uergs sob a orientação da Profª Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel de 2014 a 2015. Também atuou como professora de Música no Instituto de Educação São José e regente do Coro Infantil São José de 2015 a 2020.

SCHOSSLER, Mariele. Aulas de violão *on-line*: um relato de experiência sobre o ensino de instrumento durante a pandemia de COVID-19. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-14, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Introdução

Quando escolhi ser professora de música há alguns anos atrás – e essa profissão me escolheu também –, jamais pensei em um momento no qual não poderia abraçar meus alunos, afinar seus instrumentos, trocar de instrumento com eles (que adoravam tocar com o violão da Profe), ter contato presencial com as crianças no dia a dia. Esse contato com elas sempre foi o que trouxe mais energia no meu trabalho. Definitivamente, não fui preparada na universidade para trabalhar com aulas à distância, e acredito que a maioria dos professores também não tenha sido estimulada a criar estratégias para isso.

Eu sempre trabalhei usando equipamentos de informática. Então, enviar e-mails, fazer materiais para os alunos, usar redes sociais, escrever partituras, e todas as demais funcionalidades de um computador para a vida de um professor comum até o início de 2020, jamais haviam sido problemas para mim. Porém, com o começo do distanciamento social, tivemos que nos adaptar abruptamente ao novo cenário, e acabei perdendo muitos alunos por diversos motivos, perdi, também, um emprego fixo, e estava absolutamente infeliz com o meu trabalho. Afinal de contas, quem era eu, enquanto Professora de Música, em meio a um cenário de pandemia? Esse foi o meu principal desafio.

Lá pelo mês de maio, depois de tentar as videoaulas com os alunos que seguiram comigo, e sem ter sucesso, principalmente pela falta de retorno por parte dos mesmos, iniciei o processo de aulas virtuais por meio de videochamadas com uma aluna de canto e duas turmas de musicalização infantil. Atendia ela pela plataforma *Google Hangouts,* e as turmas de musicalização infantil por videochamadas em grupo do *WhatsApp*. Todos os alunos em questão já me conheciam e já eram meus alunos presenciais há mais tempo.

O segundo desafio encontrado por mim, e unânime para todos os professores de música na mesma situação em que eu me encontrava, é o atraso entre a minha fala/ação até a recepção pelo aluno, mais a resposta do aluno e a minha recepção.

Numa aula de música, isso torna a ação principal do ensino impossível: cantar e/ou tocar simultaneamente. Então a dúvida era: como ensino meus alunos se não posso fazer música junto com eles e ter sua resposta simultânea? Encontrar soluções para este problema, já foi por si só, difícil.

Na sequência, seguem outras questões, não relacionados, especificamente, às aulas de música: a conectividade, quedas frequentes de rede, aulas em grupo com microfones ligados/desligados, entre outros, além da questão do intermédio dos pais nas aulas com os pequenos. Tive pais e mães maravilhosos nesse período, e aprendemos juntos. Mas, tivemos que nos adaptar, pois, para Crianças Bem Pequenas e Crianças Pequenas[2], a comunicação via celular nem sempre funciona, ao menos no início, até que elas entendam a ideia, e comecem a se relacionar diretamente com o interlocutor "do outro lado da tela". Porém, coloquei aqui esse ponto como um desafio porque, às vezes, eu pedia uma coisa para as crianças, os pais entendiam outra, e guiavam as crianças por caminhos diferentes dos que eu havia proposto.

Isso é algo facilmente resolvido quando se tem bom humor e um pouco de compreensão de que todos estavam passando por um momento em que nem sempre tínhamos certeza do que fazer, o que valia tanto para mim enquanto professora, quanto para os pais e para as crianças. Mas aí entra outro ponto importante: a aula não é resultado unicamente do *meu* planejamento e da *minha* ação docente. O resultado da aula acontece pela *interação* e *comunicação* entre todas as partes, pelo que cada um compreende, pela transformação da proposta em ações de todas as partes envolvidas, e também, pela interação com aquilo que estamos estudando, seja uma música, como tocar um instrumento, etc.

Depois de me adaptar e me sentir um pouco mais confortável com a ideia de aula *on-line* por videochamada, em meados de setembro, conversei com mães e

[2] Nomenclaturas de Acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, na qual se refere às crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses como Crianças Bem Pequenas, e às crianças de 4 anos a 5 ano e 11 meses como Crianças Pequenas.

pais de sete alunos que já haviam feito aulas de violão comigo anteriormente na escola na qual eu trabalhava até o início de 2020. Propus que as crianças retomassem as aulas de violão, por videochamada na plataforma *Google Meet,* em aulas de instrumento individuais. Três famílias[3] se interessaram pela proposta, e esses alunos passaram a continuar seus estudos de violão comigo. Neste texto, apresentarei o trabalho realizado com estes três alunos, aqui nomeados como Hermione, Harry e Rony, e como enfrentamos os desafios da aula de violão por videochamadas. O período de aulas com os três alunos se deu de setembro a dezembro de 2020, culminando em um recital *on-line* no dia 23 de dezembro do mesmo ano.

Hermione

Assim como a personagem que lhe dá o nome, Hermione é uma menina extremamente dedicada, organizada e tem uma ótima autonomia para estudar. Tem 10 anos, e em 2020 cursou o 4º Ano do Ensino Fundamental. Ela iniciou seus estudos de violão comigo aos 7 anos, quando iniciava o 2ª Ano, na época estudando em dupla. Desde o início se desenvolveu rapidamente, devido ao gosto que ela tinha por estudar em casa com o violão, passando às vezes horas seguidas, espontaneamente.

Desde o primeiro ano enquanto sua professora, estudamos tanto como tocar melodias, quanto acordes para acompanhamento de músicas cantadas. Hermione sempre teve um pendor para tocar melodias, a partir daquelas músicas que ela mais gostava e suas sequências melódicas mais chamativas. Ela logo aprendeu a afinar o violão sem minha ajuda, utilizando um aplicativo de celular como afinador. Trabalhamos com um repertório de seu gosto, bem como com músicas sugeridas

[3] As três famílias estão cientes e concordaram com a escrita do texto. Os nomes dados às crianças aqui são fictícios, escolhidos a partir dos três principais personagens da história de Harry Potter, de J. K. Rolling.

por mim, as quais eu costumava trabalhar com crianças na prática do violão. Ela também aprendeu, desde seu primeiro ano de estudo, a ler partitura. Inicialmente utilizamos todas as informações de digitação das notas juntamente com a escrita do nome das notas para auxiliar na memorização de seus nomes. Sempre estudamos utilizando o solfejo melódico, que nos auxiliou a memorizar a melodia e o ritmo, memorizar também o nome das notas associado à sua posição no braço do violão, bem como auxiliar na afinação do canto, um processo indireto ao estudo do violão.

Já em 2020, Hermione iniciou estudos paralelos de violino, e se encontrou no estudo de peças eruditas. Partimos do conhecimento prévio do violão, e do desenvolvimento rápido adquirido em leitura de partitura nos meses de aulas de violino, e assim iniciamos nossas aulas de violão individuais. Nas primeiras aulas, estudamos os acordes e ritmo da música *Menina Solta* de Giulia Be, e a melodia da canção folclórica *Come On, Little Children,* que ela havia estudado no violino anteriormente, entre outros.

Depois dessas músicas, comecei a investir no estudo de peças escritas para violão e de melodias com maior extensão de notas. Também fizemos exercícios de leitura rítmica, embora ainda trabalhemos o ritmo, principalmente na percepção de ouvido, já que tocamos melodias conhecidas. Outra forma utilizada para memorizar o ritmo das melodias tocadas foi por meio do solfejo. Inserimos a melodia com acompanhamento de baixo, que envolvia digitar duas notas ao mesmo tempo, no início dos compassos, bem como manter a nota do baixo enquanto adaptava a digitação da melodia para a posição da mão. Neste estudo específico, terminamos a leitura de uma adaptação da música folclórica *Greensleeves*. Tocamos várias outras melodias renascentistas, pois ela se identificou com a sonoridade. Também tocamos trilhas sonoras, como a de *Game Of Thrones* e *Piratas do Caribe*, que remetem ao gênero musical do período renascentista.

Trabalhamos também com a utilização do metrônomo nos estudos. Inicialmente, eu colocava o metrônomo programado no meu celular, e executamos juntas o trecho estudado, para que ela entendesse a ideia de tocar mantendo o

pulso de uma marcação mecânica. Depois, pedi que ela instalasse um aplicativo de metrônomo, e a ensinei a programá-lo de acordo com a música tocada e a velocidade pretendida. O restante do processo ela realizou sozinha, estudando com o metrônomo no fone de ouvido, seguindo a pulsação, da mesma forma como fazíamos durante a aula.

Harry

Como o personagem da história, Harry é um menino de 11 anos, muito empático e doce. Harry é o menino que tinha a última aula do dia, quando acontecia na escola, e ele me olhava e dizia: está cansada hoje, né, Profe? Ele sempre se preocupa com o grupo, com os demais colegas, e com quais seriam as duplas com maior afinidade nas aulas presenciais. Ele é um menino que não se importa de não tocar uma música que gosta se outro colega já decidiu fazer antes.

Harry começou a estudar violão com a minha orientação em 2019, quando cursava o 4º Ano do Ensino Fundamental. Ele já havia feito aulas durante algum tempo, juntamente com sua irmã, com outra professora. Seu violão estava quebrado e muito empenado, portanto as cordas estavam muito altas, e, em dado momento, trocamos seu violão pelo da irmã, que tem cordas de aço, porém inteiro. Ele sempre teve mais facilidade de tocar acordes e ritmos, e costumava “travar” na temática de melodias. Nos acordes, ele ia muito bem tocando em grupo, juntamente com os colegas. Demoramos para engrenar na sonoridade, pois com o violão empenado o som era muito abafado, e levamos um tempo para conseguirmos trocar de instrumento. Com o segundo violão, trabalhamos para o recital daquele ano, no qual ele tocou várias músicas em grupo nos acordes, e então nos desafiamos a aprender a melodia de *Cai, Cai, Balão* junto com outros colegas.

No ano de 2020, iniciamos novamente com o violão empenado, e levamos algumas semanas para trocar de instrumento com a sua irmã. Nosso desafio foi, portanto, a sonoridade, que foi o que menos havíamos trabalhado no ano anterior.

Desenvolvemos também a autonomia de estudar sozinho, processo que se iniciou tímido, mas fizemos bastante progresso.

Após algumas músicas nas quais estudamos os acompanhamentos, Harry sugeriu que gostaria de trabalhar a música *Girl Like You* do Maroon 5. Analisando a música, vi que seria possível aprendermos a melodia dividida em partes. Embora eu sempre tenha projetado minha tela para mostrar-lhe a partitura nas aulas online, trabalhamos bastante tempo a memorização por solfejo melódico, sempre cantando o solfejo ao mesmo tempo em que tocamos. Isso funcionou bem, mas precisávamos de mais autonomia, e então quando ele já sabia tocar a melodia, comecei a pedir que tocasse sozinho. Harry começou a notar o quanto olhar a partitura com as indicações de digitação e os nomes das notas o auxiliavam a tocar sem se perder nas frases, bem como a mantê-lo mais calmo e focado. Neste sentido, começou a usar sempre a partitura no momento de tocar melodias.

Trabalhamos também com a autonomia de Harry em tocar sozinho os ritmos e acordes, para melhorar a sonoridade e a fixação do tempo. Conseguimos muita evolução, que talvez não fosse possível numa aula em grupo ou em uma aula presencial na qual tocássemos mais tempo juntos, pois quando tocamos juntos o aluno acaba não escutando o "seu" som com o instrumento. Assim, nesta prática virtual, com Harry tocando de forma mais independente, conseguimos perceber e trabalhar para melhorar a sonoridade produzida.

Rony

Assim como o personagem, Rony é um rapaz – não mais menino – alegre, criativo, e o mais experiente dos três no mundo mágico de tocar violão. Ele tem uma boa autonomia em estudar em casa, e tem um gosto de repertório bem definido, a partir das trilhas sonoras de jogos e filmes cujas músicas lhe chamam atenção. Ele já tocava violão há mais tempo antes de ser meu aluno, e começou a estudar comigo em 2018, no 5º Ano do Ensino Fundamental. Por conta desse tempo

tocando violão e de sua idade, agora com 13 anos, Rony tem uma maturidade sonora no violão, tirando um som limpo e bonito do instrumento. Isso se deve também ao seu tamanho com relação ao instrumento, com mãos maiores para alcançar as notas com mais facilidade, e mais tônus muscular para digitar as notas e acordes.

Rony iniciou as aulas comigo em 2018 tocando já alguns acordes e melodias, sem a técnica adequada, mas com algum repertório. Ele dizia que a professora anterior sempre chamava sua atenção por não tocar em sincronia com os colegas, com pressa para terminar a música logo.

Nas aulas na escola corrigimos a postura, começamos a memorizar os nomes de acordes básicos e de como fazê-los, buscando um repertório de acordo com o que ele queria tocar, trabalhando em conjunto com sua dupla, e aprendemos a tocar melodias utilizando corretamente a digitação e memorizando os nomes das notas por meio do solfejo. Ele também evoluiu rapidamente, sempre se interessando por melodias marcantes, e dentre as estudadas tivemos o tema do filme *Piratas do Caribe*, já com extensão mais longa de notas e de número de frases.

Durante 2020, investimos no estudo de peças para violão com melodia e acompanhamento de baixo, tocando duas linhas melódicas simultâneas. Rony ainda não lê partitura sem o nome das notas, então continuamos trabalhando com o solfejo para a memorização das notas e dos ritmos. Fizemos um bom estudo enfocando na autonomia de utilizar o metrônomo, o que lhe ajudou a manter o andamento e tocar corretamente, por não aumentar a velocidade. Rony dominou muito bem a utilização do metrônomo, conseguindo, até o final do ano, utilizá-lo sozinho.

Estudamos dedilhados, algo que Rony ainda não havia feito anteriormente, para acompanhar a música de abertura do jogo *Gravity Falls*, da qual ele também estudou a melodia. Outro estudo realizado foi o de acompanhamento rítmico na música *Wonderwall* de Oasis, com acordes invertidos, dedos fixos durante a sequência, acordes com quarta suspensa ou com sétima. Fizemos também

exercícios de leitura rítmica, e focamos bastante no repertório escolhido. Sua principal forma de aprendizado ainda é pela memorização, tanto das sequências de acordes, quanto das melodias.

Sobre as gravações e o recital

Enquanto conversava com as crianças durante as aulas, em vários momentos nos lembramos de que não teríamos um recital como o dos anos anteriores. Na escola, sempre realizamos um recital para os pais e convidados, no qual os alunos tocavam peças individuais ou com suas duplas, e também sempre reunia todas as crianças em ao menos uma das músicas do repertório. Em algum momento de 2020, então, eu lhes perguntei se gostariam de gravar alguns vídeos para postarmos nas redes sociais, mas notei que nem todos ficavam exatamente confortáveis com isso. A partir de nossas conversas seguintes, decidimos realizar gravações de vídeos, porém com outro propósito: apresentar aos pais e demais convidados durante uma reunião *on-line*.

Como os três já se conheciam, e ficavam interessados nos repertórios dos colegas, eu acabava comentando sobre as músicas que coincidiam e divergiam entre as escolhas deles, e o Harry deu a ideia de fazermos uma música juntos. Como fazemos uma música juntos quando não estamos juntos? Decidi, após a escolha da música, gravar as músicas no meu celular, com o metrônomo no alto-falante, para que eles escutassem a melodia e a marcação do tempo para estudar. A música escolhida para fazermos juntos foi o tema do filme *Piratas do Caribe*, da qual os três estudaram a melodia e eu toquei o acompanhamento.

E agora? Como gravar os alunos sem estar com eles? Cada um dos três teve um processo único para isso. Hermione fez todos os registros sozinha, com metrônomo ou com a base que eu lhes enviei. Ela gravou o violão da música *Menina Solta* de Giulia Be, escutando o metrônomo no fone de ouvido. Depois, cantou a música, escutando o áudio anterior, do violão. Ela me enviou as duas gravações e

eu realizei a edição para juntar os dois vídeos. Ela também filmou a música *Greensleeves*, utilizando o metrônomo, e gravou toda a melodia do Tema de *Piratas do Caribe*, sem interrupções, do início ao fim.

Rony gravou a melodia do tema de *Piratas do Caribe* sozinho, utilizando o metrônomo. Ele estava um pouco inseguro com a melodia do tema de *Gravity Falls*, mas como estava tocando corretamente durante a aula, pedi que colocasse para registrar em seu celular enquanto ele assistia à aula pelo computador. Ele fez uma tentativa, e deu tudo certo. Foi aí que eu entendi que poderia ajudá-los em seus processos de gravação durante a aula. Ou seja, o momento do registro, de tentar, errar, repetir e acertar, não precisaria ser realizado pelos alunos sozinhos, pois eu poderia auxiliá-los.

Sendo assim, acompanhei Rony na gravação do dedilhado dessa mesma música, o qual tocamos juntos. Ele desativou seu microfone, para me escutar sem cortes. Eu toquei junto com ele, e gravamos todo o trecho de acompanhamento. Já na música *Wonderwall* do Oasis, buscamos outra estratégia, pois ainda não estávamos tocando a música inteira do início ao fim, tendo estudado apenas por partes. Também não havíamos estudado a melodia, nem a parte cantada, portanto optamos por tocar junto da música original. Gravamos a música por sessões, e na edição eu baixei o tom da música original, pois Rony não tinha capotraste, e coloquei as sessões alinhadas com a música.

Harry tentou gravar sozinho, mas acabou sendo estressante para ele lidar com os erros e a necessidade de ficar repetindo. Portanto, fizemos todas as gravações juntos durante a aula. Para os acompanhamentos lineares das músicas *Velha Infância* (Tribalistas) e *Girl Like You* (Maroon 5) fizemos a gravação de quatro repetições da sequência (já que a harmonia se repetia sempre com a mesma ordem de acordes). Ele acessou a aula pelo notebook e utilizou o celular para registrar os vídeos. Ele também desativou seu microfone na reunião para me escutar sem cortes, e assim tocamos juntos, mas ele gravou somente a si mesmo. Na edição, eu repeti os trechos durante as duas músicas. Depois, ele gravou um áudio cantando a

música *Velha Infância*, pois não queria aparecer cantando no vídeo. Por escolha dele, coloquei uma linha comigo cantando junto na edição. Registramos a melodia de *Girl Like You* em duas partes, sendo a primeira as estrofes e a segunda o refrão, na mesma estratégia de tocarmos juntos. Já a melodia do tema de *Piratas do Caribe* foi gravada frase por frase, pois ainda não conseguíamos fazer inteira sem as paradas. Depois, juntei as frases na edição.

Utilizei dois programas diferentes para a edição, de acordo com a necessidade de cada vídeo. Editei os áudios no programa *Reaper*, utilizando os recursos de metrônomo do próprio programa para alinhar as diferentes faixas. Nos casos de vídeos com até duas telas, pude manter a trilha de vídeo da edição do programa. Somente para a divisão de quatro telas do tema de *Piratas do Caribe* precisei utilizar o *Wondershare Filmora 9*. Fiz *upload* de todos os vídeos para o *Google Drive*, de onde eu conseguiria projetar minha tela para a reunião do *Meet* na qual realizamos o recital.

O recital ocorreu na semana do Natal, no dia 23 de dezembro de 2020, e eu jamais tinha tido tanto público em um recital dos meus alunos lá na escola. Com a comodidade de assistir de casa, e a ausência de limites geográficos, muitos convidados apareceram para prestigiar os três alunos. Com muitos elogios dos convidados, tivemos um belo evento. Até fui ensinada pelo Rony a utilizar os *emojis* nos comentários da reunião.

Adaptação minha e dos alunos ao meio digital

Sem dúvida, há muitas limitações na videochamada, comparando com o modo no qual eu costumava trabalhar. Para a maioria dessas limitações encontramos soluções, a partir da experiência dos alunos e de tentativas de novas estratégias. Eu já vinha fazendo aulas enquanto aluna neste período de distanciamento social pelo *Google Meet*, porém não havia dado aulas, e precisei descobrir as funcionalidades dessa ferramenta. Os alunos auxiliaram muito nesse

processo, pois já utilizavam esse sistema na escola. Inclusive, teve um dia que o Rony me mostrou que poderia substituir a si próprio na sua imagem por uma banana com olhos e boca, bem como que poderia assistir à minha aula com uma praia ao fundo.

A principal barreira a ser vencida era a do atraso da imagem e do som por conta do envio e recebimento de dados. É necessário que o aluno pratique tocando junto, em alguns casos. Primeiro para que o aluno possa tocar junto comigo, eu devo realizar a contagem e tocar, assim ele poderá tocar juntamente com meu áudio, e eu escuto o seu retorno em atraso. É um desafio, mas nos acostumamos com essa dinâmica.

Mas ainda há um problema, pois o Google Meet transmite um áudio de cada vez, e assim, ambos os áudios ficam cortando ao longo da chamada quando tocamos ao mesmo tempo com os microfones ligados. Para tanto, a solução foi eu tocar com meu microfone ligado para que o aluno me escutasse. O aluno, por sua vez, tocava com o microfone desligado, assim meu áudio não cortava na sua recepção. Deste modo, eu não escutava o aluno tocando, então praticávamos algumas vezes, e depois ele tocava sozinho, para eu escutar. Aprendi isso durante as gravações, então dei várias aulas até entender esse processo.

Uma ferramenta muito interessante de se usar é a da projeção de tela, que possibilita que ambos olhemos para o mesmo material, simultaneamente, e dependendo do programa que eu esteja projetando, me permitia fazer anotações e alterações, e depois enviá-las aos alunos. Tivemos a oportunidade de exercitar a ideia de personalização das partituras, colocando as informações necessárias para cada um, a partir da projeção de editores de partitura, como o Musescore.

Considerações finais

Eu aprendi muitas coisas durante esse ano, e uma delas é que é normal não estarmos bem sempre, que momentos difíceis vêm, e que precisamos nos reencontrar quando nos perdemos. Precisei de apoio de minha família, precisei me desligar de coisas que não me faziam bem, e também tive de voltar a fazer aquilo que já me fazia bem anteriormente, para me reconectar com quem eu fui antes de toda a tempestade. Não quero dizer que tudo se resolveu, que tudo voltou a ser como antes, ou que não ficam marcas dos momentos difíceis. Precisei de muitos meses para reencontrar pelo menos parte da professora que eu era e me reinventar, para me adaptar à nova realidade.

Agora, olhando para trás para escrever o presente texto, eu vejo o quanto que isso só foi possível também por causa dos meus alunos, pois eles me mantiveram em movimento, e me trouxeram de volta ao ciclo do planejar, ensinar e aprender, avaliar, reiniciar, continuar e evoluir. O que foi preciso foi um pouco de amor, tanto da minha parte, quanto da parte deles.

No final de contas, nós nos adaptamos. Esses alunos compreenderam com facilidade o funcionamento da aula por videochamada, afinal eles já estavam vivendo isso na escola. Eles e ela me ajudaram também a criar a dinâmica desse processo de aula *on-line*, e eu vejo o quanto essas "crianças" aprenderam nesse período, o que torna todo o esforço válido. Eu os conheci nos últimos anos da Educação Infantil, ou nos primeiros anos do Ensino Fundamental, então para mim eles ainda são minhas crianças, mesmo que já sejam adolescentes ou pré-adolescentes.

Existe, sim, aprendizado também na aula *on-line*, mas para que isto aconteça é necessário ter recursos (conexão com internet estável, computador e/ou celular, instrumento adequado, e muita, muita paciência). É preciso lembrar que muitas pessoas ainda não têm acesso a esses recursos tecnológicos, que não são escassos, mas estão disponíveis somente para quem pode pagar. Também não

foram todos os alunos que se adaptaram tão bem neste período como Hermione, Harry e Rony. Nós não estávamos acostumados com essa realidade, mas nos adaptamos. Sem dúvida é algo que veio para ficar, mas, ao meu ver, é uma nova realidade que não substitui o convívio presencial, porém abre novas possibilidades para o aprendizado em música.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

AULAS DE TROMPETE VIRTUAIS EM MEIO À PANDEMIA DA COVID-19 NO PROJETO ORQUESTRA JOVEM DO RIO GRANDE DO SUL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Isac Costa Soares[1]

Resumo: Trago neste texto, um relato de experiência relacionado às atividades e aulas de trompete que ocorreram durante a pandemia da Covid-19 no projeto Orquestra Jovem do Rio Grande do Sul[2] no período de 01 de março a 17 de dezembro de 2020.

Palavras chaves: Orquestra jovem; Trompete; Pandemia.

VIRTUAL TRUMPET LESSONS AMID THE COVID-19 ON-PROJECT PANDEMIC ORQUESTRA JOVEM DO RIO GRANDE DO SUL: AN EXPERIENCE REPORT

Abstract: I bring in this text, an experience report related to the activities and trumpet classes that occurred during the Covid-19 pandemic in the Orquestra Jovem do Rio Grande do Sul project from March 1st to December 17th, 2020.

Key words: Youth orchestra; Trumpet; Pandemic.

Introdução

No início da pandemia da covid-19 diversas instituições de ensino tiveram suas atividades paralisadas abruptamente, fazendo com que muitas tivessem que se adaptar as normas da Organização Mundial da Saúde (OMS) para que continuassem funcionando. Com o projeto Orquestra Jovem do Rio Grande do Sul não foi diferente, a coordenação e professores tiveram que repensar a forma de

[1] Isac Costa Soares é mestrando em educação musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, licenciado em música pelo Centro Universitário Metodista IPA e formou-se em trompete/performance na Escola de Música da OSPA. Atua como professor no Projeto Ouviravida, Orquestra Jovem do Rio Grande do Sul e como trompetista na Orquestra de Sopros de Novo Hamburgo, além de integrar o Grupo de Pesquisa Educação Musical e Cotidiano EMCO.

[2] A Orquestra Jovem do Rio Grande do Sul foi criada em 2009, seguindo uma tendência internacional de criação de Orquestras Jovens na América Latina, com foco na formação musical de excelência, e voltada prioritariamente para o atendimento de crianças e adolescentes de famílias de baixa renda e integrantes da rede escolar, dos 10 aos 24 anos. Fonte: http://orquestrajovemrs.com.br/ Acesso: 06/01/2021

SOARES, Isac Costa. Aulas de trompete virtuais em meio à pandemia da covid-19 no projeto orquestra jovem do Rio Grande do Sul: um relato de experiência. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

abordagem de ensino, uma vez que, mesmo as aulas sendo individuais, os ensaios eram sempre de forma coletiva e com um grande número de alunos.

Nas aulas de trompete tivemos alguns percalços pelo meio do caminho, mas também resultados positivos. Como professor, precisei repensar minhas práticas de ensino, tentando na medida do possível compreender o chamado "novo normal" que começamos a viver. Sendo assim, esse texto tem como objetivo compartilhar os desafios e reações advindas que o projeto precisou enfrentar, assim como questões enfrentadas durante as aulas de trompete nesse momento tão complexo que vivemos. O relato inicia mostrando o contexto local onde o projeto Orquestra Jovem do Rio Grande do Sul está inserido, seguido de uma contextualização sobre o tema, apresentando de forma breve questões sobre o funcionamento do projeto, depois descreve as formas de organização que precisaram ser feitas para manter o trabalho, a seguir relata como foram às aulas de trompete e, por fim, traz algumas considerações sobre as temáticas apresentadas.

O Contexto local

A partir de minha pesquisa de mestrado que está em andamento intitulada "Trajetória Formativa de Trompetistas Atuantes no Cenário Musical de Porto Alegre", onde busco compreender como ocorreu o processo de formação dos trompetistas entrevistados, fiz um breve levantamento utilizando sites, redes sociais e matérias em mídia dos projetos sociais existentes na cidade de Porto Alegre/RS, que oferecem ensino de trompete. Baseado nisso, mapeei outros projetos na intenção de compreender que tipo de aulas de música era ofertado nesses espaços e em que bairros eles estavam localizados. Na tabela, podemos notar que existe um número razoável de projetos que oferecem ensino de música com prática de orquestra.

SOARES, Isac Costa. Aulas de trompete virtuais em meio à pandemia da covid-19 no projeto orquestra jovem do Rio Grande do Sul: um relato de experiência. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Nome	Instrumentos Ofertados	Bairro
Projeto Ouviravida	Aulas de Flauta doce, Canto coral, Percussão, trompete, flauta transversal, acordeom, teclado e violão.	Bom Jesus
Orquestra Jovem do Rio Grande do Sul	Aulas de instrumento de cordas, madeiras e metais de orquestra e musicalização.	Cidade Baixa
CESMAR	Banda Marcial, musicalização e Percussão.	Rubem Berta
ONG Sol Maior	Violão, cavaquinho, bandolim, teclado, flauta, percussão, bateria e canto coral.	Centro Histórico
AACAMUS	Instrumentos de corda de Orquestra, flauta doce, cavaquinho e grupo vocal.	Independência
IPDAE	Instrumentos de cordas de orquestra, flauta doce, canto coral e piano.	Lomba do Pinheiro
Orquestra Villa Lobos	Instrumentos de corda de orquestra, percussão, flauta doce, violão, teclado e canto coral.	Vila Mapa
Associação Beneficente	Instrumentos de corda de	Partenon

SOARES, Isac Costa. Aulas de trompete virtuais em meio à pandemia da covid-19 no projeto orquestra jovem do Rio Grande do Sul: um relato de experiência. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Santa Zita de Lucca	orquestra, flauta doce, flauta transversal, percussão e canto coral	
Orquestra São Francisco	Instrumentos de corda de orquestra, flauta doce e percussão.	Lomba do Pinheiro
Educando com arte	Instrumentos de corda de orquestra, flauta doce e percussão.	Tristeza

Figura 1 - Organizado pelo autor

Nota-se que a grande maioria desses projetos sociais trabalha com ensino de flauta doce, percussão, canto coral e instrumentos de corda de orquestra[3]. Os dois únicos projetos encontrados que ensinam instrumentos da família dos metais e tem ensino de trompete foram a Orquestra Jovem do Rio Grande do Sul e o Projeto Ouviravida. Um localizado na região central e outro em uma região periférica de Porto Alegre. No CESMAR há uma banda marcial, porém, não encontrei nada que falasse sobre ensino de instrumentos de metais ou trompete no site e na página do Facebook da instituição. Neste mapa, podemos perceber a distância que há entre eles, além de observamos a localização de cada projeto:

[3] Utilizei o termo “corda de orquestra” para se referir aos seguintes instrumentos: violino, viola, violoncelo e contrabaixo.

SOARES, Isac Costa. Aulas de trompete virtuais em meio à pandemia da covid-19 no projeto orquestra jovem do Rio Grande do Sul: um relato de experiência. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

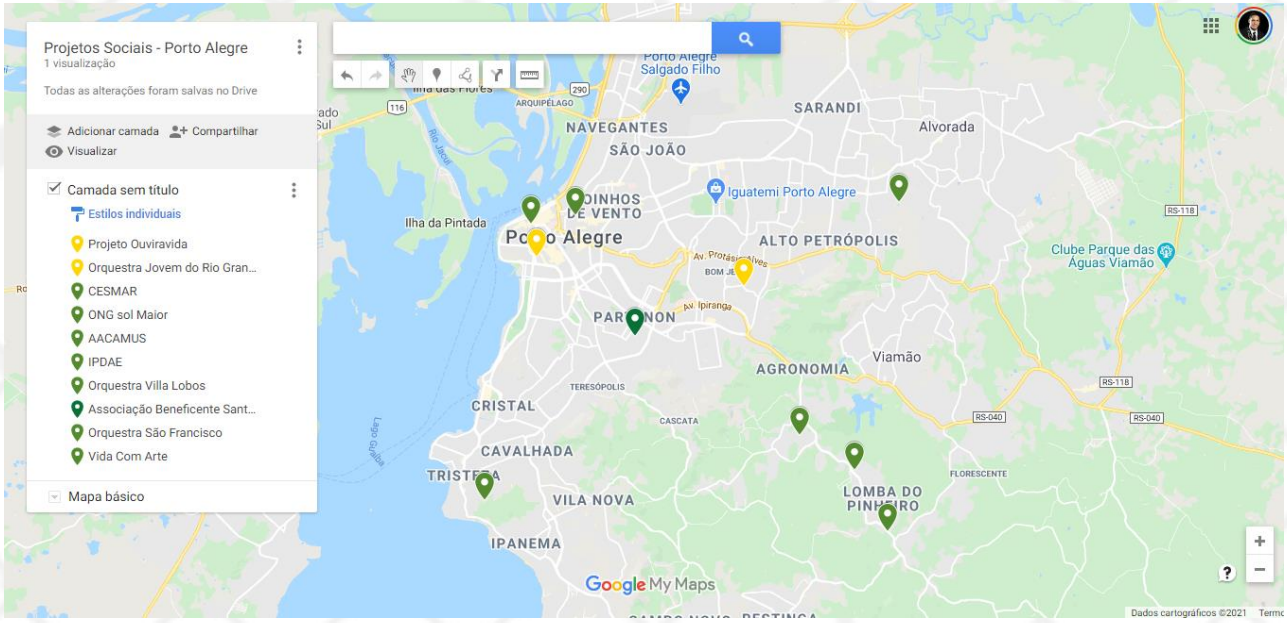


Figura 2 - Fonte: Organizado pelo autor a partir do Google My Maps

Sabendo-se da importância desses projetos na democratização do ensino de música, é visível que o ensino de trompete ainda é pouco aderido por essas instituições na cidade de Porto Alegre. Nesse sentido, este relato poderá contribuir mostrando como o projeto conseguiu manter-se em meio à pandemia e como as aulas e alunos de trompete vivenciaram esse período.

Contextualização do tema

Ao longo dos anos, diversos trabalhos têm surgido sobre o ensino de música em projetos sociais no Brasil. Nota-se isso, pela quantidade de pesquisas, artigos e relatos de experiência em revistas especializadas da área. Souza (2014) explica que esses projetos:

> [...] são destinados a pessoas que são excluídas ou "menos visíveis" para a sociedade, como pessoas idosas, jovens, crianças, mulheres, negros, integrantes da comunidade LGBT, trazendo as questões de gênero, raça, geração, entre outras. Assim, as concepções pedagógicas presentes nos projetos sociais passam a considerar a diversidade e a heterogeneidade como regra e não como exceção. (SOUZA, 2014, p. 6).

SOARES, Isac Costa. Aulas de trompete virtuais em meio à pandemia da covid-19 no projeto orquestra jovem do Rio Grande do Sul: um relato de experiência. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Em uma breve pesquisa no Portal de periódicos da Capes, foram encontrados 1.078[4] artigos relacionados ao tema "música e projeto social". Isso demonstra o grande interesse de pesquisadores sobre o assunto. Autores como Souza (2014), Kater (2004), Bozzetto (2012), trazem reflexões importantes de como esses projetos de ação social funcionam e como acontecem as aulas de música nesses espaços. Essas pesquisas têm contribuído para uma percepção mais aprofundada sobre o tema, pois tratam de mostrar a diversidade de formas de ensino e aprendizagem de música nesses locais.

No que se refere aos projetos sociais com orquestra, Tramonte; Grubisic (2012) explicam que

> [...] esses projetos têm atuado junto a um grande número de estudantes que não poderiam arcar com os custos de aprendizado musical seja de executar um instrumento em particular ou com a intenção de integrar-se em uma orquestra. (TRAMONTE; GRUBISIC, 2012, p. 290).

Nesse sentido, nota-se o importante papel que esses projetos têm na democratização do ensino de música, além disso, oportunizam a prática coletiva de instrumento, visto que, para fazer música orquestral é necessário tocar em conjunto. Sobre essa ótica, Santos et al. (2016) fundamentado em Tourinho (2008) coloca que:

> [...] a educação musical coletiva estimula a permuta de experiências entre os alunos mais iniciantes e aqueles que já carregam uma bagagem de conteúdos teóricos e práticos das atividades do projeto, contribuindo para uma personalidade ativa daqueles alunos mais introspectivos, promovendo a socialização com os colegas e com o meio onde está inserido. (SANTOS ET AL, 2016, p. 5).

[4] http://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cHM6Ly9ybnAtcHJpbW8uaG9zdGVkLmV4bGlcmlzZ3JvdXAuY29tL3ByaW1vX2xpYnJhcnkvbGlid2ViL2FjdGlvbi9zZWFyY2guZG8%2FZHNjbnQ9MCZwY0F2YWlsYWJpbHR5TW9kZT1mYWxzZSZmcmJnPSZzY3Auc2Nwcz1wcmltb19jZW50cmFsX211bHRpcGxlX2ZlJnRhYj1kZWZhdWx0X3RhYiZjdD1zZWFyY2gmbW9kZT1CYXNpYyZkdW09dHJ1ZSZpbmR4PTEmZm49c2VhcmNoJnZpZD1DQVBFU19WMQ%3D%3D&buscaRapidaTermo=m%C3%BAsica+e+projeto+social Acesso em: 03/02/2021

SOARES, Isac Costa. Aulas de trompete virtuais em meio à pandemia da covid-19 no projeto orquestra jovem do Rio Grande do Sul: um relato de experiência. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Esses aspectos apontados por Santos et al. (2016) demonstram que o ambiente de ensino de orquestra pode vir a contribuir de forma positiva para a formação de indivíduos, fazendo com que, além do aprendizado musical, haja também desenvolvimento humano.

Sobre a Orquestra Jovem do Rio Grande do Sul

A Orquestra Jovem do Rio Grande do Sul nasceu no ano de 2009, idealizada pelo maestro Telmo Jaconi[5] e está situada no bairro cidade baixa na Fundação Pão dos Pobres na cidade de Porto Alegre/RS. O projeto funciona através da captação de recursos via lei de incentivo a cultura e doações. Entre o publico alvo estão crianças e jovens de 10 a 24 anos de idade que tenham baixa renda familiar e que estejam frequentando a escola de ensino regular. Para ingressar, é feito um teste de aptidão musical organizado por uma banca de professores e, a partir dessa seleção os alunos são direcionados para instrumentos de acordo com seus interesses. Atualmente o projeto conta com vinte professores e as aulas e ensaios com a orquestra e grupos de câmara acontecem no período da tarde. Dentre as aulas de instrumentos oferecidos estão: violino, viola, violoncelo, contrabaixo, flauta transversal, oboé, fagote, clarinete, trompete, trompa, trombone, tuba, teclado eletrônico, percussão, flauta doce e teoria musical. Após esse processo e ao ingressar no projeto, o aluno recebe empréstimo do instrumento durante o tempo em que permanecer na orquestra.

Antes da pandemia da Covid-19 as aulas ocorriam em formato presencial uma ou duas vezes por semana, dependendo da demanda de alunos para cada professor, com uma hora de duração. Além disso, havia prática de orquestra, banda

[5] Telmo Jaconi é natural de Montenegro, mas cresceu em Porto Alegre, onde começou a fazer aula de violino aos 8 anos de idade. Aos 14 anos foi o mais jovem músico admitido pela OSPA, onde permaneceu durante 44 anos, dos quais mais de 30 foi Spalla (violinista principal). Fonte: http://orquestrajovemrs.com.br/ Acesso: 03/01/2021

SOARES, Isac Costa. Aulas de trompete virtuais em meio à pandemia da covid-19 no projeto orquestra jovem do Rio Grande do Sul: um relato de experiência. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

sinfônica para os naipes de metais e madeiras e grupos de câmara. Os ensaios com a orquestra aconteciam todos os dias das 14h ás 17h20, sendo dividida em dois grupos, orquestra "A" com alunos considerados avançados e intermediários e orquestra "B" com alunos considerados iniciantes. Ademais, havia apresentação dos grupos e concertos com a orquestra em diversos lugares da cidade e estado. Essas experiências em grupo eram muito importantes, contribuíam para relações de afeto e socialização. Souza (2014) explica que:

> As experiências em grupo deverão colaborar para a construção do social, das interações e do acolhimento que estabelecem vínculos e promovem o cuidado. Para crianças e adolescentes que são traumatizados, que não têm família ou que não tiveram uma boa socialização primária, a socialização secundária por meio da música pode contribuir para uma reconstituição do tecido social. Nesse âmbito, envolvimento é um conceito importante que está conectado à inclusão e ao ensino/aprendizagem em projetos sociais. (SOUZA, 2014, p. 21).

As experiências vivenciadas em ensaios, concertos e viagens, refletiam no fazer musical em grupo de forma positiva. Era comum ouvir pelos corredores alunos colocando que se sentiam parte de uma família.

O projeto Orquestra Jovem do Rio Grande do Sul tem parceria com o Jovem Aprendiz. Esse programa tem o objetivo de fornecer aos participantes um primeiro contato com o mundo do trabalho[6]. Os alunos matriculados recebem uma bolsa auxílio e passagens. Dessa maneira, conseguem manter-se por mais tempo dentro da Orquestra, não precisando se desvincular para trabalhar em outras áreas.

[6] Fonte: https://www2.portoalegre.rs.gov.br/eptc/default.php?p_secao=1698 Acesso em: 03/02/2021

SOARES, Isac Costa. Aulas de trompete virtuais em meio à pandemia da covid-19 no projeto orquestra jovem do Rio Grande do Sul: um relato de experiência. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Atividades na Orquestra Jovem do Rio Grande do Sul durante tempos pandêmicos

No dia 11 março de 2020 é declarado pela organização mundial da saúde a pandemia do novo Coronavírus[7]. Nesse mesmo período, estávamos iniciando as aulas na Orquestra Jovem do Rio Grande do Sul. No entanto, no dia 13 de março, a prefeitura de Porto Alegre lança um decreto suspendendo as atividades de ensino de estabelecimentos públicos e privados[8]. Com isso, o projeto precisou parar e, na mesma semana o professorado foi convocado para uma reunião. A partir disso, ficou estabelecido que os professores dessem continuidade às aulas de forma remota, utilizando a plataforma que melhor funcionasse para os objetivos de cada um.

Na semana seguinte aconteceu outra reunião, e nela foi colocado que a coordenação estava pensando em um plano de ação para manter o projeto e a Orquestra ativa, pois naquele momento o trabalho com o grande grupo estava totalmente parado e apenas as atividades de ensino estavam sendo mantidas. Sendo assim, os professores relatavam estar conseguindo manter as aulas através de vídeo chamadas pelo celular, entretanto muitos alunos tinham problemas de conexão e alguns não tinham celulares, tendo que muitas vezes utilizar *smartphones* de familiares.

Era notável a preocupação da coordenação em fazer a orquestra funcionar de alguma forma para que o trabalho seguisse tendo visibilidade. Surge então a ideia de fazer dois vídeos em formato mosaico com os alunos mais avançados. Espíndola (2020, p. 26) explica que, "para que os alunos possam participar da construção dos vídeos mosaicos, a utilização do aparelho celular se mostra como uma opção segura por manter o isolamento e, dentro das possibilidades, minimamente inclusivas". As músicas escolhidas para os vídeos foram Guantanamera e Cielito lindo. Os dois

[7] Fonte: https://www.ufrgs.br/coronaviruslitoral/uma-breve-linha-do-tempo/ Acesso em: 03/02/2021
[8] Fonte: http://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/3270_ce_284967_1.pdf Acesso em: 03/02/2021

SOARES, Isac Costa. Aulas de trompete virtuais em meio à pandemia da covid-19 no projeto orquestra jovem do Rio Grande do Sul: um relato de experiência. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

trabalhos foram postados nas redes sociais e no canal do Youtube do projeto. A partir dessa primeira ação, a coordenação percebeu que esse seria o canal de comunicação com o público e a forma de manter visível o trabalho. Sendo assim, novas ações começaram a ser pensadas.

Para uma segunda proposta, pensou-se em produzir uma live[9] contando a história dos instrumentos de sopro que compõem uma orquestra sinfônica. Para isso, a coordenação organizou o evento em parceria com um estúdio que oferecia o serviço de transmissão online e gravação de áudio e vídeo. Dessa maneira, cada professor foi convidado para falar sobre seu instrumento, junto com um aluno avançado. Além disso, o estúdio possuía um espaço adequado, pois, foi possível fazer o distanciamento sem perder a qualidade da gravação. Esse trabalho recebeu o nome de "Evolução Sinfônica" e foi apresentando no Facebook e posteriormente mantido no canal do Youtube da orquestra.

No terceiro momento, a orquestra começou a produzir lives com músicos convidados para falar sobre suas trajetórias e carreiras. Foi solicitado aos professores que estimulassem a participação dos alunos, pois o número de acesso contaria nos relatórios de prestação de contas do projeto. Essas lives contaram com músicos de renomes do cenário musical gaúcho, tais como, Olinda Allessandrini, Ney Fialkow, Anne Schneider, entre outros, além de músicos do cenário nacional. Considerei essa experiência bem interessante para os alunos, em razão de naquele período com todas as dificuldades que estávamos vivendo a coordenação pensar em uma atividade utilizando as redes sociais na tentativa de manter os alunos próximos.

Como ultima atividade, o projeto começou a fazer lives com os alunos, para as quais foram organizados grupos de câmara com os naipes de metais, madeiras, cordas e percussão. Para as apresentações com transmissão online, foi dado o

[9] https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/03/o-que-e-uma-live-saiba-tudo-sobre-as-transmissoes-ao-vivo-na-internet.ghtml Acesso em: 05/02/2021

nome de “Concerto Virtual Temporada 2020”. Como sou professor de trompete fiquei responsável, junto ao professor de trombone/tuba e trompa, em ajustar dias para os ensaios e repertório. Nesse caso, foi um processo interessante, pois, especificamente, nesse grupo temos alunos com idade a partir dos 17 anos, e as propostas de músicas acabaram partindo deles, sendo tudo organizado via WhatsApp, antes de nos encontrarmos pessoalmente. Para os ensaios o projeto conseguiu uma sala com álcool em gel disponível e bastante espaço, além do uso obrigatório de máscaras.

O primeiro concerto dessa temporada contou com um grupo de cordas composto por professores e alunos do projeto. Entre as obras apresentadas estavam composições de Felix Mendelssohn, Astor Piazzolla e Johannes Brahms. Após esse concerto o projeto seguiu organizando mais seis edições, finalizando com uma apresentação de natal. Todas aconteceram com transmissão ao vivo e contou com equipe de filmagem a captação de áudio.

Além de todas essas ações a orquestra manteve suas páginas nas redes sociais ativas fazendo publicações de “Tbts”[10] e divulgações das atividades semanalmente. Como consequência desse esforço mutuo, tanto dos professores, como da coordenação, no final do ano conseguiram mais um patrocínio, o que contribui para manter o projeto no ano de 2021, além de passar a sensação de que todo o esforço valeu a pena.

Por ultimo, ressalto que todas as atividades do projeto estão disponíveis nas redes sociais e canal do Youtube, mostrando que esses espaços tiveram uma grande força em meio à pandemia para quem trabalha com arte, pois foi ali, o meio de comunicação com o público e divulgação dos trabalhos.

[10] Significado da sigla “tbt”: https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/o-que-significa-tbt Acesso em: 05/02/2021

Sobre as aulas de trompete

Antes da pandemia, as aulas de trompete no projeto, normalmente, eram individuais, tendo um horário estipulado para cada aluno, e aconteciam de forma presencial. Nas aulas eram atendidos cinco alunos de idades entre 16 a 21 anos. A partir das adaptações que tive que fazer com a proposta de começarmos a trabalhar de forma remota, foi necessário conversar com os alunos para compreender a situação em que cada um se encontrava, e qual seria a plataforma que utilizaríamos. A proposta inicial era fazermos aulas através de vídeo chamadas. Como sabia da realidade dos alunos, a primeira ideia que tive foi utilizarmos os *smarthphones.* Espíndola (2020) coloca que:

> Para que seja possível uma aula por videoconferência adequada, parte do pressuposto que o aluno tenha na sua residência itens básicos como conexão de internet e um computador, o que nem sempre é uma realidade. O aparelho celular acaba sendo, na maioria das vezes, uma última opção na busca da interação remota com alunos de baixo poder aquisitivo, quando o tem. Por conta disso, cada aluno manifesta diferentes necessidades que requerem variadas soluções, nem sempre logradoras de êxito, mas valorizadas em cada desfecho positivo. (ESPÍNDOLA, 2020, p. 23).

Sobre as necessidades dos alunos, a partir das conversas que tivemos, percebi que o aplicativo de mais fácil acesso para todos e que consumiria menos dados seria o WhatsApp.

As aulas começaram a ocorrer de forma síncrona, através de vídeo chamada e o atendimento era individual. As aulas presenciais, normalmente duravam em torno de uma hora, no entanto, nesse novo formato de ensino remoto, resolvi adaptar para trinta minutos. Como muitas mudanças estavam ocorrendo, tanto em minha vida como na dos alunos, achei que o melhor seria exigir menos e tentar fazer com que esse momento fosse o mais agradável possível. Todos estavam se adaptando, e alguns chegaram a passar por situações bem complexas, como por exemplo, uma aluna que teve que mudar de casa com sua família, pois sua mãe,

SOARES, Isac Costa. Aulas de trompete virtuais em meio à pandemia da covid-19 no projeto orquestra jovem do Rio Grande do Sul: um relato de experiência. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

que fazia parte do grupo de risco, estava passando por uma separação com seu cônjuge. Outra aluna buscou ajuda psicológica, relatando que começou a se sentir deprimida e sem expectativa de futuro. Ainda tiveram os que tinham problemas de estímulo, muitas vezes colocando que não sentiam vontade de tocar o instrumento, ou que tinham problemas de organização para estudar e sentiam-se cansados, devido a mudanças na rotina. Todos esses casos acabaram repercutindo nos momentos das aulas, fazendo com que minhas exigências em relação à performance deles não fossem o foco naquela ocasião.

Como ainda era tudo novo para mim, o material que utilizava era o mesmo das aulas presenciais, onde os alunos tinham uma apostila com uma rotina de estudos, organizada compilando os exercícios extraídos de métodos que faziam parte da minha formação como trompetista. Além dessa rotina, exigia também estudos técnicos do método Arban's e estudos melódicos do método Concone, ambos os livros são tradicionalmente utilizados no ensino de trompete. Dessa maneira, os estudos dos alunos eram iniciados pela rotina, depois por estudos técnicos do Arban´s e por último, estudos melódicos do Concone. Durante as aulas, a cada semana eles tinham que apresentar algum desses materiais e muitas vezes eles conseguiam mostrar até mais do que era solicitado. Porém, nas aulas síncronas via WhatsApp, notei nas primeiras semanas que eles estavam bem desestimulados e poucos conseguiam apresentar os conteúdos exigidos.

A cada semana de aula notava que os alunos apresentavam mais dificuldades de manter o foco, muitos relatavam dormir até tarde e ter problemas para estudar em casa, devido estarem com toda a família no mesmo espaço. Com isso, começaram a ocorrer faltas. A coordenação do projeto demonstrava preocupação com a presença dos alunos e em mantê-los aptos para tocar. Sendo assim, nas reuniões foi solicitado que intensificássemos nossas falas em relação à presença nas aulas. Além disso, havia alunos que estavam com problemas de

SOARES, Isac Costa. Aulas de trompete virtuais em meio à pandemia da covid-19 no projeto orquestra jovem do Rio Grande do Sul: um relato de experiência. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

acesso à internet. Para resolver esse dilema foi feito um mapeamento que levou em torno de um mês, para providenciar internet para todos que não tinham condições.

Mesmo com esses percalços sempre tentava estimulá-los, mostrando o quanto estavam melhorando. Kater (2004, p. 45) coloca que, "normalmente o educador musical possibilita ao aluno o contato com suas próprias potencialidades e limites do ponto de vista musical, dando subsídios e orientando sua exploração e superação". Nesse sentido, percebia que era minha obrigação fazer com que os alunos tivessem vontade de seguir estudando. Como exemplo disso, após uma aluna ter relatado estar sem motivação para estudar, propus que ela tirasse de ouvido, ou, que estudasse alguma música que tinha desejo de tocar, sem necessidade de apresentar os estudos que eram solicitados semanalmente.

Com o passar do tempo, os alunos foram se adaptando. Tiveram muitos momentos em aula que notei a importância de manter esse contato com eles. Alguns diziam que ao estudar trompete sentiam que era o melhor momento do dia. Houve também um menino que procurou a orquestra no meio da pandemia querendo fazer aulas de trompete, pois conhecia o professor de fagote que frequentava a mesma igreja, e este professor sempre falava do projeto. Neste caso, foi interessante iniciar aulas de forma online para uma pessoa que nunca tinha visto e nem tido contato pessoalmente. Essa experiência me marcou, e com certeza foi algo inesperado naquele momento.

Conclusão

Percebi que trabalhar de forma remota em um projeto social é um desafio complexo, uma vez que sabemos que atendem em sua maioria pessoas que estão em situação de vulnerabilidade e que muitas vezes não têm condições de ter acesso à internet e aparelhos que possam comportar plataformas ou aplicativos para aulas online. Sendo assim, esses projetos ficam com a responsabilidade de se organizar

SOARES, Isac Costa. Aulas de trompete virtuais em meio à pandemia da covid-19 no projeto orquestra jovem do Rio Grande do Sul: um relato de experiência. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

através de apoiadores e doações para conseguir manter as aulas da melhor forma possível e não perderem patrocinadores para manter as instituições. Acredito que esse deveria ser o papel do Estado em um momento difícil como esse, mas sabemos que no Brasil e no atual cenário político esperar por isso seria inocência da nossa parte.

Para finalizar, vejo que muitos foram os aprendizados e desafios que tive como professor nessa imersão de uma "vida" por trás da câmera do celular. Sinto que esse espaço de ensino remoto seguirá existindo, e nós professores teremos que desenvolver cada vez mais habilidades com as ferramentas dos meios digitais, nos adaptando para poder sobreviver em um mundo onde as coisas estão cada vez mais aceleradas, pois tudo está em constante mudança. Bauman (2013, p. 22) explicando o mundo atual que vivemos, o qual ele chama de "mundo líquido", coloca que:

> A vida líquido-moderna é uma encenação diária da transitoriedade universal. O que os cidadãos do mundo líquido-moderno logo descobrem é que nada nesse mundo se destina a durar, que dirá para sempre. Objetos hoje recomendados como úteis e indispensáveis tendem a "virar coisa do passado" muito antes de terem tempo de se estabelecer e se transformar em necessidade ou hábito. Nada é visto como estando aqui para sempre, nada parece insubstituível. Tudo nasce com a marca da morte iminente e emerge da linha de produção com o "prazo de validade" impresso ou presumido.

Compreender que estamos vivendo em tempos líquidos nos torna mais hábeis para tomar decisões sensatas. Nesse caso, pode-se dizer que o projeto sobreviveu à pandemia mantendo-se firme e buscando ações alternativas em meio ao caos que nos assolou durante os últimos tempos.

SOARES, Isac Costa. Aulas de trompete virtuais em meio à pandemia da covid-19 no projeto orquestra jovem do Rio Grande do Sul: um relato de experiência. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Referencias:

BAUMAN, Zygmunt. Sobre Educação e Juventude: conversas com Riccardo Mazzeo/Zygmunt Bauman; tradução Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BOZZETO, Adriana. Projetos educativos de famílias e formação musical de crianças e jovens em uma orquestra. Porto Alegre, UFRGS, 2012. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em música, instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ESPÍNDOLA, Thiego. Educação Musical em período de isolamento social: um panorama do ensino remoto na escola de música de Biguaçu, Reduzino Romão de Faria. Anais – Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo Música e Educação – MusE, v. 1, n. 1 2020.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 43-51, mar. 2004.

SANTOS, Jorge, SANTOS, Paloma, SANTOS, Párbata. Orquestra-Escola: Ensino Coletivo e Inclusão Social no Projeto Orquestra Sinfônica Vale do Cotinguiba. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional. V. 9 N. 1, 2016.

SOUZA, Jusamara. Música, educação e projetos sociais. / Jusamara Souza e outros. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014.

TRAMONTE, Cristina, GRUBISIC, Katarina. Educação Musical na Orquestra Escola: Interculturalidade e Prática social em Santa Catarina – orchestral school: Music education and social practice. Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ – Ano – 15 n. 28 vol. 01 – jan/jun, 2012.

SOARES, Isac Costa. Aulas de trompete virtuais em meio à pandemia da covid-19 no projeto orquestra jovem do Rio Grande do Sul: um relato de experiência. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO: EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE MÚSICA NA PANDEMIA: NARRATIVAS SOBRE ESPAÇOS PÚBLICOS E PRIVADOS

Edilacir dos Santos Larruscain[1]
Ana Lúcia Louro[2]

Resumo: Este trabalho apresenta narrativas de seis docentes de música na perspectiva de suas atuações durante a pandemia do Coronavírus em 2020. Os relatos contam desafios e ações criadoras na docência com Música, em face das necessidades criadas pelo cancelamento das aulas presenciais. Para conter o esvaziamento dos grupos (bandas escolares e espaços privados) os professores relatam como aprenderam a tirar melhor proveito das ferramentas de comunicação e a recorrente solidariedade aos que têm dificuldades de acesso. Amparados em Josso (2007, 2010), dá-se ênfase às narrativas de vida como fonte e método de pesquisa em Educação para uma melhor compreensão das transformações de si em meio ao tecido social.

Palavras-chave: Narrativas; Professores de Música; Pandemia.

EXPERIENCES OF MUSIC TEACHERS IN THE PANDEMIC: NARRATIVES ABOUT PUBLIC AND PRIVATE SPACES

Abstract: This paper presents the narratives of six music teachers from the perspective of their performances during the Coronavirus pandemic in 2020. The stories tell challenges and creative actions in teaching with Music, in the face of the needs created by the cancellation of the classes in person. In order to contain the emptying of groups (school bands and private spaces) teachers report how they have learned to make better use of communication tools and the recurrent solidarity with those who have difficulties of access. Supported by Josso (2007, 2010), emphasis is given to life stories as a source and method of research in Education for a better understanding of the transformations of oneself in the midst of the social fabric.

Keywords: Narratives; Music Teachers; Pandemic.

Introdução/justificativa

Este trabalho é uma primeira aproximação de narrativas de professores de escolas de música, instrutores-regentes de bandas de música escolares, diretor de conservatório, conjunto e orquestra durante a pandemia do Coronavírus, em 2020. Viu-se uma transformação radical em todos os espaços de convivência social. Por serem muito afetados, as escolas e os espaços privados de aprendizagem musical procuraram as tecnologias de comunicação e inovações metodológicas para atender os estudantes. Em outras realidades, o isolamento foi inevitável devido às fortes desigualdades digitais.

[1] Professor da Universidade da Região da Campanha - Urcamp, Ensino Médio e curso de Direito; campus de Santana do Livramento - RS.
[2] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Ppge - da Ufsm - Universidade Federal de Santa Maria. Líder do grupo de pesquisa Narramus - Narrativas em Educação Musical.

Edilacir dos Santos Larruscain; Ana Lúcia Louro. Experiências de professores de música na pandemia: narrativas sobre espaços públicos e privados. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-15, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

A escolha do tema deve-se, primeiramente, ao movimento emergente de revitalização das bandas de música e conjuntos musicais nas escolas brasileiras. Esta mudança vem acontecendo de forma mais distinta na última década em face da aplicação da lei 13.278/2016, que define que as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão componentes curriculares da Arte no currículo do Ensino Básico. O dilema em questão é saber quais alternativas os professores de Música encontraram durante este período para compensar o distanciamento com os alunos.

Recentemente, políticas governamentais como os programas Novo Mais Educação, Projeto Orquestras Estudantis e Escola de Tempo Integral, direcionaram recursos específicos para o trabalho com bandas e conjuntos de música na escola pública, mediante projetos de interesse de cada escola. Somente no Rio Grande do Sul, diversas escolas foram contempladas com instrumentos de bandas e orquestras, totalizando mais de R$ 1 milhão (RIO GRANDE DO SUL: 2020).

Os esforços para a implementação da lei 11.769/08, somados os incentivos dos programas governamentais de apoio à Educação Básica, representam o início tímido de consolidação da Música nas escolas. A despeito das dificuldades financeiras pontuais para grandes projetos, nota-se o interesse de gestores e professores para a formação de grupos musicais como diferencial de combate à evasão, à violência e a produção de mais alegria no ambiente escolar.

De modo inesperado, o cancelamento das atividades presenciais com a pandemia, em 2020, causou a necessidade de reinvenção das relações pedagógicas. O grande desafio da rede pública de ensino foi o de adotar formas de comunicação que atendessem o maior número de alunos e garantissem o mínimo de interação nas comunidades escolares. Atividades artísticas e corporais foram as mais desafiadoras e ainda encontram dificuldade de compartilhar conteúdo.

Para compreender as experiências de vida e docência como processos de formação e fonte de investigação científica, utilizaremos a pesquisa de natureza qualitativa e (auto)biográfica. Esta metodologia produz uma melhor reflexão acerca dos processos formativos que levam em conta a criação de novas formas, espaços e procedimentos da docência que, diante da complexidade do mundo, investem na transformação de si e do outro.

Neste estudo, quatro docentes da rede pública estadual, uma da rede federal e uma professora de conservatório narram experiências de aulas de música com o auxílio de tecnologias de comunicação. Foi utilizado um questionário simples enviado por aplicativo de mensagem e e-mails (5 participantes) e um questionário do Google Forms (1 participante). O reenvio das respostas foi conforme a preferência dos respondentes, ora por mensagens de texto, ora por arquivos de áudio. Dos depoimentos sobre o trabalho remoto, têm destaque as inovações e as principais dificuldades encontradas no manejo com as tecnologias.

Para Josso (2007), se de um lado existem os interesses e as lógicas individuais, por outro surgem as lógicas e as pressões coletivas. Surgem daí as potencialidades da pessoa e suas possibilidades de pertença simbólica. Concorda-se, portanto, que o caminhar da vida dos sujeitos faz com que a pessoa pense e aja conforme suas interações e ajustes em seu ambiente, seja de forma momentânea, ou de maneira duradoura.

As Narrativas Autobiográficas na pesquisa em educação

Na pesquisa qualitativa, um dos grandes desafios certificadores perante o mundo acadêmico é a escolha de metodologias para a aquisição de dados. Neste universo, está postulado que as pesquisas com narrativas precisam ter uma atenção maior quando se trata de justificação como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação (PASSEGI, NASCIMENTO e OLIVEIRA : 2016). A preocupação dos autores é com a complexidade dos processos epistemológicos, a ética na pesquisa e a participação mais ativa do pesquisador junto aos colaboradores.

A opção pela recolha de narrativas de instrutores de bandas e professores particulares de Música na acontecência da pandemia do Coronavírus, é favorecer uma pequena amostragem de como tais sujeitos lidam com a necessidade de transformação de si e dos alunos em meio às crises da vida cotidiana. Para Josso (2007), nos vários momentos de questionamento sobre sua existência, o ser humano tende a dar fruição a processos criadores para si e, sem embargo, para sua coletividade.

Desta forma, o estudo dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem do sujeito em meio ao tecido da existência, leva à importância do conhecimento através da experiência. Na análise de Brockmeier e Harré (2003, p. 525), "o problema do entendimento dos padrões dinâmicos do comportamento humano parece estar mais próximo de uma solução através dos estudos das narrativas". Percebe-se que é este o momento vivido dos professores de música no qual, em um momento de crise, investem na busca de soluções para si face aos dilemas do cotidiano escolar.

Este estudo está, portanto, assentado na ideia de que o sujeito é constituído social e culturalmente, mas não perdendo a sua singularidade bio-psíquica. Para Abrahão (2003) as narrativas permitem tornar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes, referências "universalizadas" dentro dos processos de transformação de si, de acordo com o modo como nos são relatadas. No mesmo tom Abraão (id) defende que através da transversalidade do que os sujeitos narram de suas vidas privadas e profissionais, é possível conhecer outros horizontes teóricos, formativos e institucionais, presentes na vida dos colaboradores, e que indicam caminhos ainda não narrados no cenário da pesquisa.

A solidariedade para amenizar as desigualdades

A pandemia do Coronavírus (Covid -19) transformou o ano de 2020 em um tempo de necessidades e superações pessoais e coletivas. Na educação, o cancelamento das aulas presenciais colocou professores e alunos diante do dilema do isolamento social. No caso da escola pública brasileira, mostrou-se a face mais cruel da desigualdade em relação às redes privadas e seu público.

Para garantir o atendimento remoto, as redes de ensino viram-se diante de inúmeras dificuldades, tanto na docência quanto ao acesso dos alunos às ferramentas e meios de informação e comunicação. Aos professores, dificuldades com a aquisição e treinamento nos novos instrumentos de trabalho. Entre os alunos, uma parcela significativa não tem acesso a todas as possibilidades de conexão e informação.

Para os professores de música, as incertezas foram maiores uma vez que para os estudantes de bandas, conjuntos e escolas de música as formas de

aprendizagem são mais pela prática, por imitação e repetição. Percebeu-se a preocupação quanto à tendência ao esvaziamento progressivo dos seus grupos pela falta de interação e prática em tempo real, o que, segundo contam, prática esta que serve para conservar o ambiente pró-ativo com relação ao aprendizado.

Segundo o instrutor A.T., o impacto inicial do cancelamento presencial por pouco não foi uma sentença do fim da sua banda de música. O grupo tem 44 integrantes entre músicos, corpo coreográfico, guarda-bandeiras e pessoal de apoio. São egressos de uma banda tradicional de uma escola privada de Santana do Livramento – RS que encerrou suas atividades em 2004, e por isso não tem sede fixa em uma única escola, mas atende alunos das redes municipal e estadual. Para A.T., com a união e solidariedade de integrantes mais experientes, a interação foi possível e os alunos estão conseguindo ensaiar em casa, mediante empréstimo de instrumentos. Os contatos são via aplicativo de mensagens, onde são compartilhados pequenos vídeos explicativos e reenviadas as respostas dos alunos.

Conforme A.T., os instrumentos de sopro, por acumularem muita saliva, apresentam mais risco de contágio e por isso, não houve possibilidade de reuni-los pela falta de recursos para a aquisição de equipamentos de proteção individual. Outra solução foi o uso do programa Encore que, além de ser usado para produzir as partituras, reproduz a melodia produzida: “com ela consigo fazer com que o solfejo fique mais fácil, pois podem ouvir a partitura. As mídias só ajudam o trabalho que fazemos”, conta.

No entanto, a maior dificuldade é de que nem todos os alunos contam com acesso adequado à internet. A solução encontrada pelo professor foi contar com a solidariedade dos alunos doando celulares usados, ou cedendo dados da internet a colegas. Para ele,

> A maior satisfação, em todos estes anos, é contar com um grupo que é uma grande família; são como irmãos, tu nem imagina; quando menos a gente espera, surgem gestos de ajuda e irmandade, é quase uma religião, sabe? […] somos irmãos mesmo, ninguém passa necessidade, todo mundo se entende e não fica ninguém desamparado […] é emocionante, num momento como esses, a gente se sente feliz, mesmo estando longe […] é a música que nos traz felicidade, é divina.

Para o regente A.T., "a questão é mais do que música, é cidadania". Segundo ele, a rotina das bandas forma cidadãos no momento em que "valoriza os talentos, ensina valores, disciplina e dá oportunidade a muitos que vivem discriminados". Ainda mais, para ele, a banda de música ensina muitos alunos a valorizarem a escola e a formação para o mundo e para o trabalho, além de já haver formado muitos músicos e professores de música. "Os guris […], depois de fazerem parte da banda, melhoram seu comportamento e suas notas no colégio", anuncia o regente A.T.

Os processos formativos também são uma preocupação do regente A.T. Conforme A.T.:

> A continuidade das bandas depende da formação que daremos às novas gerações. Penso que, apesar de o governo propor a volta da música nas escolas, adquirir instrumentos e mandar aos diretores, ainda há muitas escolas que não tem gente pra levar o trabalho com as bandas. Vieram instrumentos, mas quem vai ensinar a tocar? E, não para por aí; ainda tem a dificuldade de avançar no que temos, porque poderiam ter cursos de aperfeiçoamento […] por exemplo, uma cooperação do Exército ou das universidades com a Seduc, pelo menos para os professores das bandas, coordenadores, etc.

Destarte, vê-se a presença das bandas escolares como um diferencial nas comunidades onde estão inseridas. Cislaghi (2011) avalia a pedagogia musical de três bandas de música escolares notando que os processos de ensino e aprendizagem de música variam significativamente conforme a abordagem realizada por cada professor em um mesmo grupo, o que demonstra uma "pluralidade de pedagogias" circulando entre os alunos. Müller (2003) apresenta as formas de apropriação de saberes musicais por parte dos alunos e suas traduções particulares, analisando uma "rede de produção de subjetividades" no processo pedagógico da música.

É de extrema relevância o trabalho de Souza e Silva (2011), no qual há uma apresentação objetiva de indicações para a organização de uma banda de música escolar, baseado em recorrências metodológicas contemporâneas e de modelos de bandas norte-americanas e europeias. A pesquisa de Lima (2005) apresenta análises das relações interpessoais presentes entre instituições sociais e agentes(sic) das bandas escolares, dentro de um estudo sociológico-musical das bandas, focado na estrutura, em ensaios e apresentações públicas.

Banda "online"

O segundo depoimento é de um instrutor de banda escolar, L.M., professor de Filosofia e ex-aluno da escola, um Instituto de Educação de Santana do Livramento – RS. A banda que rege não chegou a fazer ensaios presenciais, pois as atividades têm início no mês de abril, posterior ao começo do ano letivo. Quanto a isso, ele denomina "banda online" a forma de desempenho do grupo durante a pandemia.

O professor L.M. diz ter bom desempenho com as tecnologias da internet, porém, o mesmo não acontece com alguns de seus alunos. Segundo afirma, boa parte do grupo é constituída de alunos carentes, com dificuldade de conexão. Soma-se a isso à impossibilidade de ensaios via plataformas de vídeoconferência devido ao efeito *delay* que produz atraso nos sinais de som e imagem.

> Nós não estamos ensaiando geral nem online e nem presencialmente. A gente tem pessoas carentes, *né*, que não possuem redes que suportam […] um computador que possa, *né*, e os instrumentos de percussão ficam na escola. Combinado então quem está utilizando é o sopro. O sopro... ele *tá*! A gente procura alguma música para eles tocarem e peço que eles me devolvam pelo *watsapp* porque não tem outra plataforma mais eficiente que a gente possa usar.

Na tentativa de encontrar soluções para interagir com o grupo, L.M. disse que, em função das dificuldades gerais de acesso a solução mais urgente foi a intensificação do compartilhamento de exercícios e arranjos pelo aplicativo de mensagens. Mesmo antes da pandemia, a ferramenta era utilizada para a troca de informações e que com a pandemia se transformou em uma "banda online 24 horas". Ele fala da importância do incentivo da escola em ceder os instrumentos de sopro para os alunos ensaiarem em casa:

> Eu espero que os meus guris não estejam sem embocadura porque eles ganharam esse mimo [...] da escola de ficar com trompete em casa *né* que eles têm toda a responsabilidade de cuidado *né*. Aquilo tudo [...] é um material do público, *custam* caro [...] tem que ter cuidado e responsabilidade. Mas é importante que eles saibam cuidar do que no fundo é mesmo seu. É uma força para que eles sigam, não desistam, voltem com mais vontade ainda.

Sobre a volta ao presencial, L.M. espera que não demore muito, mas que seja seguro:

> Espero que voltem inteiros […] agora minha preocupação que nos demais é que a gente mantenha o vínculo *né* que era que como eu chamo daquela

> família, todos felizes, daquele local onde a gente estava quase todos os dias da semana, no ano todo passado e esse ano a gente não tem nenhuma possibilidade de começar que aliás eu acho que isso é uma característica de quase todas as bandas.

O professor aposta na coexistência das ferramentas digitais quando da volta ao presencial. Para ele, é fundamental o uso das tecnologias usadas no momento do distanciamento, especialmente para dinamizar o trabalho e melhorar ainda mais o repertório da banda. Para ele, a cultura dos jovens já está aliada ao uso das tecnologias de informação e comunicação, bem como das redes sociais.

As desigualdades

A impossibilidade de conexão da maioria dos integrantes de sua banda fez com que D.M., professora regente de um grupo de percussão de uma escola pública de Santana do Livramento – RS suspendesse os contatos com os integrantes. A escola está localizada na área central da cidade mas acolhe alunos carentes de comunidades carentes próximas ao lugar. Em sua maioria, são famílias de desempregados, autônomos e catadores.

Antes da pandemia, o grupo de percussão e escaletas produzia uma rotina de encontros que "ajudava a salvar vidas". Para ela, os alunos que frequentavam tinham na banda um momento de suspensão dos problemas com violência, drogas e a pobreza:

> A banda contribui para que o meu aluno sinta ser importante perante a sociedade; muitos dos meus alunos são crianças carentes e dentro da banda Integração tiveram até que enfim uma chance de serem vistos como pessoas […] a Banda ajuda as crianças a se integrarem na sociedade e a sociedade agradece, os pais especialmente *né*, por ter crianças fazendo algo sadio como tocar instrumentos na banda do que andar nas ruas aprendendo coisas erradas.

No entanto, com o isolamento social, a professora teme que seus alunos tenham mais necessidades do que antes. Entre os alunos, há casos de abandono, violência familiar, alcoolismo e drogas o que, para ela, "é [...] uma realidade que precisa de maior atenção da sociedade, das pessoas e do governo, em todas as áreas e mostra as desigualdades […] que se juntam na falta de qualidade de ensino durante a pandemia".

> Nesses 17 anos de experiência com Bandas Escolares já trabalhei com crianças com Síndrome de Down, autistas, outros gêneros […], como diz o nome da nossa banda, integração, numa forma de inclusão com todos os tipos de pessoas, […] se querem aprender musica serão sempre bem recebidos, mas nossos governantes precisam olhar melhor para as bandas de músicas das escolas, pois são espaços de formação de pessoas, de cidadãos com disciplina e um espaço para a alegria.

Para a professora, quando voltarem as aulas presenciais precisa-se refletir sobre as diferenças que existem entre as "diferentes educações dos mais privilegiados e dos pobres". Para ela, os governantes precisam investir na educação pública para diminuir as diferenças de condições e garantir que as crianças de hoje não passem as mesmas dificuldades que suas famílias.

Neste contexto, o trabalho de Campos (2008, p. 107) enfatiza a importância em considerar não apenas os aspectos ligados à prática musical, mas aos conhecimentos resultantes das relações de socialização, inclusive aqueles produzidos na escola – lugar onde as relações sociais e as práticas musicais se configuram de forma particular.

A narrativa de D.M. insere a música entre os principais dilemas da função da escola e seus currículos, no momento em que, em meio à crise sanitária, os desafios para adotar as tecnologias de informação e comunicação no ensino se mostram muito mais complexos e precisam ser pensados junto às metas de democratização na educação.

Possibilidades no ensino particular

Por sua vez, no plano privado, o ensino remoto aconteceu com maior facilidade. Conforme o relato de duas professoras de oficina privada de música, os estudos continuaram, graças ao uso de aplicativos e plataformas com adesão total dos alunos.

Na escola de música de G.R., os alunos aprendem violão, guitarra, contrabaixo e teclado. A maioria possui acesso às tecnologias de informação, o que segundo ela, propiciou o compartilhamento de material de estudo e encontros virtuais durante a pandemia. Ela usa aplicativo de mensagem para repassar documentos, arquivos de áudio e vídeo produzidos por ela mesma. Para os encontros virtuais, a plataforma Zoom.

Como material complementar, produz exercícios on-line em plataformas de *gamificação,* como o *Kahoot*. Segundo ela, com isso, os alunos estão sempre revisando o estudo e se mantêm mais atentos e atualizados para aprender coisas novas. Ela também compartilha vídeos do Youtube para reforçar o ensino do instrumento.

Desta forma, "garanti a permanência dos alunos", conta ela, diante da incerteza de alguns pais sobre a continuidade do investimento nas aulas de música durante a pandemia. Para atender alunos especiais, a pedido das famílias, ela apostou em aulas presenciais agendadas, individuais, com o distanciamento necessário e a utilização de equipamentos de proteção individual (máscaras, álcool em gel).

Comparando com a sua atividade na escola pública, G.R. entende que as diferenças são "abissais":

> Tenho um conjunto de música para os adolescentes de minha escola. No momento, tento manter a comunicação com eles, mas a situação é totalmente inversa ao que eu encontro com meus alunos privados. A escola pública vem enfrentando muitas dificuldades nos últimos anos, não há continuação dos projetos dos governos, um entra e desfaz tudo o que o outro fez. […] O que já estava difícil, ficou pior com a pandemia […] fico com pena de alguns alunos […] mandei mensagens mas não obtive resposta, sei que os pais não conseguem manter a internet deles. […] não é o mesmo trabalho que aqui, as diferenças são abissais, entende? Espero voltar logo para ver como estão e ajudá-los.

Para G.R. a crise de 2020 tornou ainda mais necessárias as políticas públicas eficazes no saneamento das escolas públicas brasileiras, "no sentido de pensar a partir das necessidades presentes nas falas de todos que ocupam seus recintos, especialmente os professores, para alcançar a cidadania".

Plataforma de uso acadêmico e o canto como cuidado de si

A quinta colaboradora é chamada de E.L., Licenciada em Música que ministra aulas de canto online a partir da plataforma de Música da Orquestra Sinfônica de Santa Maria – OSSM, usando a ferramenta Zoom. Este espaço foi criado durante a pandemia no mês de maio/2020 para atender a demanda da extensão universitária

da orquestra e para que os integrantes deem continuidade às aulas de seus instrumentos.

Neste trabalho, a comunidade é convidada a estudar Música (canto ou instrumento), mediante o pagamento das aulas cujos valores são repassados como ajuda de custo aos músicos. No caso das aulas de canto, a faixa etária é predominantemente de jovens e adultos que desejam melhorar sua *performance* através da técnica vocal.

E.L. diz que o planejamento das aulas online é muito semelhante com os das aulas presenciais. No entanto, ela relata uma diferença prática em relação às aulas de canto presenciais:

> […] Eu tenho percebido que a aula tem que ser mais dinâmica e ela acontece com mais informações; é bem diferente do tempo de uma aula presencial porque muitas vezes parece que eu preciso estar sempre ali, a todo momento, pra não deixar a distração pegar. Como não dá pra ensaiar em conjunto, [...], porque tem *delay,* existe mais a possibilidade de ensaio ou treinamento […] cada um vai cantar na sua hora *né* Não dá para fazer um uma música com mais pessoas a distância e aí tem que ter sempre uma atividade bem dinâmica e não muito longa pois o aluno tá em casa, pode se distrair mais facilmente.

A fim de garantir a atenção, a professora diz que em uma aula online de Música não pode haver silêncios, pausas. Na aula presencial, segundo ela, os silêncios são normais e servem para a reflexão de alguma parte do aprendizado. No entanto, pela plataforma precisa haver mais dinamismo.

Para o diagnóstico das aprendizagens, E.L. Pede aos alunos uma "lição de casa":

> Uma maneira que eu achei de fazer com que os alunos possam cantar e eu posso avaliar né, daí fazer as devidas correções é gravando trilhas no piano, seja dos aquecimentos seja do repertório, para os alunos reproduzirem lá onde eles estão, na casa deles. Acho que isso facilitou bastante pois presencialmente eu tocava e o aluno cantava junto, mas não dá mais para fazer isso, dá diferença, dá atraso, então as ferramentas têm ajudado muito […] também uso o WhatsApp para os recados e os links […] além do teclado, eu também o violão, o microfone condensador, os fones de ouvido, uma iluminação mais legal...

Em sua opinião, o fato das pessoas estarem procurando a arte durante a pandemia reforça a necessidade do ensino da Arte na escola.

> Nas minhas aulas, é o momento que elas muito relatam […] o pessoal ali dos 30 anos né, tá casada, tem filhos, enfim, trabalha bastante... já relatou para mim que o momento da aula de canto é um momento de autocuidado, porque a pessoa já canta em casa, o filho faz aula de música, o marido toca

> violão e ela nunca teve a oportunidade e ficou encantada. Então agora ela para pra cuidar dela mesma […] mas é algo que se repete, essa sensação de que a aula de música é um investimento para si mesmo, isso tem se tornado assim, bem recorrente nas minhas aulas, eu acho isso maravilhoso! Nem todos os meus alunos vão necessariamente […] se tornar grandes cantores mas eu mostrando as minhas aulas que canto é uma exigência de auto cuidado e autodisciplina acho que ajuda muito.

Neste contexto, visualiza-se a convivência da diversidade de motivações para o ensino de Música especialmente desvendados na pandemia. Percebe-se a importância do estudo musical como forma de aprimoramento e cuidado individuais, muito presentes nas reflexões e estudos sobre a relevância das experiências com arte na contemporaneidade.

Inovações na prática conservatorial

Neste trabalho foi ouvida uma professora que é proprietária e professora de piano e teclado em um conservatório de música. Diferente de outros espaços de ensino, os conservatórios possuem uma pedagogia tradicional centrada na erudição. A prática conservatorial segundo Pereira (2014), "faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa". Ali está em evidência a forma ocidental do fazer musical, como a rigidez matemática, a notação musical e o aprendizado visual mais do que o auditivo.

Para a professora R.V., a adaptação às novas tecnologias foi fácil. Com quase 100 alunos, em seu conservatório utilizou-se inicialmente a plataforma Google Meet para aulas de piano, teclado e violão. Segundo ela, "o dispositivo é ruim, não tem como corrigir, mas os alunos, em geral, tinham boas condições de conexão [...] daí foi acontecendo naturalmente". Após os primeiros meses, o ensino *online* foi dando lugar ao ensino híbrido, alternando aulas pela plataforma e encontros presenciais com distanciamento e normas sanitárias recomendadas (álcool em gel, verificação da temperatura, turmas reduzidas, entre outras)

O que ela traz como novidade é o despertar para outras leituras das peças estudadas pelos alunos. As plataformas de áudio e vídeo usadas como complemento das aulas online, segundo ela, aproximaram os alunos das obras eruditas e trouxeram outras traduções de composições populares para o formato de

conservatório. O uso de *lives* em plataformas digitais também foi bastante usado para substituir as tradicionais audições3.

Segundo a professora R.V., a transformação do ensino com as formas digitais foi necessária e representa uma "reinvenção" do conservatório. Para ela, muitas ferramentas usadas durante a pandemia vão permanecer no ensino de música e os alunos tiveram a oportunidade de conhecer mais recursos para estudar, escrever e compor músicas. Para ela:

> Acredito que o ensino de música deve ser presencial, pois é imprescindível o contato aluno, professor. Mas também acho que a pandemia ajudou a professores de música, não todos, a se adequarem e aprenderem esse novo sistema online. É como se dessem um *start* nessa questão. Isso a médio prazo pode ajudar muito na evolução das aulas, e romper barreiras, de forma mais fácil aos professores, [...] a pandemia quase obrigou as pessoas a conhecerem o ensino EAD e tornou as aulas mais do conservatório mais atrativas, além do que evitamos de perder alunos.

Através do exemplo, pode-se deduzir que as ferramentas digitais tiveram a adesão de professores e alunos de música possibilitando a continuidade das relações pedagógico-musicais. A inovação por força da necessidade fez construir práticas que devem ser usadas permanentemente, como os aplicativos e plataformas de videoconferência.

Por outro lado, é preciso pensar em atender uma parcela significativa de alunos que não tem acesso às necessidades básicas e, consequentemente, ficaram de fora do processo de ensino digital durante a pandemia.

Considerações finais

Os recortes de narrativas dos professores descortinam o que se tem sabido sobre a realidade da maioria das escolas brasileiras. Destaca-se dois dilemas: de um lado, existem desigualdades históricas acerca do acesso à qualidade de ensino, por outro, a valorização da Música nos currículos escolares ainda tem um longo caminho a percorrer. Com o cancelamento dos encontros presenciais, observam-se as disparidades históricas entre os modelos de educação público e privado.

3 Apresentações ao vivo de alunos e professores à comunidade.

A pandemia engendrou a inovação e a transformação de práticas de ensino ao mesmo tempo em que disponibilizou ferramentas que se tornarão permanentes nas aulas de música. A cultura digital já é integrante da vida contemporânea, e as narrativas de professores mostram possibilidades de isolamento social com criatividade e descobertas pessoais para a população privilegiada.

Sobre os procedimentos metodológicos deste trabalho, aponta-se que as narrativas de experiência e formação ajudam o sujeito a refletir sobre a importância dos acontecimentos e a tomada de decisão diante das dificuldades elementares e suplementares da existência.

Entende-se que o uso de narrativas na pesquisa conduz a um melhor entendimento do que nos constitui como indivíduo na relação singular-plural, ou seja: que as transformações de si acontecem através das experiências, memórias e auto narrativas de momentos expressivos em contextos culturais diversos.

Referências:

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica.* História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14. p. 79-95, 2003.

BROCKMEIER, J., & HARRÉ, R. (2003). *Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo.* Psicologia: Reflexão e Crítica, 16 (3), 525-535.

CISLAGHI, Mauro César. *A educação musical no Projeto de Bandas e Fanfarras de são José (SC): três estudos de caso.* Revista da Abem. Londrina. v.19. n.25. p. 63-75. jan.jun 2011.

JOSSO, Marie-Christine. *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida***.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. 2ª ed. rev. e ampl. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Natal: EDUFRN; São Paulo, Paulus, 2010.

LIMA, Marcos Aurélio de. *A banda estudantil em um toque além da música.* Tese de doutorado. UNICAMP/IA, Campinas, (SP), 2005.

MÜLLER, Vânia Beatriz. A subjetivação em vivências musicais: um processo pedagógico. *Revista Educação.* Vol. 28. Nº 2. Ufsm. 2003.

PASSEGGI, NASCIMENTO & OLIVEIRA: As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa. *Revista Lusófona de Educação,* 33, 111-125; 2016.

PLANALTO*. Lei 13278 /2016***.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

RIO GRANDE DO SUL. *Governo do Estado entrega instrumentos para orquestras escolares.* Disponível em: https://www.estado.rs.gov.br/governo-do-estado-entrega-instrumentos-para-orquestras-escolares Acessado em: 07/09/2020.

SOUZA, David Pereira de; SILVA, Lélio Eduardo Alves da. Prática em banda de música escolar. *Anais* do XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM. Vitória. 2011.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

PANDEMIA, EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE: O ENSINO-APRENDIZAGEM MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS

Lucas Pacheco Brum[1]
Marcus Vinícius Silva Magalhães[2]
Cristina Rolim Wolffenbüttel[3]

[1] Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas - PPGE/UFPel. Mestre em Educação em Artes Visuais pela Universidade de Brasília - UnB. Especialista em Processos e Produtos Criativos pela Universidade Federal de Goiás – FAV/UFG. Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Normalista pelo Instituo Estadual de Educação Osmar Poppe. Interesso-me pelos campos seguintes campos de pesquisas: imagens de referência, cultura visual, educação da cultura visual, pedagogias/visuais/culturais e/das mídias, currículo e visualidades não legitimadas pelo sistema da arte. Integro os grupos de pesquisa Arte: criação, interdisciplinaridade, educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS/CNPq e o "Laboratório Imagens da Justiça" da Universidade Federal de Pelotas – UFPel/CNPq".

[2] Doutorando em Arte no Programa de Pós-Graduação em Arte (PPG - Arte) da Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Arte Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Arte (PPG - Arte) da Universidade de Brasília (UnB), integrando a linha de pesquisa em Educação em Artes Visuais. Especialista em Processos e Produtos Criativos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Possui estudos e trabalhos acadêmicos voltados para a reflexão e atuação do arte/educador no contexto da educação especial e hospitalar, bem como produções envolvendo práticas diferenciadas de ensino. Esteve associado à International Society for Education through Art (InSEA) no biênio 2016-2018 e atualmente integra o quadro de servidores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), atuando como professor da disciplina de Artes Visuais. Além do trabalho no campo da educação, possui estudos e experimentos nas artes cênicas e na dança, onde já atuou como bailarino profissional em um grupo de dança contemporânea na capital federal e em projetos humanitários e sociais. Possui o campo dos Estudos Culturais e das Pedagogias Culturais como perspectivas de pesquisa e problematização da prática educacional.

[3] Doutora e Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Especialista em Informática na Educação Ênfase em Instrumentação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordena o curso de Especialização em Educação Musical na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade de Montenegro. É coordenadora da Área Música do Programa de Iniciação à Docência, em Montenegro, da CAPES/UERGS. Coordena a Comissão de Pesquisa e Pós-Graduação da Uergs-Montenegro, orientando bolsistas de iniciação científica em música e artes, da FAPERGS, CNPq e UERGS. É coordenadora dos grupos de pesquisa registrados no CNPq Arte: criação, interdisciplinaridade e educação e Educação Musical: diferentes tempos e espaços. Coordena o Programa de Extensão Universitária, do Ministério da Educação, pela Uergs, na temática da ampliação da leitura através das Artes, desenvolvendo ações de leitura com estudantes bolsistas, beneficiando as redes públicas municipais e estaduais de Porto Alegre e Montenegro. Na Prefeitura de Porto Alegre, a partir da atuação na Secretaria Municipal de Educação, é assessora pedagógica e coordena os programas Centros de Dança e Brinca, propondo e desenvolvendo políticas públicas para a inserção das artes nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Criou, em conjunto com colegas professores da rede municipal de Porto Alegre, o Programa Centros Musicais, uma proposta de política pública para o ensino de música na escola, em vigor na Secretaria Municipal de Educação do município, o qual coordena desde sua criação. É Diretora Científica da Coleção Educação Musical, da Editora Prismas, de Curitiba. Faz parte da Comissão Gaúcha de Folclore e da Fundação Santos Herrmann. Recebeu o Prêmio Jovem Pesquisador, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1988, com a pesquisa Acalantos, orientada pela Profª Drª Rose Marie Reis Garcia, com o objetivo de resgatar as cantigas de ninar. Em 2010 recebeu, do Comitê de Entidades

BRUM, Lucas Pacheco; MAGALHÃES, Marcus Vinícius Silva; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; SOUTO, Carlos Augusto Pinheiro. Pandemia, Educação e Desigualdade: o ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-24, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

Carlos Augusto Pinheiro Souto[4]

no Combate à Fome e pela Vida (COEP), o Prêmio Betinho Atitude Cidadã, um reconhecimento às ações em música desenvolvidas junto às escolas de Porto Alegre, potencializando o projeto do COEP de luta contra a fome e pela promoção da cidadania. Recebeu a Medalha Dante de Laytano, em 2011, em reconhecimento aos relevantes serviços prestados para a preservação, promoção, pesquisa e defesa do folclore e das manifestações culturais tradicionais populares do Rio Grande do Sul. Em 2013 recebeu o Troféu Mulher Gaúcha, da Secretaria de Políticas para as Mulheres/SPM-RS, pelo conjunto da obra na área da pesquisa em folclore e educação musical. É integrante da Academia Montenegrina de Letras, ocupando a Cadeira nº5. Faz parte da Associação Montenegrina de Escritores. Dentre sua produção científica destacam-se publicações individuais e com parcerias. É autora dos livros A Inserção da Música em Projetos Político Pedagógicos da Educação Básica, A Música na Região de Montenegro, Cantigas de Ninar, Terço Cantado: a religiosidade popular na Região de Montenegro, Resgatando os Contos e as Lendas da Nossa Terra, além de artigos sobre Música, Educação Musical e Cultura Popular em revistas e periódicos especializados. Em parcerias, escreveu o livro Música para professores: experiências de formação continuada, juntamente com Jusamara Souza e Liane Hentschke; O Ensino das Artes, com Maria Aparecida Aliano Marques; Para Compreender e Aplicar Folclore na Escola, com Rose Marie Reis Garcia. No campo artístico atuou em Porto Alegre como violinista na Orquestra do Centro Cultural 25 de Julho e como regente do Coral do Colégio Sévigné. Em Montenegro foi regente do Grupo de Canto Gregoriano Vox Noctis e do Coral da Fundarte. Na cidade de Gravataí foi regente dos coros infantil e adulto.

[4] Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS Unidade Litoral Norte - Osório. Doutor em Teologia pelas Faculdades EST/RS com ênfase em Teologia Prática. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul / UFRGS na linha de pesquisa Gestão e Políticas Públicas em Educação. Mestre em Artes Musicais/ Musicologia pela Campbelsville University - EUA. (2005) Especialista em Ciências da Religião Pela Faculdade Teológica Batista Equatorial. Especialista em Metodologia do Ensino Superior pelas Faculdades Integradas de Patrocínio - FIPE/MG. Graduado em Educação Artística com Habilitação em Música Pela Universidade do Estado do Pará/UEPA. Professor Assistente IV da Universidade do Estado do Pará - UEPA. Atuou como 1º coordenador, professor e Maestro da Banda Sinfônica da UEPA. Coordenou o Núcleo de Aprendizagem Musical da Banda Sinfônica Municipal de Belém. Atuou como instrumentista e maestro da Banda Sinfônica Municipal de Belém. Exerceu o cargo de coordenador e maestro da Banda Sinfônica de Icoaraci em Belém/Pa. Atuou como professor de prática coletiva de instrumento de sopro, cordas e percussão para população de rua e crianças em situação de vulnerabilidade social no projeto Rua em Movimento da cidade de Cachoeirinha/RS. Tem experiência em Prática Coletiva de instrumentos de cordas, sopro e percussão; Educação Musical em projetos sociais, Educação musical e habilidades sociais, Música na igreja, Música e religiosidades, Teologia Prática, Práticas em Educação Musical e Estética Musical. Realizou pesquisa de pós doutorado em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Unidade Litoral Norte - Osório/RS, sob orientação da Professora Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel. Desenvolve pesquisa sobre políticas públicas em educação musical na cidade de Canoas. Coordena o Grupo de Educadores Musicais de Canoas, tendo realizado, no ano de 2019, o 1º Encontro de Educadores Musicais de Canoas. Realizou o 1º e 2º Recital Interescolar da cidade de Canoas, envolvendo, em torno de, 120 crianças. Recebeu, em 2019, a outorga da medalha alusiva aos 80 anos da cidade de Canoas pelos relevantes serviços prestados à cidade por meio da Educação Musical. Recebeu o "Troféu Canoas" da Câmara de Vereadores de Canoas pelos relevantes serviços prestados à cidade. Coordena o projeto de extensão "Educação Musical em Tempos de Isolamento Social: um tema em debate" promovendo mesas redondas, on-line, com a participação de docentes e discentes do Norte e Sul do Brasil.

Resumo: Este é um ensaio que trata das questões relacionadas às aprendizagens e suas possíveis potencializações por meio do uso das tecnologias. No ano de 2020, em meio ao momento em que toda a humanidade foi afetada devido ao advento de uma pandemia, causada pela COVID-19, mudanças abruptas ocorreram em todas as instâncias. A escola não passou incólume a todas as transformações pelas quais milhões de pessoas viram-se acometidas. No presente texto os autores tratam das questões deste momento pandêmico, convidando os leitores e as leitoras para refletirem sobre o momento atual, tendo em vista as possíveis desigualdades que são originadas por meio do processo educacional mediado pelas tecnologias e meios digitais.

Palavras-Chave: Aprendizagem; Pandemia; Desigualdade.

PANDEMIC, EDUCATION AND INEQUALITY: THE TEACHING AND LEARNING MEDIATED BY TECHNOLOGIES

ABSTRACT: This is an essay about learning matters and his possible potentiations by the technologic methods. In the year of 2020, in the middle of the outbreak that all humanity was affected because the coming of a pandemic, caused by COVID-19, sudden changes happened in all instances. The school did not come through uninjured by all the transformations what millions of people have seen themselves struck. In the present text the authors had written about the problems of this pandemic moment, invinting the readers for the possibility to think about the current moment, having at sight the inequal possibilities have risen by the educational process mediated by technologies and digital medias.

Keywords: Learning; Pandemic; Inequality.

PANDEMIA, EDUCACIÓN Y DESIGUALDAD: ENSEÑANZA-APRENDIZAJE MEDIADA POR TECNOLOGÍAS

Resumo: Este es um ensayo que trata temas relacionados com el aprendizaje y su posible potencial a través del uso de tecnologías. En el año 2020, em médio del momento en que toda la humanidad se vio afectada por el advenimiento de una pandemia, provocada por el COVID-19, se produjeron cambios abruptos em todas las instancias. La escuela no ha salido ilesa de todos los cambios que han afectado a millones de personas. En el presente texto, los autores abordan los temas de este momento pendémico, invitando a los lectores a reflexionar sobre el momento actual, ante las posibles desigualdades que se originan a través del proceso educativo mediado por las tecnologías y los medios digitales.

Palabras clave: Aprendizaje; Pandemia; Desigualdad.

No corredor
Sino que bate
Mochila que arrasta
Abraço que aperta
Sorriso que espera
Conversa sem fim

No pátio
Vento que sopra
Criança que canta
Menino que balança
Correria sem fim

Na sala
Janela que bate
Folha que rola
Criança que levanta
Classe que arrasta
Ruído sem fim

No recreio
Bola que rola
Menino que chuta
Brincadeira de roda
Vida sem fim

("Um dia qualquer de 200 Dias Letivos", Lucas Pacheco Brum).

Em março de 2020 a escola carregava a alegria de um ano que se iniciava. No Brasil, ainda se compreendia com normalidade o calendário letivo e a rotina escolar. Esperança, renovação e sorrisos eram estampados nas faces de estudantes e professores/as, por mais um ano que se iniciaria. Estudantes ansiosos para conhecerem seus/suas colegas mais novo/as e, também, alegres por reencontrarem os amigos e amigas. Entre os corredores e as salas de aula: havia risos, conversas, abraços e palavras de boas vindas. A escola seria, mais uma vez, um espetáculo, cujo repertório revelaria novas histórias e descobertas, no qual as crianças iriam, pela primeira vez, aprender a ler e a escrever, e outros/as se encantariam pelo universo das letras, números e ciências, em que meninas e meninos poderiam construir novos saberes, conhecimentos, invenções, criações, fabulações e experimentações.

A escola seria, então, um lugar para o estabelecimento de novos vínculos de memórias e afetos que estavam prestes a serem narrados e construídos. Tornar-se-ia espaço de intervalos em que a meninada corre, pula, joga bola, conversa, brinca, grita e faz algazarra. Uma escola que é viva, que tem sentimentos, que tem cheiro, tem confusão, e, principalmente, que tem pessoas. Contudo, no cerne dessa narrativa há espaço para compreendermos as novas dinâmicas de afeto e aprendizagem que, ainda, reverberam na vida em tempos de "isolamento social".

De um dia para o outro tivemos transformações repentinas! Não tínhamos por perto as pessoas, os barulhos, as conversas, os abraços e os sorrisos compartilhados por entre os corredores da escola. Era um intervalo sem vida. Aulas suspensas. O mundo se viu em pausa. Os abraços, beijos e apertos de mão foram interrompidos. O contato físico, o desejo de estarem juntos/as, os trabalhos em grupos e as brincadeiras de rodas, repentinamente, foram restringidos e, até, paralisados. Escolas foram fechadas no mundo inteiro. As salas de aula foram transferidas para as residências e a lousa substituída pelas telas de computadores, *tablets, notebooks*, celulares...

Os pais se viram mais atentos à rotina de seus/suas filhos/as e os/as professores/as tiveram que se tornar partícipes de um mundo virtual, ativando seus perfis nas redes sociais e produzindo conteúdos de modos diferentes. Criaram-se, assim, novos vínculos. A vida, em sua essência humana e concreta, foi paralisada. Pessoas foram impedidas de saírem de suas casas, ficando obrigadas a um confinamento, à ausência de um contato social. Juntamente a isso, a dinâmica do contexto familiar teve que ser repensada, e o papel do/da professor/a se desdobrou em incontáveis outras funcionalidades e competências, fazendo com que o cotidiano se apresentasse de diferentes formas (Nuza, 2020). Mesmo sob um processo de adaptação, o medo e a incerteza dominaram as pessoas e, ao que nos parece, jamais havíamos sentido tanto os efeitos da globalização. O capitalismo, o colonialismo e o patriarcado se tornaram ainda mais evidentes, atravessando os diversos setores da sociedade e colocando em instabilidade as relações humanas (Santos, 2020).

Nesse sentido, ao discursar sobre "o poder pedagógico do vírus", o professor e diretor do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Boaventura de Sousa Santos (2020), argumenta sobre como a pandemia, que hoje assola o mundo contemporâneo, pode ser compreendida como uma metáfora para os novos processos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que provoca novos questionamentos e preocupações que surgem. Se observarmos a ordem dos fatos, as próprias questões históricas e sociais deverão ser repensadas. Para Santos (2020, p. 6), "o modo como foi inicialmente construída a narrativa da pandemia na mídia ocidental tornou evidente a vontade de demonizar a China". Talvez a compreensão de como o ocidente encara os modos de produção e os hábitos de higiene do mercado chinês, possa ter sido responsável por traçarmos certa origem do novo vírus, e a instauração de uma catástrofe sanitária.

Ao final do ano de 2019, no processo de notificação à Organização Mundial de Saúde (OMS), estudos apontaram que a ocorrência dos casos graves de síndrome respiratória, especificamente na cidade de Wuhan, na província de Hubei, na China, se tratava da propagação de um agente transmissor específico: um novo coronavírus, chamado cientificamente de *SARS-CoV-2*. Desde o seu descobrimento, muito se discutiu a respeito de sua origem, a capacidade de mutação do vírus, bem como sobre o modo como esse microorganismo patogênico "migrou" para a espécie humana, evidenciando os efeitos de contágio em massa provocado pelo vírus, fazendo com que, em março de 2020, o surto da doença fosse declarado uma pandemia (Barreto; Rocha, 2020). A partir daquele momento, o mundo se viu em maio a uma nova ordem, redimensionando o rumo da humanidade, reconhecendo que a pandemia foi

> [...] anunciada, o vírus viajou o mundo, se instalou nos corpos, milhares de pessoas ficaram gravemente doentes, o sistema de saúde de países ricos e pobres entrou em colapso, as mortes se multiplicaram, o pânico se instalou, as tão festejadas relações comerciais e pessoais foram comprometidas, as fronteiras ressurgiram e o direito de ir e vir foi bloqueado. O comércio, as escolas, as práticas esportivas, as atividades culturais, os encontros, os contatos, as conversas e os afetos foram interrompidos. Os aeroportos foram fechados, os transportes públicos pararam, as viagens e os passeios foram suspensos. As atividades escolares tiveram que ser bruscamente interrompidas. O mundo se fechou. (Couto; Couto; Cruz, 2020, p. 204).

A pandemia causada pela COVID-19 tem sido a responsável por direcionar os novos rumos da nossa história, tal como aponta Carlos Fidelis Ponte, pesquisador do Observatório de História e Saúde da Fiocruz, em um artigo publicado em abril de 2020. Nessa perspectiva, uma nova preocupação se instalou, sob um futuro incerto, num contexto de pós-pandemia, no qual "os avanços científicos e tecnológicos são postos em causa, dada a incapacidade que revelam no controle dessa 'praga' que, pelo seu efeito letal, acaba por gerar uma sensação de pânico a nível global" (Morgado; Sousa; Pacheco; 2020, p. 4).

Assim, ao observar o curso natural da humanidade, sobretudo quanto ao entendimento do modo como as grandes pandemias do século XX, como a gripe espanhola (1918-1920), afetaram o modo de vida das pessoas, entenderemos que mudanças abruptas, advindas dos diversos setores da sociedade, serão mais que necessárias. Para Carlos Fidelis Ponte (2020), assim como no século passado, tempos como esses nos fazem reconhecer a importância do Estado como agente propulsor de tais mudanças, buscando promover a democratização de recursos, bem como a sistematização de políticas públicas coerentes com o bem-estar de todos. Segundo Christian Dunker (2020), professor de psicologia da Universidade de São Paulo (USP), existe a necessidade de refletirmos sobre os problemas de intervenção do Estado em situações como essa, evocando disputas em um nível social e também político.

Em todo esse processo, que surgiu de um modo totalmente inesperado, professores/as foram propelidos, emergencial e obrigatoriamente, a criarem modos de desenvolver suas propostas de ensino, quer seja no modo formal ou não formal. O cenário de incertezas tornou-se, por sua vez, um caos desafiador. Nesse sentido, a discussão apresentada pelo presente ensaio merece atenção em consonância com o tempo e o espaço em que ele foi produzido, buscando gerar novos questionamentos e reflexões. No entanto, há um paradigma que precisa ser discutido, além de um paradoxo que se apresenta, respectivamente: como a pandemia potencializou o uso das novas tecnologias na educação, e, consequentemente, as desigualdades de aprendizagens pelas tecnologias? Como

equacionar essa relação? Como evidenciar o protagonismo de nossas/os estudantes, a partir dessa nova realidade?

No cerne dessas reflexões, o presente ensaio não buscou responder tais questionamentos de uma forma categórica. Tampouco, buscou traçar um pensamento inflexível em torno dessas questões. Não se buscou, também, sistematizar um discurso ou uma narrativa díspar da realidade, pois, tal como postula Santos (2020), deve-se ter cuidado, pois em tempos como esse, em que muitos vivenciam um mesmo contexto, o conhecimento intelectual e acadêmico tende a ter como pano de fundo uma disputa de narrativas, muitas delas inconscientes, com as reais dinâmicas e necessidades.

Sendo assim, compreende-se que sejam necessários dados empíricos e um conjunto de escolhas metodológicas e conceituais para que o assunto, aqui apresentado, seja desenvolvido com profundidade. Assim, o presente trabalho é um exercício de reflexão e criticidade, o qual colocou nosso pensamento em movimento a partir de nossas experiências docentes em artes, e como nós, professores/as, temos lidado com os nossos anseios e os de nossos/as estudantes, frente às incertezas dos novos desafios impostos pela frente. Ao nos depararmos com o enfrentamento do contexto atual, novas questões emergenciais surgem, e os processos de ensino e aprendizado deverão ser repensados.

Pandemia e Educação: desafios e incertezas

O cenário instalado pela pandemia da COVID-19 tem afetado demasiadamente os quatro cantos do planeta, de tal modo que transformou a maneira de nos relacionarmos uns com os outros, impondo a todos uma revisão de crenças, atitudes, valores e ações de solidariedade. Tal cenário impactou, concomitantemente, os modos do exercício do trabalho, os quais passaram a se configurar conforme certas condições, a partir de serviços remotos e de *home office*. Nesse sentido, ainda, tem sido evidenciado os efeitos sobre os novos hábitos de consumo que, devido à crise financeira em ascensão, buscou-se a reconstituição

dos espaços comerciais, apresentando diferentes alternativas e possibilidades para vender e comprar produtos e serviços via *e-commerce*.

Em consequência da grande crise mundial na saúde, calcada em problemas de toda ordem, as pessoas foram impelidas a encontrarem e buscarem soluções quase que instantâneas para o cenário posto. Médicos/as, cientistas, professores/as, empresários/as, enfim, todos passaram, simultaneamente, a exercer diversas atividades. Ademais, face à nova ordem que têm gerenciado a vida humana, o campo da educação tem sido drasticamente afetado pela pandemia, vindo à tona - ainda mais - os desníveis sociais.

O isolamento social, entendido como medida de proteção e controle dos níveis de propagação do vírus tem criado novas formas de trabalho, impondo, como discutido anteriormente, adaptações e flexibilidades. Assim, as práticas de aprender e ensinar, tanto para os/as professores/as quanto para os/as estudantes, têm sido realocadas para os aplicativos digitais (*apps*), chats de bate papos, redes sociais, plataformas de *streaming*, *Google Meet*, *Zoom*, videochamadas e etc, tudo isso disponível nas redes móveis de *internet*. Somada a essas possibilidades, a construção de salas de aula virtuais a partir dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), das normativas da Educação a Distância (EaD) e de educação remota tem se apresentado com veemência em tempos de pandemia. São essas plataformas digitais que "viabilizam esta forma de trabalho em distintos setores profissionais, como acontecem na educação, com as atividades letivas a distância desde o ensino básico até ao ensino superior" (Morgado; Sousa; Pacheco, 2020, p. 1).

Contudo, tal modalidade tem sido alvo de preocupações e críticas nas esferas municipais, estaduais, federais e no âmbito distrital, pois ela reforça as gigantescas desigualdades de aprendizagens e a grande discrepância entre o sistema público e o privado de ensino da Educação Básica. Russo, Magnan e Soares (2020, p. 9) argumentam que a "propagação do vírus não só acirrou as desigualdades já existentes nesse sistema educativo, como também tornou mais evidente essa situação".

Houve um esforço conjunto de professores/as, técnicos da educação e pedagogos/as no sentido de promover treinamento em ambientes virtuais com vistas à capacitação docente. Contudo, é fundamental considerar, inicialmente, a isonomia do acesso digital. Outro assim, é fundante considerar o capital cultural, socioeconômico e digital dos/as estudantes, sob pena de utilizar as tecnologias educacionais para o aprofundamento das desigualdades sociais. As iniciativas já realizadas em diversas escolas no Brasil apontam para uma assimetria no que diz respeito ao acesso de estudantes às tecnologias.

O chamado auxílio conectividade distribuído para alguns estudantes não solucionou o problema da desigualdade, porque é uma medida paliativa. Ninguém, em todo o mundo, estava preparado para esse tempo. Tratá-lo superficialmente é ignorar os efeitos sociais da pandemia. Ao mesmo tempo, a falta de políticas concretas e perenes que repercutem pós-pandemia acaba por evidenciar o trato inconsequente dado à educação no Brasil, que foi potencializado com a COVID-19.

Nesse momento, é preciso que haja mais reflexão/ação do que ação/ação. Todas as ações tomadas nesse tempo devem ser pensadas, não apenas para o cumprimento do ano letivo, mas como ação basilar de uma nova educação. Os sistemas de educação precisam refletir novas políticas de estado para a educação. Contudo, o cenário que se apresenta em tempos pandêmicos é exatamente o contrário: as ações fundamentam-se em dar conta de relatórios, planilhas e outros documentos que informem à sociedade que a educação, tanto no âmbito municipal e estadual, quanto federal, que está funcionando, mesmo em tempo de pandemia. Há uma necessidade política em prestar contas com a sociedade, muito embora isso esteja acontecendo de maneira precária.

A filosofia desse tempo, portanto, resume-se no seguinte silogismo: o ser humano pode se reinventar, sempre, porque é criativo. O/a professor/a é um ser humano criativo. Logo, o/a professor/a tem que se reinventar e criar formas para continuar educando. Esse silogismo precisa, contudo, ser tratado de forma contextual e relacional. A reinvenção criativa não é uma entidade abstrata, mas se revela na relação que se estabelece entre professor/a, estudante, sociedade e

tecnologias. A reinvenção criativa do/a professor/a, tão propalada em tempos de pandemia, nesse sentido, é relacional.

Por outro lado, os sistemas de educação municipal, estadual e federal, no Brasil, enfrentam largas dificuldades para dar conta da educação e das aprendizagens dos/as estudantes, pois correm na tentativa de capacitar os/as professores/as para o uso das tecnologias digitais, fornecer *internet* e telefones celulares. Os/as professores/as se deparam com os seus planejamentos pedagógicos sem muitas vezes saber quais conteúdos e atividades poderão ser melhores desenvolvidas e se de fato seus/suas estudantes aprenderão de maneira significativa. Uma vez que o contato físico foi substituído pelo virtual e o/a professor/a, de certa forma, que tinha o acompanhamento diário dos/as estudantes foi sucedido pelos/as responsáveis, pais, irmãos/as, avós/as, tios/as, vizinhos/as, com os quais as crianças e adolescentes passam, agora, a maior parte do tempo. Sob um viés da práxis educativa, sabe-se que a ausência da figura do/a professor/a poderá dificultar o bom andamento do processo de aprendizagem.

No contexto atual, os pais tornaram-se os “olhos” dos/as professores/as em suas casas, passaram a organizar a rotina de estudos e “a desempenhar a função de organizar o horário e de fiscalizar seu cumprimento”. As residências viraram escolas sob o regime das telas, de um modo brusco que o quadro-negro e a lousa tornam-se obsoletos. “A escola entra na sala da casa, dissolvem-se os muros e os professores ficam expostos ao olhar das famílias” (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 8).

As queixas são diárias e se perpetuam em meio às redes sociais e grupos de *WhatsApp* de professores/as, a respeito da carga massiva de atividades e das dificuldades cotidianas enfrentadas. Várias são as indagações e angústias: o planejamento das aulas, o acompanhamento, o tempo adequado para o desenvolvimento das aulas *on-line* e do tempo que se passa em frente à tela, a avaliação das tarefas e os sistemas de notas atribuídos a elas, o trabalho de orientação, a falta de estímulo dos/as estudantes, a conversa com os pais e responsáveis, o reenvio e o retorno das atividades, a participação das reuniões

pedagógicas virtuais, a gravação de vídeos, áudios, a realização de videochamadas, nos mais diversos aplicativos e plataformas digitais, e etc.

Além, também, de atender virtualmente à coordenação pedagógica, direção escolar, pais e estudantes fora do horário de aula, cumprindo, assim, muitas vezes, mais do que sua carga diária de trabalho. Conforme argumentam Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), a partir de uma análise realizada de discursos de reportagens e noticiários gaúchos que estiveram em circulação nos últimos meses, é notória a exaustão docente em tempos de pandemia. Segundo as autoras:

> O trabalho vai além da carga horária contratada e o professor encontra-se disponível nos três turnos para responder às perguntas e tirar dúvidas por *WhatsApp*. Além disso, há a necessidade de planejar as atividades, enviar, seja em formato digital ou físico, e, ainda, ter tempo para receber e corrigir as atividades realizadas pelos alunos. (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020, p. 13).

Soma-se a esse trabalho enfadonho o fato de que os pais e responsáveis, por diversos motivos, não conseguem dar a devida atenção aos seus filhos e filhas em suas tarefas escolares, por trabalharem o dia todo ou por terem outros compromissos diários ou por não conseguirem, ainda, acompanhar os conteúdos e atividades dos/as seus/suas filhos/as por falta de conhecimento e talvez, até de escolaridade. Em contrapartida, do outro lado da tela, há pais cobrando e exigindo, a seu tempo, a apresentação das atividades a serem realizadas, mesmo que a escola e o grupo de professores/as se esforcem ao máximo para atender a demanda das aulas (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020).

E ainda, professores/as, na busca incansável de manter um vínculo com os/as estudantes, realizando atividades atrativas para que se mantenham assíduos à nova rotina e ao novo formato das aulas. Somadas a todas essas questões, é evidente que nos deparemos com um problema ainda maior, ou seja, que muitos não conseguem se dedicar às aulas, por diversos razões, pois além das questões sociais e psicológicas de enfrentamento à doença, a incerteza e o medo de uma possível contaminação, muitos/as estudantes e suas famílias sofrem pela falta de acesso à *internet*, bem como a falta de dispositivos móveis e computadores.

Sob o ócio escolar produzido pelas telas digitais, é preciso considerar que há uma parcela de professores/as que já estão familiarizados com as tecnologias e plataformas digitais. Estes "já são influenciadores digitais na docência e pesquisa, fazendo suas transmissões online por meio de seus canais, plataformas ou redes sociais digitais" (Couto; Couto; Cruz, 2020, p. 209). Mas, infelizmente, não é a maioria que está habituada com as telas e seus mais variados recursos.

De maneira repentina, e sob o contexto do isolamento social, evidenciou-se o despreparo de gestores/as, professores/as, bem como das próprias famílias frente às relações estabelecidos pelos processos de educação remota e de apropriação das tecnologias. É preciso considerar que muitos profissionais da educação não possuem formação - ou talvez não tiveram a oportunidade - de desenvolver as habilidades e competências para manusearem ou se relacionarem por meios digitais. E ainda, muitos planejamentos pedagógicos e currículos escolares não possuem uma proposta clara a qual busca alinhar, sistematicamente, o currículo com os meios tecnológicos e digitais.

Ao atentarmo-nos das dificuldades enfrentadas, a estrutura pedagógica da Educação a Distância (EaD), sobretudo a partir do contexto atual e levando em consideração a realidade da Educação Básica, em que milhares de estudantes não têm telefones celulares, *tablets*, computadores e outros dispositivos digitais e, tampouco, acesso à *Internet* - via *Wi-Fi* ou de dados móveis -, problemas maiores se instalam. Conforme Couto, Couto e Cruz (2020, p. 210), no "Brasil, praticamente metade da população não tem acesso à *Internet* ou tem acesso limitado e instável. As desigualdades no acesso e usos da Internet em muitas áreas urbanas periféricas e zonas rurais reforçam as diferenças marcadas por vulnerabilidades sociais". Segundo dados divulgados no mês de maio de 2020, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), só no Brasil um número de 4,8 milhões de crianças e adolescentes, na faixa etária de 9 a 17 anos, não tem acesso à *internet* em casa. Esse índice corresponde a 17% de todos os brasileiros nessa faixa etária, conforme a notícia divulgada por Mariana Tokarnia, no *site* da Agência Brasil.

A partir desses índices e, considerando-se o que se vivencia na prática, podemos reconhecer que estamos imersos em uma estrutura educacional que não beneficia a todos (França Filho; Antunes; Couto, 2020; Freitas, 2020). Como apontam esses autores, sofremos com uma educação fragilizada, pela dificuldade de acesso, o que acarreta, cada vez mais, as disparidades sociais. Segundo Luís Carlos de Freitas (2020), a EaD, concebida como um método de trabalho escolar que não reconhece diferentes realidades, poderá potencializar um dos maiores problemas que a escola cotidianamente enfrenta, qual seja, a desigualdade. Tendo em vista ao novo cenário, a volta à dita "normalidade", em meio às esferas políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais, não se revela como uma tarefa fácil, e as evidências que se apresentam apontam para caminhos flutuantes, passíveis de reformulação e constante avaliação.

Como discutido anteriormente, compreende-se que a educação em ambientes virtuais ainda não é uma realidade de todos/as os/as estudantes, e que a desigualdade evidenciada por esses processos é uma questão urgente e merece ser compreendida - e resolvida - sob a luz de um estudo mais sistematizado sobre o assunto. Em vista desses apontamentos, ao se promover a igualdade e a equidade de acesso aos meios tecnológicos e ao atentarmo-nos para uma educação que considera e reconhece os novos meios de compartilhamento de conteúdos, sobretudo na escola, compreenderemos processos democráticos de ensino e aprendizagem.

Assim, se observarmos a educação para o ensino das artes, por exemplo, poderemos nos deparar com inéditas situações de aprendizagem, em que novos estímulos e potencialidades poderão estar envolvidos. Em um processo de adaptação - e até de sobrevivência -, o qual estamos vivenciando, os processos pedagógicos relacionados às artes, poderão consubstanciar práticas de ressignificação e crítica social. Elliot Eisner (2008), ao considerar o poder da imaginação criativa imiscuído ao processo do fazer educacional, considera que:

> A imaginação não é um mero ornamento, tal como a arte. Juntas podem libertar-nos dos nossos hábitos enrijecidos. Elas podem ajudar-nos a

> restaurar um propósito decente para os nossos esforços e a criar o tipo de escolas que as nossas crianças merecem e que a nossa cultura precisa. Tais aspirações, meus amigos, são estrelas pelas quais vale a pena esticar-se (Eisner, 2008, p. 16).

Assim, se observarmos o caminho migratório da sala de aula em direção ao conteúdo das mídias digitais, poderemos nos deparar com inauditos viezes pedagógicos em que a cultura e a realidade de nossos/as estudantes circulam de maneira fluida e complexa, impondo, cada vez mais, a descentralização do conhecimento e uma reavaliação da práxis educacional. Tal como abordado, embora sejam consideradas todas as angústias e necessidades no enfrentamento desse "novo tempo", a apropriação dos meios e conteúdos digitais, sobretudo àqueles voltados para o consumo de imagens, vídeos e músicas, por exemplo, poderão ser estratégias significativas. Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e sua relação com as redes sociais poderão, quem sabe, amenizar as perdas pedagógicas em meio a esses processos, bem como estimular a imaginação, o poder de criação e o protagonismo de nossos/as estudantes.

A Educação em Rede

A vida cotidiana das novas gerações está profundamente mediada pelas redes sociais virtuais. Esse panorama fez com que um novo paradigma se configurasse, surgindo novos modos de ser e estar na sociedade. A informação e o conhecimento, cujo acesso anteriormente era um privilégio para poucos, na atualidade, com advento e aperfeiçoamento da *Internet*, redes sociais e aplicativos digitais de altíssima sofisticação, tornou-se cada vez mais horizontal, verossímil, móvel e ubíquo. A virtualidade, bem como o acesso que se tem ao conhecimento e ao compartilhamento de dados, tem produzido espaços virtuais mais democráticos e flexíveis, deferentemente daqueles presentes em livros, apostilas, museus, galerias de artes e bibliotecas.

Nos tempos atuais, mais que outrora, novas mudanças têm povoado as discussões em torno da educação, além do acesso democrático ao uso das novas tecnologias. Para Pérez Gómez (2015, p. 18), a "tecnologia da informação se

converteu em um meio de participação, provocando a emergência de um ambiente que se modifica e se reconfigura constantemente em consequência da própria participação que nele ocorre". Tal como evidenciado, alguns questionamentos ressurgiram – ou, talvez, tornaram-se mais evidentes - desde o descobrimento de um novo vírus, cuja ocorrência, a partir do olhar da Ciência, foi entendida como uma das maiores ameaças à espécie humana de toda a história.

Sem dúvida, os espaços virtuais têm estabelecido um novo curso metodológico da contemporaneidade em tempos de confinamento social. As mídias sociais passaram a gerenciar, produzir e conduzir a vida dos sujeitos, de modo que o

> contributo inestimável que as tecnologias têm propiciado, quer como suporte de vida, quer como esteio de relações, não podemos descartar a possibilidade de todo este fenômeno resvalar para um futuro ainda mais dependente da tecnologia, tanto em termos profissionais como sociais. (Morgado; Sousa; Pacheco, 2020, p. 5).

Han (2019, p. 42), contudo, assevera que "esse mundo humano conectado em rede leva a um autoespelhamento permanente. Quanto mais densa se tece a rede, mais profundamente se instaura uma tela entre o mundo e o outro, o fora". O autor continua, dizendo que:

> A retina digital, essa pele conectada digital, transforma o mundo em uma imagem de tela e em uma tela de controle. Nesse espaço visual autoerótico, nessa interioridade digital, não é possível surpresa ou maravilhamento. Curtindo, os humanos se encontram apenas ainda em si mesmos. (Han, 2019, p. 42).

O número de acesso às redes sociais e o uso de várias redes sociais e aplicativos (*apps*), bem como o tempo que se tem passado conectado às plataformas digitais cresceram aceleradamente, embora o sentido democrático de acesso e uso da *internet* seja, ainda, uma questão urgente levantada e discutida em meio às esferas políticas e sociais. É preciso, no entanto, atentar para o fato de que esse acesso não indica a consolidação de uma consciência sociodigital capaz de universalizar processos de aprendizagem e realizar, de forma efetiva, transposições

didáticas dos saberes presenciais para os digitais. Estamos bem longe disso. Contudo, a pandemia que se instalou no mundo e obrigou a humanidade a uma reinvenção trouxe consigo não apenas a crise, mas a oportunidade do exercício da autonomia, de um maior protagonismo e criatividade no que diz respeito à busca de alternativas capazes de suprir as necessidades da sociedade, dentre elas as relacionadas à educação.

Essa universalização de uma consciência digital, na educação, capaz de criar rotinas diárias de estudo, disciplina e organização do aprendizado entre estudantes e professores/as, bem como a consciência social de um processo ensino-aprendizagem, a partir das novas tecnologias, é um caminho longo a ser percorrido. Isso porque, herdeiros de uma educação extremamente presencial, formal e centrada na figura do/a professor/a, não fomos preparados para esse tempo que nos impõe novas posturas e construções de diferentes processos.

Santos (2002) comenta que:

> O aprendizado de um novo referencial exige mudanças de valores, concepções, ideais e atitudes. As mudanças que se fazem necessárias não dizem respeito apenas a metodologias diversificadas, ou ao uso de novos equipamentos, mas, especificamente, a novas atitudes diante do conhecimento e da aprendizagem em um permanente devir, capaz de orientar a prática e estabelecer novos valores de acordo com as exigências de uma época universalizada e sujeita a alterações. (Santos, 2002, p. 49).

Nesse sentido, é fundamental que o/a educador/a seja, de fato, facilitador/a no processo de ensino-aprendizagem, a partir das novas tecnologias. Suas abordagens metodológicas devem oportunizar aos estudantes o desenvolvimento para um maior protagonismo e criticidade, bem como a compreensão da necessidade de se colocar de forma assertiva nesse novo tempo, a partir das tecnologias. Não se trata, com isso, de compreender as novas tecnologias como processos paliativos em momentos de adversidades, como o vivido na pandemia, mas norteadores de um novo mundo e de novos tempos. A partir dessa perspectiva, a pandemia apresentou-nos um novo paradigma para a educação e, ao mesmo tempo, mostrou-nos que a educação mais conteudista e tecnicista foi responsável

pelos reducionismos e déficits na formação que impedem uma maior resistência, o enfrentamento e novas posturas neste tempo.

Somada a essas questões, é preciso considerar a falta de preparo de professores/as. Em algumas circunstâncias, os cursos de licenciaturas erram por não oportunizar que os profissionais saibam lidar com as tecnologias na educação, tanto no domínio quanto no uso das mídias tecnológicas e sociais, atreladas às diferentes propostas pedagógicas. As tentativas de inserção das tecnologias e das mídias sociais na escola e no currículo escolar não são recentes, há diversos documentos que norteiam a educação no Brasil e que apontam para a necessidade do uso crítico das novas tecnologias. Por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (Brasil, 2018), além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), já sinalizavam o trabalho com as tecnologias em práticas pedagógicas em sala de aula e no currículo escolar. E, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), também traz a "Cultura Digital" entre as suas dez Competências Gerais. Na competência 5 da BNCC encontra-se preconizado:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2017, p. 9).

A partir dos vários discursos oficiais apontados neste ensaio, há de se questionar os caminhos práticos percorridos para a inserção do uso das tecnologias na educação. Não temos muitas dúvidas de que no campo teórico e acadêmico várias são as contribuições para esse assunto, mas, no campo prático, ao que parece, pouco tem sido feito, e, com certeza, há muito que se fazer. Atualmente, mais do que nunca, com a pandemia e o isolamento social somos obrigados a desempenhar, emergencialmente, nossas funções a partir do uso do ensino remoto. Juntamente a isso, tentamos exigir, em meio às várias instâncias, o respeito à democratização dos recursos tecnológicos para todas as modalidades de ensino.

Por outro lado, os/as educadores/as iniciaram uma verdadeira maratona em busca de novas possibilidades tecnológicas para o ensino. Embora o domínio dessas tecnologias esteja sendo construído de forma lenta e criteriosa, foi a partir dessas iniciativas individuais que a sociedade passou a perceber as tecnologias, além do entretenimento e do consumo. Aos poucos, e fundamentadas nessas iniciativas individuais assertivas, as instituições começaram a buscar a valorização e a abrangência desses processos. Isso apontou, indubitavelmente, para um novo tempo, no qual as novas tecnologias farão parte crucial do processo de formação humana. Ao mesmo tempo, é preciso considerar que o lapso temporal que se estabeleceu nesse momento pode ser potencializador da desigualdade social, considerando-se que há um grande déficit de políticas educacionais que favoreçam o acesso às tecnologias na educação.

Antes da pandemia da COVID-19, as tecnologias, com as quais as crianças, jovens e adultos se envolviam e exerciam certo domínio, foram-lhes apresentadas, sobretudo, como formas de entretenimento e consumo. Os jovens e adolescentes utilizavam a *Internet,* a partir de seus *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, geralmente conectados em *sites* de relacionamento. No que se refere à educação, a tecnologia possibilitou uma maior variedade e incremento às aulas, contribuindo com indicação de *sites* sobre determinados conteúdos e outras abordagens metodológicas.

Se antes as tecnologias, o uso de computadores, telefones celulares e outros aplicativos móveis foram, muitas vezes, algo que causasse receio e, até medo às escolas e aos professores e gestão escolar, por não saberem lidar com as tecnologias, hoje somos forçados a conviver e gerenciar nossas práticas pedagógicas e, mesmo, as vidas pessoais e profissionais, a partir de telas digitais. Foi necessário um fator com grande índice de letalidade para acelerar o uso das mídias digitais na escola, sobretudo, nos modos de se fazer a educação na contemporaneidade. Couto, Couto e Souza (2020) destacam que:

> Em meio ao isolamento social, esse fenômeno mobilizou e estimulou que milhares de outros professores, até então praticamente anônimos ou de pouca visibilidade nas redes, produzissem igualmente suas performances didáticas online. Uma verdadeira enxurrada de debates sobre quaisquer

> temas invade nossos ambientes de rede e todos se dedicam a produzir e difundir conteúdos para as aprendizagens online. (Couto; Couto; Cruz, 2020, p. 209).

No entanto, há que se considerar que, a partir da pandemia causada pela COVID-19, as plataformas digitais apresentaram-se como fundamentos basilares para uma nova educação, ou, como diria Pérez Gómez (2015), de uma educação na era digital. Desse modo, a base epistemológica da educação precisará considerar as plataformas digitais não como opção, mas fundamentalmente como processo de ensino e aprendizagem híbrido, o qual combinará as tecnologias com as interações presenciais na formação dos/as estudantes. É importante ressaltar, entretanto, que esse hibridismo deve considerar o ser humano na sua integralidade. A maneira como tratávamos as tecnologias digitais, anteriormente à pandemia considerava, de certa forma, como algo que poderia ser prescindido ou, no máximo, acessório de alguma prática pedagógica "inovadora". Agora, essa permissão não mais se adequa.

Repensar as tecnologias digitais em tempos de isolamento social e pós-pandemia significa lançar um olhar para um processo de ensino e aprendizagem que contemple o desenvolvimento cognitivo, afetivo, sociológico, psicológico, crítico e espiritual do/a aluno/a. Não se trata mais de, apenas entender a tecnologia como um apêndice do processo, mas como um saber fundante para o desenvolvimento humano. Igualmente, não se tratam de processos tecnológicos para o atendimento à lógica do capital, no qual o ser humano é visto como peça de engrenagem que gira em torno do lucro, e os objetivos centram-se na criação de tecnologias capazes de potencializar a relação dominadores e dominados, categorias sociais do sistema.

Tecnologias e Educação: o legado pós-pandemia

Não é novidade para a prática docente o entendimento - ao menos teórico -, acerca das contribuições das novas tecnologias para a educação, não somente quanto aos novos meios e procedimentos, mas nos diferentes modos em que o conhecimento é acessado.

Pérez Gómez (2015), ao trazer as questões relativas à era globalizada, explica-nos que esta oportunizou o acesso sem precedentes à informação e, embora esse conhecimento esteja acessível na palma das mãos, há a necessidade de que relações conscientes se estabeleçam, sobretudo quanto ao posicionamento crítico frente ao depósito inesgotável de informações, que é a *Internet*. Segundo o autor:

> [...] é possível afirmar que o déficit das novas gerações, de modo geral, não se deve à carência de informação e de dados, mas de organização significativa e relevante das informações fragmentadas e tendenciosas que recebem em seus contatos espontâneos com múltiplas telas e diversas redes (Pérez Gómez, 2015, p. 27).

Somado a essas questões, em tempos em que a sociedade sofre os efeitos de uma pandemia, os telejornais e as postagens informativas apontam para estudos que mensuram os efeitos da crise sob perspectivas futuras. E, de forma evidente, não há dúvidas sobre os efeitos colaterais que, como sociedade, sofreremos. A reportagem denominada "Deus me *Lives*! A intoxicação provocada pelo confinamento já é realidade", publicada pela Revista Virtual Época Negócios, no final de abril de 2020, aponta para o stress gerado pelo consumo desenfreado de conteúdos. Assim, a partir desses parâmetros, é necessário, no âmbito educacional, orientar nossos/as estudantes para o consumo consciente dessas informações.

Contudo, vale lembrar que, embora os desafios se instalem e a educação por vias virtuais seja uma estratégia, ou talvez seja entendida como uma forma de sanar o tempo "perdido" frente ao isolamento social, a escola, tal como a conhecemos, não poderá ser enfraquecida. A escola, assim como os/as professores/as deverão ser, antes, valorizados, sendo alvo de políticas públicas preocupadas com o investimento em pesquisa e estrutura física e social para o acesso amplo dos recursos digitais. Tal como afirma Alexandre Sayad (2020), a escola, mais do que outrora, deve ser valorizada por ser um espaço de socialização e de pleno desenvolvimento sócio-emocional. Segundo ele, a escola continua sendo a base, e o mundo como quintal da aprendizagem.

Assim, considerar o cotidiano e o diálogo produzido em rede poderá consubstanciar um trabalho pedagógico condizente com as flutuações da própria

sociedade. Mais uma vez, cabe considerar que o cerne das discussões apresentadas pelo texto, tal como evidenciado, não esteve voltado para o aprofundamento no âmbito das políticas públicas para o desenvolvimento da democratização de recursos para e educação pública, por exemplo. A presente narrativa reconhece essa necessidade e a trata como uma questão urgente e primordial. Assim, as discussões buscaram contribuir para o ensino mediado pelas tecnologias, sem deixar de considerar os empasses sociais vivenciados pelos diversos atores da cena educacional na contemporaneidade.

O uso das novas tecnologias e dos conteúdos compartilhados pelos/as estudantes na rede social não é uma questão nova, contudo, exige um novo posicionamento. Desconstruir a educação a partir de seus moldes rígidos e tradicionais poderá ser responsável por dimensionar novos caminhos e estratégias pedagógicas mais próximas da realidade dos/as estudantes, reconhecendo suas identidades e as diferentes comunidades.

Iniciamos este ensaio com um brinde à Arte, por meio de uma poesia que faz referência à vida que pulsa nas escolas. Se, como citado, encontramos nos corredores sorrisos que nos esperam, crianças que cantam, que chutam bolas, brincadeiras e uma vida imensa nos espaços escolares, é fundamental que, sem deixar de pensar nas possibilidades de aberturas de mundo que as tecnologias trazem, também cultivemos o encontro, as proximidades, os abraços, as conversas, e tantas maravilhas e belezas que se apresentam nas escolas.

Referências:

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. **Covid 19 e educação**: resistências, desafios e (im)possibilidades. Bom Jesus da Lapa, BA: Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade, v. 2, p. 01 - 11, jan./dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. 2018. Disponível em: http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf. Acesso em: 6 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília**: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 julho de 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 29 de julho de 2020.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. **#FIQUEEMCASA: EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19.** In: Interfaces Científicas. Aracaju, v. 8, nº 3, p. 200 - 217, 2020**.**

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **A arte da quarentena para principiantes.** São Paulo: Boitempo, 2020. E-book. ISBN 978-85-7559-778-1.

EISNER, Elliot E.. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? In: **Currículo sem Fronteiras**. v.8, n.2, p. 5-17, jul/dez. 2008.

FRANÇA FILHO, Astrogildo Luiz de; ANTUNES, Charlles da França; COUTO, Marcos Antônio Campo. **Alguns apontamentos para uma crítica da Educação à Distância (EaD) na educação brasileira em tempos de crise**. São Gonçalo, RJ: Revista Tamoios, nº 1, p. 16 - 03, mai. 2020.

FREITAS, Luís Carlos de. **EAD, tecnologias e finalidades da educação**. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/04/17/ead-tecnologias-e-finalidades-da- educacao/> Publicado em 17/04/2020. Acessado em 20/05/2020.

HAN, Byung-Chul. **A salvação do belo.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, José Augusto. **Transformações educativas em tempos de pandemia**: do confinamento social ao isolamento curricular. In: Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, p. 01 – 16, 2020. Disponível em: < https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acessado em 28/08/2020.

NUZA, Darli. Educação: descobertas, louça na pia e esperança. In: **Revista BSBMack**, n.8, Ano 2, p. 31-33, jun. 2020.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. I. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

PONTE, Carlos Fidelis. **O que a pandemia pode nos ensinar?** RADIS: Comunicação e Saúde, nº. 211, p. 35, abr. 2020.

RUSSO, Kelly; MAGNAN, Marie-Odile; SOARES, Roberta. **A pandemia que amplia as desigualdades:** a Covid-19 e o sistema educativo de Quebec/Canadá. In: Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e 2015915, p. 1-28, 2020. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acessado em 15/08/2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020. E-book. ISBN 978-85-7559-776-7.

SANTOS, Selma Ferro. **Processos de desenvolvimento de novas práticas: apropriação e uso de novas tecnologias**. In: VICTORIO FILHO, Aldo; MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes (Orgs.). **Cultura e conhecimento de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. **A educação em tempos de COVID-19**: ensino remoto e exaustão docente. In: Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acessado em 15/08/2020.

SAYAD, Alexandre. **Covid e a escola:** alguns vitrais se quebraram; favor não substituí-los. Disponível em <https://revistaeducacao.com.br/2020/05/21/covid-escola-sayad/> Publicado em 21/05/2020. Acessado em 08/05/2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

A DISCIPLINA DE ARTE NO ENSINO HÍBRIDO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NAS AULAS DE DANÇA DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Ana Paula Reis[1]

Resumo: Este texto pretende refletir e analisar as possibilidades e desafios observados nas aulas de Arte, nos anos finais do ensino fundamental da rede pública de educação do Estado do Rio Grande do Sul, durante o ano de 2020, quando foi implementado o Ensino Híbrido, em virtude da pandemia de coronavírus – COVID 19. A narrativa é permeada pela atuação da autora como professora de dança e pelas experiências vivenciadas, no intuito de investigar modos de transformar o ensino de dança, de acordo com os dias atuais. Considera como principais desafios a desigualdade social e a comodidade a formas fixas vinculadas de pensar e fazer dança; possibilidades do reconhecimento do aluno enquanto colaborador nas aulas; e o dinamismo das práticas de criação.

Palavras-chave: Arte; Ensino híbrido; Dança.

THE DISCIPLINE OF ART IN THE HYBRID TEACHING: POSSIBILITIES AND CHALLENGES IN DANCE CLASSES IN THE PUBLIC EDUCATION OS THE STATE OF RIO GRANDE DO SUL

Abstract: This text intends to reflect and analyze the possibilities and challenges observed in Art classes in the final years of elementary school in the public education of the State of Rio Grande do Sul during the year 2020 when Hybrid Teaching was implemented due to the pandemic of coronavírus- COVID 19. The narrative is permeated by the author's acting as a dancer teacher and by the experiences she has experienced, in order to investigate ways of transforming dance teaching according to the presente day. It considers as main challenges the social inequality and the convenience to fixed ways of thinking and doing dance, and of possibilities the recognition of the student as a collaborator in classes and the dynamism of creative practices.

Keywords: Art; Hybrid teaching; Dance.

Introdução

Este texto pretende refletir e analisar as possibilidades e desafios observados nas aulas de Arte com a implementação do Ensino Híbrido no ano de 2020,

[1] Produtora cultural e professora de Arte/Dança pela rede estadual de ensino. Licenciada em Dança pela ULBRA, especialista em Dança pela UFRGS e mestranda em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS.

REIS, Ana Paula. A disciplina de arte no ensino híbrido: possibilidades e desafios nas aulas de dança da rede pública de educação do Estado do Rio Grande do Sul. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-14, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

ocasionado em virtude da pandemia de coronavírus – COVID 19[2]. A narrativa da escrita é permeada pela minha vivência enquanto professora da linguagem de dança no componente curricular Arte, nos anos finais do ensino fundamental da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul, há quase dez anos, o que permite relatar esse novo formato de ensino, a partir de um olhar marcado pela experiência e que vem investigando modos de transformar o ensino de dança, a partir das práticas de criação, de acordo com os dias atuais.

A ação de investigar no gerúndio revela de fato como foi o ano letivo de 2020 e que da mesma forma será o sucessor, pois por mais que agora se tenha uma direção para a organização das aulas, ainda assim há muitas variáveis a se considerar no andamento do ensino, algumas até mesmo que são desafios conhecidos nos anos antecessores, quando no modo tradicional. Elisabete Monteiro nos fala da importância da investigação para a dança, principalmente, diante do presente e das incertezas do futuro, conforme segue:

> Convicta que o tempo presente faz perigar o futuro incerto que enfrentamos, como uma das únicas certezas que neste momento temos, consideramos que o papel ou importância da investigação é um dos fatores basilares, não apenas para o desenvolvimento, mas também para a subsistência da dança. (MONTEIRO, 2020, p. 145)

Enquanto professora entendo-me figura movente e responsável por trazer ferramentas que desacomodem e estimulem cada aluno/a a produzir possibilidades de criação, apreciação e expressão artística, com base nas experiências que carregam como indivíduos. E isso é algo importante a ser pontuado se pensarmos no panorama presente e nas incertezas do futuro, como a autora aponta, que não indicam um “novo normal”, já que nunca estivemos numa condição de normalidade e onde a realidade atual requer ação para transformarmos e não estabilidade.

[2] Doença causada pelo coronavírus denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves.

Compreender os/as alunos/as como indivíduos produtores de conhecimento e não reprodutores, apesar de ser uma lição fundamental, é algo ainda bastante ignorado no ambiente escolar. No entanto, sempre foi o ponto de partida para cada processo[3] que inicio com as turmas. Entendo ser necessário conhecer, escutar e incentivar a autonomia das vozes e corpos dos estudantes, além de valorizar o saber que trazem consigo a fim de gerar uma identificação, o que faz com que os mesmos se tornem agentes formadores e criadores nos conteúdos desenvolvidos em cada processo. Tal entendimento dialoga com a Base Nacional Comum Curricular, a qual orienta que a linguagem da dança permita aos alunos a capacidade de problematizar e transformar percepções que permitam novas visões de si e do mundo por meio do corpo e da dança (BRASIL, 2018).

Dessa forma, creio que como educadores, principalmente na área das artes, precisamos investigar quem são os nossos educandos/as e junto com os mesmos descobrir continuamente os modos de aprendizado e exploração do saber em arte (TOMAZZONI, 2010). Este exercício de investigação, reconhecimento e transformação é ininterrupto para ambos, educadores e educandos, e por isso, acredito que o novo formato, logicamente, trouxe mudanças no modo como fazer, entretanto, não alterou o fundamento do fazer das minhas aulas.

A adesão das instituições de ensino ao modo remoto em todos os níveis educacionais, da educação infantil a pós-graduação, estabeleceu uma organização e interação das aulas através de meios digitais como *WhatsApp*, *e-mail*, plataformas *online* etc. Ao mesmo tempo em que esses recursos apareceram como alternativa de ensino a fim de manter as atividades educacionais, também revelaram algumas variáveis que, como disse anteriormente, devem ser consideradas no desenvolvimento do aprendizado. Dessa forma, além de valorizar as experiências

[3] A palavra processo é como me refiro à forma de organização ou sistematização das aulas. Utilizo essa ideia para ir contra o pensamento que muitos alunos têm de vincular as aulas de arte a um determinado resultado encaixado em um padrão. Considerando as aulas como um processo, ou seja, uma ação contínua, também consigo enquanto professora desprender-me da rigidez dos planos de aulas e reconfigurar os modos de avaliação compreendendo a evolução de cada aluno de acordo com o seu percurso.

que os/as estudantes trazem consigo, levanto aqui as questões de classe que evidenciam a desigualdade social em turmas da rede pública, o que se comparada à rede privada, atinge um nível estratosférico de diferenças.

Antes, contudo, cabe explicar que o modelo híbrido de ensino compreende aulas assíncronas, síncronas e presenciais. Nas aulas assíncronas, os/as professores/as enviam para a turma atividades que podem ser feitas no momento em que for mais adequado para cada aluno/a, ou seja, o estudo ocorre sem a necessidade de uma interação em tempo real permitindo que o/a estudante acompanhe, independentemente, do horário ou local. De modo inverso, as síncronas são aulas que acontecem em tempo real, a partir do formato online por videoconferência e transmissões ao vivo, facilitando a interação entre educador/a e educandos/as. Por fim, o formato presencial é o tradicional onde as aulas ocorrem na escola com a presença de professores/as e a turma.

Voltando a questão da desigualdade social, no meu ponto de vista, seria irresponsável escrever esse texto abordando a educação em arte nos dias atuais sem citar a complexidade da desigualdade que foi alavancada com a pandemia. O campo educacional no qual este texto se insere, não se diferencia em nada dos outros âmbitos sociais. Ao contrário, a educação é também campo reconhecido do racismo e desigualdade social, que concentra o poder econômico nas mãos de quem detém o acesso aos direitos e oportunidades há muitos séculos. As posições hierárquicas ditam quem são as pessoas que terão os recursos necessários para a sobrevivência, e para garantir a oportunidade de ampliar o seu conhecimento, e quem deve permanecer à margem destes direitos (KILOMBA, 2019). Tanto o formato síncrono como o assíncrono revelam o quanto são profundas e complexas as estruturas desiguais da nossa sociedade, e como elas interferem no processo de aprendizagem, quando mesmo uma parte dos estudantes tendo acesso aos dispositivos tecnológicos necessários para acompanhar uma aula, sob as condições dos tempos atuais, a grande maioria acaba sendo excluída neste formato de ensino.

As causas relacionadas ao não acesso dos alunos nas aulas nestes formatos são muitas: alguns não têm nenhum tipo de dispositivo – computador, celular, *tablet* - para receber as atividades enviadas pela escola de forma segura, ou seja, sem sair de casa, tampouco acompanhar de forma síncrona; outros têm um único dispositivo que precisam dividir com os pais ou irmãos, que estão trabalhando em casa, o que diminui o tempo disponível para estudar e concluir as atividades ou acompanhá-las em tempo real. Sem contar a questão da rede de *internet*, onde muitos moram em locais de baixa conectividade, ou nos casos que possuem planos de *internet,* esses não são suficientes para todas as aulas; há também a menor parte que tem acesso a dispositivos e rede, porém não tem quem lhes oriente em relação à execução das atividades, ou não se sentem dispostos a executá-las, considerando a realidade de diferentes vulnerabilidades que vivenciam.

Na escola em que atuo como professora, a partir do mês de março (quando foi decretado o período de quarentena pelas autoridades), até o mês de junho enviávamos as atividades quinzenalmente para os e-mails e *WhatsApp* dos alunos ou responsáveis, e para àqueles/as que não tinham acesso via *e-mail*, a escola fazia plantões semanais para que pudessem retirar ou devolver as atividades impressas. Em julho, fomos orientados/as a utilizar a plataforma *Google Classroom,* como alternativa de envio de atividades assíncronas para as turmas. A partir de agosto, quando iniciou o segundo período letivo, além de utilizar a plataforma para as aulas assíncronas, também foi recomendado iniciar as aulas síncronas, ou seja, agendar horários dentro do turno em que lecionamos, para realizar as videoconferências. Paralelo a isso, mantivemos as entregas e devoluções de atividades em plantões escalonados na escola e ainda, o envio por *e-mail* e *WhatsApp*, já que muitos alunos não conseguiam ter acesso a plataforma.

Ainda nos primeiros meses de aula remota, antes da recomendação para utilizar o *Google Classroom*, eu já procurava manter contato com parte dos/as alunos/as através dos grupos de *WhatsApp,* na tentativa de mostrar-lhes que gostaria de manter um vínculo, mesmo com o distanciamento e a transformação das

nossas aulas. O contato, no entanto, foi mantido apenas com uma turma do nono ano e alguns alunos do sexto ano, e a principal razão para isso foi a aproximação que já existia com ambas as turmas. Como professora conselheira[4], sempre procuro ampliar os laços de afetividade e ter uma comunicação horizontal com as turmas as quais represento, então acredito que apenas levamos a identificação que já tínhamos na escola para outras redes de contato, o que segundo alguns alunos/as facilitou que se mantivessem interessados em cumprir com as tarefas que eram enviadas.

A falta do contato físico e também das trocas e conversas que temos nas aulas foram fatores que geraram bastante dificuldade na elaboração das tarefas. As aulas de Arte são concentradas em maior parte na prática criativa, pois como professora de dança, entendo que o processo de conhecimento deve estar relacionado ao corpo em movimento e a criação. Partindo desse pressuposto, mesmo quando trabalho textos, vídeos ou livros didáticos, ou seja, recursos mais voltados à teoria, ainda assim procuro uma forma de propor o pensar, a partir do movimento, do criar e fazer dança. Costumo dizer aos alunos que o corpo é a nossa principal ferramenta de trabalho nas aulas de Arte, e que através dele descobrimos conteúdos que colaboram para os nossos processos, tanto quanto o capítulo de um livro, já que cada corpo traz um saber e uma história que é única e insubstituível. Segundo Luciana Paludo *"É com a bagagem que existe em cada corpo que cada tarefa se realiza. Isso no trabalho individual, e especialmente no início do processo* (PALUDO, 2015, p.86). "

Todavia tal característica da disciplina de Arte se reconfigurou completamente neste período pandêmico, do mesmo modo como ocorreu com o objeto artístico dos palcos e ruas para as telas. As práticas das aulas também tiveram que se adequar, ou no meu caso, 'desarrumar' a disposição padrão dos recursos digitais para as

[4] A professora ou professor conselheira/o é escolhida/o pela turma para ser sua representante na escola, procurando aconselhá-la, orientar em determinados problemas que possam vir a ter, acompanhando o desempenho de cada aluno/a da turma nas demais disciplinas etc.

aulas de Arte. A disposição padrão que falo é o que observo do modo como alguns professores de dança buscaram organizar as suas aulas, tais como: disponibilização da gravação de exercícios práticos readaptados para serem feitos em casa e transmissões ao vivo de coreografias para serem reproduzidas. Ao apontar esses exemplos não desejo desvalidar a forma com que alguns professores desenvolvem seus trabalhos e, também, não intenciono reduzir a importância da teoria e demais recursos didáticos, ou negar a relação entre ambos, pois inclusive, acredito que todas as práticas envolvem teorias, conceitos e ideias. O intuito é apenas reforçar a ideia de que as práticas nas aulas de dança podem ir além dos limites da reprodução coreográfica, e que mesmo que essa seja uma alternativa válida, os propósitos e procedimentos podem estar alinhados à diferentes habilidades, que busquem explorar mais do potencial criativo do/a aluno/a, do que simplesmente reproduzir determinados movimentos em frente a câmera.

A câmera por sinal, é outro desafio a ser trabalhado. Muitos alunos/as que participavam das aulas síncronas desativavam a câmera nas aulas, principalmente durante as práticas, e o que para algumas pessoas, a resposta para isso possa ser a timidez que é compreensível e bastante comum para alguns estudantes nas aulas de Arte, na verdade é, também, por não quererem expor para os colegas a intimidade do lar, e para que os pais ou responsáveis não lhes vejam dançando, pois seriam alvo de preconceito, principalmente no que se refere aos meninos. Essas questões foram analisadas a partir do relato de alguns alunos, e é preciso que o/a professor/a tenha consciência de que esses também são fatores que atravessam as aulas.

O ideal é que as famílias tenham ciência e acompanhem a vida escolar dos filhos; que os estudantes e as famílias compreendam a importância de cada uma das disciplinas do currículo escolar; que todos tenham acesso aos dispositivos tecnológicos e às plataformas digitais; que todos tenham as condições básicas e necessárias para dedicar-se aos estudos, no entanto, a realidade é perversa, o sistema educacional é pautado na desigualdade e as dificuldades vão além do que

visualizamos na superfície. E se não fecharmos os olhos, assim como desativamos as câmeras podemos perceber o quanto interferem, também, no nosso trabalho, já que trabalhamos com pessoas, e enquanto professores artistas devemos reconhecer as subjetividades.

Considerando os múltiplos desafios elencados ao longo do texto, fui compreendendo que as aulas de Arte, infelizmente, teriam um processo desigual, porém era preciso que eu reorganizasse e dispusesse, para os/as alunos/as, possibilidades do modo de fazer dança, que lhes coubessem para aquele momento, que ninguém previa (e desejava) que fosse se estender tanto. Dessa forma, as práticas diminuíram em quantidade, em comparação ao que estávamos acostumados com as aulas presenciais, porém procurei elaborar caminhos para que as turmas pudessem praticar, sem estar com a câmera ligada, ou com boa conexão da rede de *internet*, sem que precisassem de um espaço adequado para a prática, sem a exclusividade de que apenas os alunos que participavam das aulas síncronas pudessem praticar e, inclusive, sem a necessidade de que fosse eu, a pessoa que teria que os auxiliar durante a execução das tarefas.

Antes de narrar algumas atividades que desenvolvi repensando o modo de fazer dança durante o modelo híbrido de ensino, preciso citar ainda um último desafio neste período: o plano de aulas. Apesar de ser algo incentivado nas disciplinas pedagógicas das Licenciaturas, fazer plano de aula é uma tarefa em si embaraçosa, desde que comecei a lecionar. No início de cada ano letivo, costumo elaborar o plano de ensino de cada uma das turmas, o qual revejo a cada trimestre, os objetivos e conteúdos, para adequar ao momento em que nos encontramos no processo. Isso me traz autonomia para poder operar com cada turma, de acordo com o que estamos desenvolvendo, e não me fixar, ao longo do ano letivo, em um conteúdo previsto que já não dialoga mais tanto com o que estou trabalhando.

Eu tenho o norte das habilidades a serem desenvolvidas, os conteúdos e fundamentos que vou executar, todavia quais, como e quanto tempo serão as atividades que vamos praticar a cada aula, na maioria das vezes não são

planejadas. Lógico que ocorre de agendar trabalhos ou solicitar tarefas que levam mais tempo para serem realizadas, mas nesses casos eu combino com a turma qual será o procedimento. Sem contar que é muito recorrente eu propor tarefas que me ocorrem no decorrer da aula, de coisas que eu vejo a turma fazendo, e dali surgem ideias, e quanto a isso as próprias turmas já reconhecem essa característica e acabam sendo colaboradores no processo. Em consonância ao contexto das aulas, José Carlos Libâneo nos fala que:

> O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções. (LIBÂNEO, 1990, p. 29).

A obrigatoriedade em elaborar planos de aula quinzenais – antes de definirmos que os professores enviariam quinzenalmente as aulas, cheguei a elaborar quase trinta aulas de uma só vez – colidiu com a flexibilidade de quem o degustava, e percebo nisso, apesar de necessário, um ponto que prejudicou, não apenas a mim ou aos alunos/as, mas ao processo já reconhecido como próprio das aulas de Arte, que procura traduzir as sensações, as intenções e as interações sociais, considerando que como nos lembra Klauss Vianna: *"o que é dançado é dançado por alguém que vive intensamente aquele movimento, aquele gesto e, por isso, consegue expressá-lo plenamente"* (VIANNA, 2005, p. 113).

De volta ao modo de fazer dança no ensino híbrido, propondo diferentes possibilidades que se adequassem a realidade de cada um/a, por conta do contato maior que tinha com as turmas de sexto e nono ano, percebi que de alguma forma a interação entre os alunos durante a realização das atividades em aula, precisava ocorrer novamente. Os trabalhos em grupo ou duplas são muito presentes nas aulas, e procuro organizá-los de diferentes formas: por sorteio, escolhendo alguns alunos que convidam os seus colegas, deixando que se organizem livremente, entre

alunos/as que não se relacionam bem etc. Creio que o exercício de trabalhar através do coletivo melhora o relacionamento entre todos, integra os alunos/as que possuem algum tipo de dificuldade, colabora no desenvolvimento da apreciação e senso crítico e proporciona autonomia aos estudantes no processo.

Sendo assim, propus tarefas de criação e composição coreográfica em grupos formados por alunos/as que tinham acesso a dispositivos de gravação e edição, que participavam das aulas síncronas e àqueles/as que não se adequam a ambos os casos. Os/as alunos/as que tinham os recursos necessários para gravar e/ou editar, deveriam ficar responsáveis por uma das funções que lhes coubesse. Àqueles/as que não tinham acesso aos dispositivos de gravação e edição precisavam desenvolver a tarefa de outra forma e para isso, sugeri que escrevessem ou desenhassem a composição coreográfica, descrevendo ou representando os movimentos e as direções espaciais.

Orientei o sexto ano a desenhar, pois estavam no primeiro ano das aulas de dança na disciplina de Arte e não tivemos aulas presenciais suficientes antes da pandemia, para trabalharmos os elementos estruturantes da dança, que permitiriam um conhecimento básico para descreverem, detalhadamente, a composição coreográfica. Preferi incentivá-los a usufruir uma habilidade que muitos já têm, pois grande parte da turma gosta e está acostumada a desenhar. A criação da tarefa deveria ter como base os movimentos inspirados em ações e gestos do cotidiano, porque desejava fazer com que pensassem sobre as relações do corpo que dança com o corpo que come, escreve, varre ou toma banho, entendendo que o corpo unifica todas essas funções (DANTAS, 2011).

Então, inicialmente, solicitei que cada um/a anotasse e retornasse para mim os movimentos e gestos que mais lhe chamavam a atenção, para que eu pudesse no próximo envio de tarefas repassar as informações para os/as integrantes que não tinham os dispositivos e, assim, os mesmos pudessem selecionar os principais movimentos, e fazer os desenhos que orientariam a gravação da composição coreográfica posteriormente.

Quanto ao nono ano, incentivei que escrevessem, pois, o exercício de escrita, direção espacial, forma, peso e fluidez são elementos aos quais a turma está habituada, já que fazem parte da estrutura das aulas, desde que iniciaram a etapa dos anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, os/as alunos/as que não pudessem ou quisessem gravar a composição coreográfica tinham mais conhecimento e vivências práticas das aulas para escrever com detalhes as orientações para os colegas. A criação do nono ano deveria ser inspirada na escolha de um poema que tenha sido escrito por um dos integrantes do grupo nas aulas anteriores, em que havíamos estudado sobre a cultura *SLAM*, e alguns produziram poesias que foram lidas durante as aulas síncronas.

As propostas para ambas as turmas demandaram em torno de quatro a cinco aulas e tiveram alunos/as que não realizaram as atividades, o que por sinal foi algo muito recorrente ao longo do ano letivo, tendo em vista todas as situações já levantadas. Contudo, no meu ponto de vista, essas experiências foram as que mais demonstraram, efetivamente, uma reconfiguração de um modo de fazer dança e que ao mesmo tempo, nos aproximaram dos fatores que constituem o processo das aulas, como a participação, o trabalho em grupo, o pensar e praticar a criação a partir de diferentes modos etc.

Outra atividade realizada neste período, que também destaco, foi “Histórias que os meus ancestrais contam”, desta vez com a turma do sétimo ano. Nela, cada aluno/a deveria escolher um ancestral e pedir-lhe que contasse histórias sobre a sua vida, desde o lugar em que nasceu ou cresceu, as brincadeiras que fazia quando criança, momentos que viveu com os demais familiares, fatos históricos que marcaram uma determinada época da sua vida, enfim, os/as alunos/as deveriam ouvir essas histórias e pesquisar uma forma de contá-las. O que considero de mais interessante nessa atividade é justamente o fato de trazer novamente a proposta de valorizar as narrativas de cada aluno/a, só que nesta situação em específico, através das vivências dos seus familiares, o que acaba estabelecendo uma aproximação dessas pessoas ao que os/as alunos/as produzem na disciplina de Arte.

Embora não houvesse uma obrigatoriedade de dançar para apresentar a história do ancestral escolhido, essa tarefa consistia em trabalhar novamente a criação e também estimular a imaginação dos alunos/as, através de modos distintos, que poderiam ser filmados e editados em formato de entrevista, captando o áudio e editando com imagens de objetos pessoais do narrador, escrevendo a história em formato de um roteiro – atividade que já tínhamos praticado no primeiro período letivo -, através de história em quadrinhos ou fotografias e também, obviamente, interpretando ou dançando a narrativa. Todas essas possibilidades foram indicadas para a turma e cada um deveria escolher a que melhor se adequasse às suas condições.

Assim como aconteceu nas aulas destacadas anteriormente, a devolução da atividade não atingiu a totalidade da turma, mas em compensação dos trabalhos propostos que tiveram de três a quatro aulas para serem concluídos e entregues, estes foram o que houve mais envolvimento, e alguns alunos/as até mesmo enviaram recados que tinham gostado de fazê-lo. Trago essas breves impressões desconectadas de números de índices e resultados românticos sobre a total participação dos/as alunos/as, pois não creio que a discussão do texto gire em torno de dados como esses.

Acredito que é fundamental avaliar os aspectos positivos que apareceram durante o processo, tanto quanto analisar criticamente quais são as desvantagens que surgiram, para além das já reconhecidas, e como podemos transformá-las sem que isso signifique uma condição de comodidade àquilo que temos consciência de ser desigual. Mesmo no ensino de dança na escola, e principalmente, reconhecendo que inclusive as ferramentas utilizadas para as aulas de Arte podem selecionar quem está no centro e quem está na margem, se não forem repensadas.

É importante salientar que, apesar dos relatórios de devolução de atividades que analisam os percentuais de realizações das aulas de cada turma, em que cada uma das disciplinas, é instrumento de investigação, que permite um acompanhamento do ensino por parte das Coordenadorias de Educação, ainda

assim eles não exprimem a relevância do que é desenvolvido e o modo como é desenvolvido com os estudantes. Infelizmente ainda há no sistema educacional um pensamento arcaico de visualizar o resultado sem levar em consideração a assimilação do conhecimento, o aprendizado das habilidades e quais são as condições necessárias para tal.

Como é possível discutir Ensino Híbrido sem pensar que muitas crianças e jovens vão para a escola por conta de uma refeição, que dirá que possam ter um computador e rede de *internet*? Por que discutirmos Ensino Híbrido sem antes lembrar que muitos professores do magistério estadual não têm condições de ter um bom plano de *internet*, para, obrigatoriamente, dar aula, depois de tantos meses sendo prejudicados com os parcelamentos salariais? Enfim, há muito o que analisar no Ensino Híbrido e não é possível pensar todos esses fatores de forma isolada, como se não interferissem na realidade da educação.

Considerações finais

Considerando os aspectos observados, concluo que o Ensino Híbrido incorporou desafios e redimensionou possibilidades no processo das aulas, assim como, na relação entre os/as alunos/as e a minha atuação como professora. Ainda que os desafios que se revelaram tenham razões já conhecidas, o que sugiro é tornar visível quais são as dificuldades impostas pela desigualdade social que interferem na educação e, portanto, também no ensino de arte em tempos de pandemia.

Ao reconhecer essas dificuldades, perceber o contexto em que estamos inseridos e, também, ao considerar a diversidade da realidade dos/as estudantes, creio ser possível desenvolver a transformação dos modos de ensinar arte na educação formal, seja de maneira presencial e/ou remota, como impõe o presente e provável futuro próximo que ainda não nos permitirá aglomerar, sem as condições para tal. Caso contrário, entendo ser apenas a instrução de conteúdos

programáticos e a repetição de práticas que não se articulam com a criatividade, expressividade e diversidade que emergem e erigem das relações humanas.

Desta forma, as possibilidades se originam justamente do olhar que lançamos para o que e quem está ao nosso redor, a valorização do conhecimento do/a aluno/a e também da constante investigação por práticas, principalmente, de criação, que permitem a eles/as expressarem-se enquanto alunos/as de arte e, neste caso em específico, de dança.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília, 2018.

DANTAS, Mônica. Corpos em trânsito/ corpos antropofágicos: criação coreográfica e construção de corpos dançantes em *Marché aux puces*. In: *Humus 4,* organizado por Sigrid Nora. Caxias do Sul: Lorigraf, 2011.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos*. Didática.* Local: São Paulo: Editora Cortez, 1994.

MONTEIRO, Elisabete. Que danças por-vir? Ou da insignificância do acessório à prioridade do que é essencial. In: LAKKA, Vanilton; GUIMARÃES, Daniela; AQUINO, Dulce; QUEIROZ, Clécia; ALVIM, Valeska; AMÂNCIO, Alysson (Orgs.). *Os desafios pandêmicos e outros modos de re-existências na dança.* 1.ª Ed. Salvador: Editora Anda, 2020.

PALUDO, Luciana. *O lugar da coreografia nos cursos de graduação em dança do Rio Grande do Sul*. 2015. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TOMAZZONI, Airton Ricardo dos Santos. A escola e o aluno de dança: desafios da contemporaneidade. In: ICLE, Gilberto.(Org.). *Pedagogia da Arte.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

VIANNA, Klauss*. A dança.* São Paulo: Summus Editorial, 2005.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

A MÁSCARA E A GATA: ARTE NA QUARENTENA DE UM PRÉ-ADOLESCENTE

Johannes Doll[1]
Cláudia Bechara Fröhlich[2]

Resumo: O que a escola e as artes podem fazer nesta situação de distanciamento social e de ensino a distância? É desafiante para as e os professores e, muitas vezes, fica difícil ter uma noção dos efeitos na vida dos e das estudantes. O relato de produções artísticas de um menino de 11 anos, no 6º ano da escola, pode mostrar como elementos do ensino à distância podem provocar e inspirar o mundo imaginário de jovens. O relato mostra, também, que as condições familiares, bem como a compreensão e a estimulação de caminhadas próprias, são fatores importantes para uma produção artística que contribua para o processo de subjetivação.

Palavras-chave: Adolescência;**P**rocesso de subjetivação;Produções artísticas.

THE MASK AND THE CAT: ART IN THE QUARANTINE OF A PRETEEN

Abstract: What can school and the arts do in this situation of social distance and distance learning? It is challenging for teachers and often difficult to get a sense of the effects on students and their lives. A description of artistic productions by an 11-year-old boy, 6th year at school, can show how elements of distance learning can provoke and inspire the imaginary world of young people. The report also shows that family conditions as well as the understanding and stimulation of own walks are important factors for an interesting artistic production.

Keywords: Adolescence; Subjectification process; Artistic productions.

> Não sei por que me levaram para a casa da praia e eu não posso mais sair. Ouvi os adultos falarem que estamos em quarentena de um tal COVID-19. Eu gosto daqui porque tem um pátio grande e gosto de dormir, fazer arte, mais arte e dormir mais... (Artur, crônica 1)

1. Introdução

A pandemia da Covid-19 pegou todos de surpresa, mudou profundamente a forma de vida, de estudo, de trabalho. Para crianças e jovens, o estudo passou a ser

[1] Teólogo, pedagogo, gerontólogo, Mestre em Educação (UFRGS), doutor em filosofia (Universidade de Koblenz-Landau, Alemanha), professor titular da Faculdade de Educação da UFRGS

[2] Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997), mestrado (2009) e doutorado (2014) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realizou Pós Doutorado vinculado ao Pós-Graduação em Psicanálise: Clínica e Cultura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2016). Professora do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DOLL, Johannes; FRÖHLICH, Cláudia Bechara. A máscara e a gata: arte na quarentena de um pré-adolescente. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

à distância, o isolamento social restringiu os contatos diretos ao contexto da família ou daqueles que habitam juntos o mesmo espaço. As condições específicas desse acontecimento histórico provocaram solidão, depressão, medo, revolta, mas criaram também processos de adaptação, de resiliência, de criatividade. Assim, o presente artigo mostra, ao ler/olhar a produção artística de um menino de 11 anos, de que modo o suporte de professores e familiares – diante da passagem da infância para a juventude de um pré-adolescente – pode levar a produções artísticas que permitem expressar e elaborar as experiências singulares dessa situação histórica. Um olhar aberto e uma leitura atenta dessas produções artísticas e suas condições de construção permitem a docentes e pais uma compreensão da relevância dessas produções no processo de subjetivação.

2. A história de Artur: um *quase* estudo de caso

Quase memória: quase romance, a ficção de Carlos Heitor Cony (1995), emprestou um modo de apresentarmos Artur: como um *quase* estudo de caso. No romance de Cony, o gesto de abrir um embrulho dispara no personagem recordações de sua infância com sua família. Os capítulos do livro são as memórias dessas relações. No caso deste artigo, ao lermos as *Crônicas de uma gata em quarentena*, escritos de Artur, de 11 anos, surgiu nos autores o desejo de escrever sobre as relações escola-família-quarentena e o lugar da arte para um adolescente em isolamento social.

Vamos chamá-lo de Artur,[3] um pré-adolescente de 11 anos que frequentou o sexto ano em uma escola particular. Depois do retorno à escola, em fevereiro de 2020, a pandemia impactou na vida da família. A escola fechou e depois voltou com um ensino à distância, inicialmente por meio de tarefas encaminhadas pelos professores, depois em uma forma mista de aulas síncronas e tarefas assíncronas. A família, por precaução, se mudou para sua casa de praia, tendo em vista a saúde

[3] Tanto Artur, nome fictício, quanto seus pais foram informados sobre o estudo/leitura das produções artísticas do menino pelos autores do artigo e concordaram com a publicação.

DOLL, Johannes; FRÖHLICH, Cláudia Bechara. A máscara e a gata: arte na quarentena de um pré-adolescente. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

da avó em idade avançada e da mãe com problemas pulmonares. Desde março de 2020, Artur vive nessa casa com pátio e muro ao redor, junto com seu irmão, seus pais, sua avó e sua gata. Durante esse ano, Artur ensaiou-se em diversas formas de atividades/produções no campo das artes e que serão tomadas neste artigo como diferentes modos de escrever sua história de quarentena. Já antes praticou fabricar objetos do seu mundo com papelão, cola, fita e outros materiais. Essa produção ficou mais intensa durante o ano e abrangeu máscaras, armas de vários tipos, jogos eletrônicos etc. A segunda linha de produção na quarentena constitui-se de trabalhos em argila. Com a possibilidade de trabalhar ao ar livre e com menos restrições em relação à sujeira, ele criou figuras que foram pintadas. O terceiro campo que Artur descobriu nesse ano foi a escrita de crônicas. A partir de um tema de casa em que deveria terminar uma crônica com dois cachorros, ele se lembrou da sua gata e começou a escrever pequenas histórias sobre a vida em quarentena a partir da perspectiva dela. Estimulado pela professora e pela mãe, Artur seguiu escrevendo muitas crônicas.

Há diferentes formas de olhar/ver/ler produções artísticas, e esta abertura de olhares apontam a riqueza da relação humana com a arte. Para além das produções de Artur, que incluem temas relativos à adolescência e elementos da pandemia, sublinhamos a importância de a escola e a família não recuarem diante dessas produções, reconhecendo nelas tentativas de Artur de se subjetivar nesse contexto, de encontrar, pelo exercício de dar forma/materialidade às palavras, um modo de seguir sua jornada subjetiva rumo ao mundo adulto e de encontrar um lugar simbólico para si no meio da crise instaurada.

A trama tecida por Artur, e desenrolada por diferentes materialidades (esculturas, figuras, crônicas), constitui o material do nosso *quase* estudo de caso, um artifício metodológico que ora situamos no campo da invenção/ficção. O *quase* estudo tem a marca da incompletude e do provisório, justamente porque a história de Artur segue se desdobrando em ainda outros tempos, e nem tudo será contado. Também tem a marca da invenção porque, a cada história que se conta, aumenta-se

DOLL, Johannes; FRÖHLICH, Cláudia Bechara. A máscara e a gata: arte na quarentena de um pré-adolescente. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

um ponto, inserindo a história de Artur numa verdade que, parafraseando Lacan ([1959-1960] 1997), tem para nós estrutura de ficção. E mesmo com esses predicados, o *quase* estudo parece permitir que a articulação entre arte, educação e psicanálise ofereça aos docentes em tempos de pandemia algumas perspectivas de retomada do ensino.

3. Processo de subjetivação e produção artística

A adolescência é um extenso espaço de tempo no qual ocorrem o desligamento gradual da infância e a propagação para a vida adulta. É tempo de partir, de perder de vista a história dos pais e inventar um rumo para si na vida (CORSO; CORSO, 2018). Nesse tempo de transição, o adolescente carrega os elementos da sua infância (palavras, histórias, fotografias etc.) e com eles tenta se reinventar. É como se esses elementos servissem de matéria-prima com a qual precisará construir, alicerçar seu futuro. Entretanto, esses restos da infância em forma de palavras e/ou sons, que na parceria da psicanálise chamaremos de "significantes",[4] precisam entrar num jogo de alteridade, precisam ser colocados à prova diante dos amigos, dos colegas da escola, para se rearranjarem. Nessa perspectiva, o sujeito é construído de linguagem e emerge enquanto tal como efeito das palavras que escutou sobre si. Muito do que se escuta é marcado como tatuagem no corpo e, muitas vezes, aloja-se num recanto de si e que Freud chamou de inconsciente. O curioso é que nenhum adulto tem o poder de controlar quais as marcas serão feitas, tampouco seus efeitos. É na adolescência, quando se abre esse tempo de passagem, que as marcas-tatuagens de linguagem, os significantes, reviram-se em busca de outras significações, como se o sujeito em trânsito para o

[4] Um significante é algo que se repete na passagem de geração para outra geração. Ele não é propriedade privada de nenhuma família, embora nela reapareça com diferentes significados; ele cruza, circula, atravessa gerações, perpassa o individual, o social (RODULFO, 1990). A palavra "máscara", por sua força de repetição nesse momento da vida de Artur, irá reaparecer em sua produção artística, como forma de, resguardando sua polissemia, manter em aberto a possibilidade de ressignificação.

mundo adulto precisasse encontrar novas versões para si, outros modos de se contar; maneiras que não sejam a mesma narrada pelos pais, avós e professores da infância.

Vivemos numa sociedade que cultua a adolescência (CORSO; CORSO, 2018), e essa mensagem está estampada nas produções de nossa cultura (filmes, séries, gibis, *games* etc.). Há, nelas, uma promessa de que quando esse tempo chegar para o adolescente, o espaço da rua – para além dos muros da casa – lhe aguarda, cheio de aventuras a serem vividas com os pares. Os adultos, que recebem suas crianças na *polis*, lembram constantemente: "aproveita que passa depressa!"; tatuam também com a marca da linguagem, a expectativa de que esse espaço/tempo não deveria ser breve.

Com o isolamento social, iniciados no Brasil em março de 2020, esse tempo/espaço quase mágico e prometido poucos meses antes, para muitos pré-adolescentes, não aconteceu fora do ambiente familiar, nem na urgência de um tempo que passa depressa. E pior, havia uma expectativa de que o isolamento durasse apenas alguns meses e, em seguida, tudo se reestabeleceria como antes. Porém, passado um ano, a realidade brasileira é de incerteza quanto à volta presencial às aulas no próximo ano letivo. Com a pandemia, uma série de problemas e impasses se colocou entre os muros da escola, escancarando o abismo entre o ensino público e o ensino privado. Entre as escolas privadas, foi possível uma organização de aulas *online*, de início por meio de metodologias que transpunham – sem muito sucesso – o modelo presencial para o EAD e, em seguida, encontrando, pela via da invenção e muitas gambiarras pedagógicas, outros modos de habitar o espaço virtual e fazer o convite para as aprendizagens. Artur, por estar matriculado numa escola privada, teve a oportunidade de dar seguimento à distância e, por contingência do trabalho dos pais e necessidade de proteger a família do coronavírus, pôde realizar o período de isolamento num local distante da capital, numa região de litoral. Preso à casa, circunscrito aos muros de seu quintal, numa estranha temporalidade que fazia o tempo não passar, e num

litoral (quase limbo) entre a infância e a adolescência, Artur precisou encontrar modos de fazer o jogo da alteridade, o estar-com seus pares ao mesmo tempo que revisitava as marcas de linguagem que o reconheciam como Artur para o mundo. O que o significante "Artur" significava para ele e para seus pares? Com materiais como cola, tesoura, argila, papelão, tinta etc., materiais que são comuns à escola, Artur colocou literalmente a mão na massa, e ergueu alguns objetos artísticos, modelando a realidade conforme os limites do terreno lhe davam condições. Assim, destacamos a importância de Artur ter encontrado nos pais e na escola condições de possibilidade para, por meio da arte, construir-se na estrada – dura e tensa – da adolescência, dar seguimento a seu processo de subjetivação em meio ao exílio da pandemia. O que esses adultos possibilitaram foi, ao invés de colar a aprendizagem formal da escola a tarefas repetitivas e sem sentido para ele, um ir além de seus limites, mantendo acesa a dimensão lúdica, o campo do brincar, do sujar-se, do transbordar os limites do instituído e, principalmente, da dimensão significante de suas marcas de linguagem-tatuagens; elementos que a arte também conjuga,[5] possibilitando, assim, por meio das construções ficcionais, franquear as passagens difíceis da subjetivação adolescente.

Fazer arte tem um duplo sentido na língua portuguesa, é o momento em que os jovens transbordam os limites definido pelo adulto e, ao mesmo tempo, refere-se à criação artística. Enquanto fazem arte, as crianças e os adolescentes estão armando suas bordas corporais, carimbando com sua marca o objeto, colocando sua assinatura numa versão de si; estão elaborando as perdas que o crescer lhe impõe. O jogo é fazer fundamental para estabelecer os laços numa cultura; é o motor da própria cultura, mola propulsora da vida, e mesmo que solitário, inclui o outro (HUIZINGA, [1938] 2000). Em português, o termo *brincar*, tem relação com a

[5] Há vários pontos de contato entre a arte e a psicanálise: o inconsciente, o ato analítico, a função do *objeto a*, as dimensões do simbólico e do imaginário no fazer artístico, a obra de arte como passagem da posição de fetiche para a posição de falta, o lugar da transgressão, a instância do traumático que a arte consegue colocar em cena (MARSILLAC, 2018). Buscamos aproximar os dois campos no sentido de que arte e psicanálise convidam a dar contornos ao vazio, ao indizível, ao impossível de se alcançar com as palavras.

DOLL, Johannes; FRÖHLICH, Cláudia Bechara. A máscara e a gata: arte na quarentena de um pré-adolescente. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

palavra *vinculum*, do latim, significando laço ou união, ressaltando essa ideia da dimensão do outro, de jogo e alteridade (SANTA ROZA, 1993). Inicialmente a palavra latina *ludus* relacionava-se à escola, que significava "ócio" e divertimento, e foi mais tarde que adquiriu o sentido oposto, o de exercício sistemático. À medida que se foi restringindo a liberdade que as crianças tinham de dispor de seu tempo/espaço, a ideia de escola também foi se afastando de ócio. Nesse tempo de isolamento, cabe às escolas e às famílias se perguntarem por diferentes maneiras de convidar os jovens a retomarem o tempo dedicado ao ócio, ao livre criar a partir dos significantes, da matéria-prima que constrói um sujeito.

Para Freud ([1908] 1976), os primeiros vestígios do trabalho de elaboração poética estão na infância, e mais adiante os encontramos, de outro modo, no adulto que escreve. Tanto a criança que brinca/joga quanto o escritor criativo entregam-se a um mesmo fazer: reajustam os elementos (palavras, imagens, sons) de seu mundo de uma nova forma. Quando a criança, aparentemente, para de brincar, e cresce, substitui essa atividade por outra, o fantasiar, em que passa a "construir castelos no ar" e cria devaneios, sonhos em plena luz do dia. O escritor criativo é esse que faz arte com linguagem, que retira as palavras da submissão prática do cotidiano e que ergue, a partir de suas fantasias, formas de narrar, reajustando seu texto para que fisgue um leitor, um olhar atento.

Artur dá a ver o que construiu no isolamento social, quer que suas produções artísticas encontrem o olhar do outro; autoriza que se registre, nos anais da vida, sua vivência de quarentena. Desse modo, perguntamo-nos, ajudados pelo nosso *quase* estudo de caso, de que maneira a escola e a família podem ler/olhar a produção de um adolescente? Se as produções ficcionais são construídas a partir da linguagem, num jogo de alteridade, elas se perfazem num *entre* realidade interna e externa, *entre* consciente e inconsciente, com elementos da noite e do dia, do que se vê pela janela, na TV, daquilo que se escuta dentro de casa, ou seja, não é somente uma expressão de si. Desse modo, o adulto talvez devesse abandonar uma posição de leitura que intente um *furor interpretantis,* que busque encontrar

significados a cada elemento encontrado na obra/no texto, para assumir uma posição de leitura de modo a acolher um fazer artístico que se dá a ver, uma obra que quer dizer algo, mas que ainda não sabe o quê. É preciso tomar as produções como uma abertura para uma conversa e, talvez, por meio dela certos elementos da produção do jovem adquiram algum efeito de sentido, embora momentâneo. O sujeito é descentrado da consciência; sujeito e sentido não existem, revelam-se no plano da linguagem, produzem-se no trabalho discursivo, no jogo da alteridade que o dizer da produção encaminha. Muitas vezes, as preocupações com os jovens dizem mais sobre os adultos do que sobre os jovens (CORSO; CORSO, 2018); então, é preciso, antes, fazer as pazes com a própria adolescência – com o tempo em que um dia se habitou – e lembrar de como se mantém aberto esse canal com o campo do lúdico. O adulto funciona como um agente de saber, como aquele que, por ter mais recursos de dizer, sabe (SANTA ROZA, 1993); mas, para esse acolhimento, poderia se manter na posição de guardião da provisoriedade do significado das palavras, manter vivo o jogo polissêmico do dizer e poderia saber menos sobre o que o jovem quer dizer com a obra que carrega em mãos e mais sobre descobrir diferentes maneiras de incentivar que ele siga produzindo.

Após um período esculpindo objetos de quarentena, e encontrando o olhar e a disponibilidade lúdica dos adultos ao seu redor, Artur se aventura a escrever crônicas, alterando o campo empírico onde faz seu jogo de linguagem. A leitura de *Crônicas de uma gata em quarentena* é um convite ao adulto a revisitar seu próprio tempo de passagem da infância para a adolescência. Nas crônicas, encontra-se Artur numa outra intimidade com as palavras, num ensaio de mestria em fisgar o leitor pelo fio de seu dizer.

4. Fazendo arte na pandemia: da máscara à crônica

Vamos dar uma olhada mais de perto nas produções do Artur. Realizar trabalhos em materiais de fácil manuseio e de materiais reciclados é hoje comum no

trabalho escolar, principalmente na educação infantil e nas séries iniciais. A partir de vivências anteriores, Artur (re)constrói experiências, desejos (novo *videogame*) e desenvolve várias versões de um dos objetos mais antigos e arcaicos da humanidade: a máscara. Seguem algumas reflexões a respeito de três máscaras elaboradas por Artur.



Figura 1 – Máscara capacete (Fonte: autores)

O primeiro modelo é uma caixa, onde foi aberto um visor, tapado de plástico. Abaixo do visor se encontra uma pequena elevação, representando o filtro. Esse tipo de máscara tem a função de proteção, principalmente em ambientes hostis como no espaço, em explorações submarinas, na guerra... Fica muito fácil de criar relações com a situação atual, em que a máscara, mesmo em outras dimensões, tornou-se imprescindível. Cada vez que se sai do ambiente protegido da casa ou do apartamento, é necessário colocar. A forma grande de envolver a cabeça inteira remete a um capacete. Dentro do capacete, a cabeça fica praticamente invisível, o que pode também proteger de olhares curiosos e hostis, como mostra o livro (e

filme) *Extraordinário*, escrito por Raquel J. Palacio, em que Auggie, um menino com uma severa deformidade facial, usa durante certo tempo um capacete para se proteger dos olhares e comentários de outras pessoas. Esse livro foi lido nas aulas de português, no 6º ano.



Figura 2 – Máscara palhaço (Fonte: autores)

O segundo modelo traz outro uso para a máscara: assumir uma outra identidade. Um dos temas centrais do carnaval, a máscara permite, durante certo tempo, entrar no papel de uma outra personagem; num ensaio sobre o outro. Com ela, pode-se escapar, temporariamente, de expectativas sociais que orientam, mas também limitam o comportamento. Na nossa perspectiva, os sujeitos possuem uma variedade de *personas*; assim, a máscara na função de disfarce ou de ensaio de ser um outro, pode contribuir para viver experiências e comportamentos que transbordem o instituído. O jogo de ser outro, de experimentar novos papéis, é fundamental no processo de subjetivação.

Nesse caso, Artur escolheu a máscara de um palhaço. Escolha interessante, pois o papel do palhaço é ambíguo. Vindo de uma longa tradição de figuras engraçadas no teatro grego e romano, o palhaço normalmente é visto como uma

figura divertida. Mas a figura do palhaço atual, e que povoa o imaginário de Artur, possui uma série de contradições, como o riso forçado que esconde os sentimentos e intenções, a maquiagem exagerada que torna o rosto do palhaço menos humano e a imprevisibilidade do seu comportamento. Desde o surgimento do "palhaço malvado", como no livro e filme *It*, de Stephan King (1986), o palhaço ganhou na cultura popular tantos elementos de terror, que um estudo de 2016 nos Estados Unidos mostrou que os norte-americanos sentem mais medo do palhaço do que de ataques terroristas.[6]



Figura 3 – Máscara do médico da peste (Fonte: autores)



Figura 4 – Médico da peste – argila (Fonte: autores)

[6] Ver em: <https://www.britannica.com/story/why-are-people-afraid-of-clowns>. Acesso em: 2 fev. 2021.

O terceiro modelo de máscara construído por Artur, com um nariz enorme que parece o bico de um pássaro, traz uma referência histórica à vivência de uma pandemia: as epidemias da peste bubônica. Usada pelos médicos que tratavam os doentes da peste, o bico longo servia para colocar ervas ou aromatizantes que deveriam proteger contra a infecção. Apesar de ser encontrada somente na França e na Itália do século XVII (RUISINGER, 2020), a imagem entrou fortemente no imaginário popular, também pela retomada desse tipo de máscara no *Carneval de Venécia*.

O tema dessa máscara impressionou Artur, que se dedicou em sua construção, assim como se empenhou na modelagem das figuras de argila, nas quais o homem com nariz enorme retorna. Não é somente uma máscara histórica de proteção, mas é algo que é vinculado a ameaças fortes e até mortais, como a peste. Nessa perspectiva, a máscara da peste assume uma nova função – a de assustar, de espantar. O interessante é que esse elemento do feio, do grotesco, do afastar, encontra-se também nas máscaras tradicionais do *Carneval Alemannic* (EISERMANN, 1991).

Atentos às máscaras construídas por Artur durante a pandemia, e ao deslizamento significante que as acompanha, percebemos uma série de funções que elas podem assumir nesta situação: máscara-capacete, máscara-carnaval, máscara-peste. A abrangência vai desde uma conotação histórica que relaciona a situação da pandemia a experiências humanas de séculos anteriores, tematiza doença e ameaça da morte, mostra a vontade de proteção e aponta para o desejo de experimentar com ambivalências.

O docente atento, que mantém um olhar sensível às produções, consegue perceber os rastros das suas aulas, e de que forma estudantes podem ir além a partir de pistas/palavras que surgem nas aulas. Nas máscaras de Artur, encontram-se elementos que podem ter vindo das aulas de História (pandemias no passado), das aulas de Português (leitura do livro *Extraordinário*) ou também das aulas de Arte

(máscaras africanas); elementos que sustentaram a malha simbólica envolvida nessas produções.

Trabalhar com argila possui em comum com fazer máscaras o fato de que se trabalha com um determinado material para criar algo novo, ambos no nível do concreto. O diferente é que a máscara geralmente tem uma função e que ela se mantém próxima ao corpo, quase como um acessório, e precisa se adequar ao rosto. Já formar figuras com argila libera do caráter funcional e possibilita criações novas. Assim, Artur descobriu o gosto de trabalhar com argila durante a pandemia e encontrou condições adequadas para se dedicar a isso. Surgiu durante o ano uma série de figuras, algumas mostradas a seguir:



Figura 5 – *Alien* (Fonte: autores)

Formar figuras com argila é um processo criativo em que ideias, pensamentos e imaginações ganham concretude, ingressam numa materialidade que pode ser vista, tocada, enfrentada. No momento em que essas figuras se tornam material, é possível enfrentá-las, distanciar-se delas, compreender. Em alemão, a palavra *begreifen* (compreender) é baseada na palavra *greifen* (pegar): quando posso pegar

na coisa, posso compreendê-la. Olhando por esse lado, percebe-se nas figuras feitas por Artur elementos escuros, ameaçadores, como na figura do *alien* no filme *Alien, o oitavo passageiro*, dirigido por Ridley Scott (1979). No filme, o *alien* usa o corpo humano para se hospedar e sai do corpo matando o hospedeiro. Não se sabe até que ponto Artur conhece toda a história de modo consciente, mas a figura escura, ameaçadora ganha nas mãos dele corpo, proporções e cores, sendo possível de ser abordada. Certamente uma forma interessante de enfrentar os medos que muitas crianças nessa idade sentem.



Figura 6 – O fantasma (Fonte: autores)

A segunda figura é um fantasma que está saindo do túmulo. De novo aparece um medo clássico, a questão da morte e do desconhecido que volta para assustar os vivos. Mas ao contrário do *alien*, o fantasma não possui o aspecto assustador. É algo que, depois de morto e enterrado, volta à presença. Não possui uma figura clara, determinada; é vago. Não se sabe quais são os fantasmas de Artur, talvez ele mesmo não saiba. Mas, de novo, na forma de argila, o fantasma cujo poder vem exatamente do vago, do não definido, de uma sensação estranha, ganha corpo e materialidade. E nesse momento, quando se torna possível pegar, tocar, o fantasma

DOLL, Johannes; FRÖHLICH, Cláudia Bechara. A máscara e a gata: arte na quarentena de um pré-adolescente. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

perde seu caráter assustador. Esse processo de trabalhar com o fantasma, dando vida e concretude a ele, é conhecido também na literatura infantil. Podemos lembrar, com Artur, da turma do Penadinho, uma das criações de Maurício de Sousa. A figura criada em 1963 ganhou uma série própria de gibis, em que o fantasma, o Fantasminha, e mais tarde Penadinho, vive num cemitério com um grupo de monstros, como vampiro, lobisomem, múmia e Frankenstein. O objetivo de trabalhar com esse mundo em princípio assustador é, segundo Maurício de Sousa, "para desmitificar os medos e pavores que cercaram a nossa infância, ou ainda cercam a infância de milhares de crianças em vastas áreas deste país."[7] Assim, o fantasma de Artur tem uma conexão de história com o Penadinho, de Mauricio de Sousa.



Figura 7 – O gato (Fonte: autores)

A terceira figura em argila é um gato sentado. Artur tem uma gata de quem gosta muito, e ela ganhou ainda mais importância como companheira da quarentena. Mas a figura, numa boa anatomia de um gato sentado, não coincide com a sua gata, que tem outras cores. Nessa situação, Artur modela um

[7] Entrevista da PUCRJ com Mauricio de Sousa. Disponível em: <https://www.deusnogibi.com.br/textos-de-apoio/dona-morte/>. Acesso em: 2 fev. 2021.

DOLL, Johannes; FRÖHLICH, Cláudia Bechara. A máscara e a gata: arte na quarentena de um pré-adolescente. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

companheiro, um amigo para sua gata em quarentena. O processo dessa construção lembra a bola Wilson no filme *Naufrago*, dirigido por Robert Zemeckis (2000), amigo imaginário de Chuck Noland (Tom Hanks) e que se torna o companheiro nos anos de solidão naquela ilha. Apesar de se tratar de um objeto, a presença de Wilson e a possibilidade de falar com ele consegue manter a saúde mental do protagonista.

A modelagem com argila é um processo de criação a partir de terra, de algo amorfo, para chegar em objetos de utilidade, em figuras que antes não existiam. Não por acaso, a criação do mundo e do homem é, em muitos mitos de origem, feita por meio de um ato do criador junto ao barro, à argila. Mas não é só a possibilidade de formar, é um dar forma com as mãos de forma direta, com contato físico, sem a necessidade de um instrumento intermediário, o que torna a relação entre criador e criado tão íntima. A expressão "colocar a mão na massa" lembra esse contato direto e também a vontade de fazer, de criar, de tomar iniciativa, de dar vida.

Os temas em argila deram forma aos medos difusos, como o *alien* e o fantasma, e também possibilitaram a criação de um companheiro felino para sua gata. Do ponto de vista da escola, trabalhos com argila parecem ser atividades das artes plásticas, mas não se restringem a isso. Podem ser pensadas atividades com argila nas áreas da História (reproduzir tábuas de argila para escrever, uma das mais antigas formas de escrita), na Biologia (criar impressões em argila de fósseis) ou na Geografia (criar relevos); atividades que podem ser um bom pretexto para uma conversa em sala de aula.

O terceiro campo de produções foi a escrita de pequenas crônicas. Uma tarefa clássica das aulas de Português – inventar o final de uma história iniciada; no caso, sobre dois cachorros – fez Artur se lembrar de sua gata. Incentivado pela mãe, ele inventou pequenas histórias contadas pela gata em suas dificuldades de quarentena. O retorno positivo dado pela professora e pela família estimulou Artur a continuar nessa criação, chegando ao final de 2020 com mais de trinta crônicas escritas. Todas são contadas a partir dos olhos da gata, que recebeu um nome

ficcional. É interessante pensar nessa dupla quebra de perspectiva, que significa uma dupla máscara para Artur: primeiramente, a máscara da gata que conta a história, e depois a própria gata coloca uma máscara trocando seu nome. Assim protegido, as histórias podem ser contatas de forma mais segura. O que aparece nessas histórias? São intercalações de pequenos eventos cotidianos acontecidos na vida em casa, com os comentários feitos pela gata, numa variedade de situações, muitas delas parecidas com a que Artur vivenciou.

Artur segue produzindo. As crônicas estão aumentando em número e em qualidade de dizer. E como advertimos no início de nosso artigo, esse é um *quase* estudo de caso, incompleto, uma história que ainda não terminou.

Conclusão

Para dar seguimento a seu processo de subjetivação, Artur se valeu dos elementos do cotidiano de uma casa, deu vida a produções que imprimiram sua assinatura, esculpiu corpos, fez deslizar os significantes que o representam para o mundo, deu vida/forma a seu imaginário e construiu uma sustentação simbólica em sua passagem adolescente. Para inventar sua narrativa, os adolescentes precisam dar conta da história que os engendrou. Nas crônicas de Artur, sua gata passa pelas maiores dificuldades (quer pular o muro, passa por uma castração etc.), e para falar do momento presente (isolamento na praia), Artur recorre à história pregressa da personagem, advertindo o leitor de que para entender o presente, armar o futuro, é preciso voltar no tempo, encontrar as marcas fundantes. Assim, a disponibilidade lúdica de um(a) professor(a)-artista, docente que não é nem do campo da arte, nem da psicanálise, é uma posição de leitura que compartilha o efeito da produção sobre ele, que narra, sem pudores, como se sentiu afetado pelo que olhou/escutou/leu, que compartilha as memórias evocadas e demonstra curiosidade pela sua produção. Que o humano do professor se encontre com o humano do aluno. Isso é aprendizagem! É acolhimento em tempos de pandemia e isolamento social. É dar

DOLL, Johannes; FRÖHLICH, Cláudia Bechara. A máscara e a gata: arte na quarentena de um pré-adolescente. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021.
Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

condições, não somente para o adolescente se subjetivar em situações tão adversas, mas é chance ímpar também ao adulto (família e docentes) para (re)encontrar algo de si.

Referências:

CORSO, Diana; CORSO, Mário. *Adolescência em cartaz*: filmes e psicanálise para entendê-la. Porto Alegre: Artmed, 2018.

CONY, Carlos Heitor. *Quase memória*: quase romance. São Paulo: Companhia das Letras: 1995.

EISERMANN, Gottfried. *Maske und Rolle*. Tübingen: Mohr, 1991.

FREUD, Sigmund. (1908 [1907]). Escritores criativos e devaneios. In: _____. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, v. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 147-158.

HUIZINGA, Johan. (1938). *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LACAN, Jacques. (1959-1960). *O seminário, livro 7*: A ética da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MARSILLAC, Ana Lúcia. *Aberturas utópicas*: arte, política e psicanálise. Curitiba: Appris, 2018.

PALACIO, Raquel J. *Extraordinário*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

RODULFO, Ricardo. *O brincar e o significante*: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

RUISINGER, M.M. Die Pestarztmaske im Deutschen Medizinhistorischen Museum Ingolstadt. *N.T.M.*, n. 28, 2020, p. 235-252.

SANTA ROZA, Eliza. *Quando brincar é dizer*: a experiência psicanalítica na infância. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 44
MARÇO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

POÉTICAS DO ISOLAMENTO:
EXPERIÊNCIAS EM ARTE E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

RELATIONAL PARADIGM OF LIFE NEW MEANINGS AND VALUES FOR LIFE WHEN VIRUSES THREATEN

Alice Maria Corrêa Medina[1]

Abstract: Observing the new coronavirus pandemics context currently traversed by humanity, it is possible to broadly and safely assess the distance between human beings and the environment in terms of the perception, reading, and understanding of nature within their ecosystems and environments. The promotion of debates and considerations on the production of meanings for life, based on human and environmental relations, can be considered as an important strategy for the creation of common bonds, thus displaying the need for a change in mainstream logic for a more organic relationship between humanity and the environment.

Keywords: Paradigm; Value; Lifestyle.

PARADIGMA RELACIONAL DA VIDA QUANDO OS VÍRUS AMEAÇAM: NOVOS SIGNIFICADOS E VALORES PARA A VIDA

Resumo: Observando o contexto atravessado pela humanidade neste momento, em relação à pandemia do novo coronavírus, é possível avaliar a distância entre o ser humano e o meio ambiente em termos de percepção, leitura e compreensão da natureza em seus ecossistemas e ambientes de uma maneira ampla e segura. A promoção de debates e reflexões sobre a produção de significados para a vida, a partir das relações humanas e ambientais, pode ser considerada uma estratégia importante para a criação de vínculos comuns e, para tanto, é necessária uma transformação das lógicas, estabelecidas de acordo com a necessidade de criar uma relação mais orgânica entre a humanidade e o meio ambiente.

Palavras-chaves: Paradigma; Valores; Estilo de Vida.

Life Network

As the most emerging and currently debated topic, the spread of the Covid-19 virus allows considerations on what human contamination represents on a worldwide scale, especially when we recall the previous episodes of viral contamination in

[1] Professora Adjunta da Universidade de Brasília (UnB) Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UnB Docente da Faculdade de Educação Física da UnB Áreas de atuação: Educação, Educação Infantil, Corpo, Cultura e Produção de Sentidos e Educação Ambiental Formação Pós-doutorado em Educação - Universidade de Barcelona - Espanha Pós-doutorado em Educação - Universidade de Brasília - Brasil Pós-doutorado em Ciências Sociais - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Brasil

MEDINA, Alice Maria Corrêa. Relational paradigm of life, new meanings and values for life when viruses threaten. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-10, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

human history. Although respiratory illnesses have been recorded since ancient Greece, the first pandemics took place in 1889, when many elderly people were affected. In 1918, the so-called “Spanish Flu” pandemics emerged and reached several continents. Later, it was followed by the Asian Flu in 1957, the Hong Kong flu in 1968, the Swine Flu 2009, and others until 2020 coronavirus pandemics is reached.

Distancing and isolation

Viral contamination occurs when contaminated droplets are expelled into the air and are deposited on the skin or on areas that have become contaminated. This is known as the droplet route. Droplets are produced through speech, sneezing, and coughing. Therefore, the type of isolation is defined according to how much is known about the mode of transmission. Kormondy and Brown (2002) stress in relation to pandemics: “The major antigenic changes that lead to the pandemics may not be due to simple mutations, but to new strains that emerged from animal reservoirs. Some of these new strains appeared in China and Southeast Asia, where poor peasants live in direct contact with domesticated animals and, thus, facilitate the transmission of reservoirs to humans” (2002, p. 212).

Even though human contact with animals is an empirical fact, the manners and information of the population on how to deal with them is not comprehensive. The absence of a greater knowledge on how to relate to animals and, consequently, with nature can be indicative of the consequences brought about by human distance.

Education: The relationship environmental in the world production

The human being is educated for life and, regardless of the objectives, resources and instruments used in the training processes, all education is crossed by culture, where each culture prints its text on the production of life. Thus, while culture differentiates human beings in their writing, reading and interpretation in different

contexts and realities, nature brings them closer by revealing and locating humanity, as a species, in its existence in the world.

In relation to the spread of the coronavirus, the ongoing human experience sets in motion several ponderations on the existence of a common affection, obliterated by the lack of awareness on the existence of a symbiotic network of life. This is a consequence of the values and logic of the market which is shared by contexts and models aiming at unlimited consumption, but which are not capable of dissipating it.

The creation of mechanisms to move away from natural environments does not reduce or exempt the risk of exposure and susceptibility level, especially when dealing with what is still not known. Does humanity, as a species endowed with an intelligible capability, know the flora, fauna, and environmental scenarios that support and structure the different ecosystems? In order to be protected and preserved, human beings and the environment are considered, even today, as reciprocal threats. It somehow seems that the lesson on the human condition (Morin, 2011) within the environment often returns in order to be solved, due to humanity not learning the lesson about the phenomena of life in the world.

When introducing these issues from a viral locus, it is possible to think about how many more pandemics might occur, especially when one observes all the technological advances in the world. It is evident that a virus can be manipulated and fought against in a more effective and efficient manner by biotechnology and genome sequencing nowadays, but this thematic proposal suggests a discussion located in a space and a time prior to the coronavirus crisis. Considering the physical body, humans are affected in their logic and routines, since the social values involved in a postmodern society, are weakened when a common threat to global life is examined. Humanity when split into cultures and societies does not prevent the geographical and collective spread of the different forms of mutual affection which approximate human beings to their nature.

Culture and nature are parts of the same individual. There are no conflicts between them, but a relationship in which culture has a contrastive role, whereas

MEDINA, Alice Maria Corrêa. Relational paradigm of life, new meanings and values for life when viruses threaten. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-10, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

nature has a harmonizing one. Individuals, when experiencing culture, in its historical constructions based on differences, distance themselves from nature as a place of common origin and destination. By using the mathematical set theory as a metaphor to explain human "places", it can be stated that different cultures are born from the same place (nature) and establish codes and practices which constitute them and produce their meaning, in which each set is an identity produced by all circulating elements. Although there are different sets and elements, there is a common place of origin and destination that gathers them during the circulation of life, i.e., an intersection area where all the elements set off and where they somehow return to at some moment and which is known as human nature.

Once we consider the issues and problems currently experienced, an indication of the need to produce new meanings for life is evident. We know culture, politics, technology, and economics, but we do not know where we meet in our natural intersection. A place where, side by side, it is possible to recognize oneself as common and ambiguously affected by converging codes, which expand and, concomitantly, limit us as human beings.

Based on human and environmental relations, the promotion of a debate on the production of meanings for life can be regarded as a meaningful strategy to create bonds, aiming at the need to change the sense of mainstream logic, and to perceive them as mutual effects. Thus, deeming it necessary to create an organic relationship between humanity and the environment.

New human and environmental senses can be produced by searching for other ways of perceiving nature during the exercise of humanity so that the values of life can be incorporated and spread while educating the human essence.

Paradigmatic considerations

Although environmental paradigms determine how individuals and society should relate to nature, providing guidance on problems and issues to different contexts, they do not guarantee accountability and real commitment by the population. There are legal documents, programs, projects, and institutional actions all over the world

that are considered successful, but when observing the current human and environmental problems, the results reveal that they are not enough when global challenges are considered.

There is a great debate on the production of environmental values, but the problem is that the incorporation of values is still related to the industrial society´s logic (Macdonagh, 1998). The environmental paradigm is classified, in its basic contributions, as anthropocentric, ecocentric, and essential to sustainability. Anthropocentrism aims at protecting ecosystems and natural resources for the maintenance of human life. Ecocentrism is based on the idea that all life on the planet has an interconnected value (Kortenkamp; Moore, 2001) and the centrism of sustainability states that humanity and nature are interdependent (Silva, 2014).

When considering the established environmental paradigms, an idea of separation is automatically produced. There is a mental distance between human life and the environment, although both are parts of the same cycle. The action of promoting an environmental incorporation can benefit from human interactions with the environment. This goal may be promoted by different educational, political, social, and family institutions, but the fundamental condition is the creation of environmental senses, produced by each individual, since it is through the generation of senses that values, beliefs, attitudes and behaviors are developed. Environmental education can promote the development of an environmental affection, generated not only by the experienced relationships, but also by the type of meaning that everyone can produce in relation to the environment.

A study developed by Smith, W. (2020), with environmental educators, demonstrates that affective qualities related to connection and love for the environment are fundamental for the development of sustainability, along with the requirements of knowledge, attitudes, and sustainable practices.

Incorporation is also a consequence of the effective production of bonds within the affection/sensitization scope. Hay, Duffy, and Whitfield (2014) report that although there are important studies on sustainability, there is a great distance between the

current society and a sustainable one. Morin (2006) adds that individual perceptions of the world are structuring elements of thoughts and actions, built and based on social paradigms of reality (Morgan, 1980).

For decades, the word “sustainability” has been often used as a generating theme and, although there have been some socio-environmental changes, the results cannot be considered meaningful in face of human and environmental issues and problems. In order to transform and produce environmental values, it is a mistake to regard the insertion and location of the word “sustainability” in the dynamics of the production of values, i.e., it is necessary to replace the word during the flow, since sustainability is a consequence and not the cause of the process of production and transformation of life. The same happens to the word “responsibility”. It must be replaced, as an element which is part of the formation process, from which the desired result will be sustainability.

Culture produces a system which involves values, beliefs, attitudes, and behaviors. According to Shultz and Zelezny (1999), these culturally produced constructs create behaviors that are shared by society. A relational scheme developed by Lei and D’Amato (1998), between nature and society, can be used as a reference, as they point out that there are people who distance themselves from nature and others who approach it in search of unification.

The scheme presented by Lei and D'Amato (1998) serves as an inspiring model for the paradigm proposed in this article, which is based on dialogue and the reflection on the need for a conscious approach of humanity towards nature. The misleading exercise of a possible separation has made humans, in their illusion of separation and their desire for domination, produce the human and environmental devastation which they have been currently facing. One may inquire: Would humanity be in crisis with the new coronavirus if there was a closer and stronger relationship between humans and the environment? This is certainly an impossible answer, but surely humanity would know how to better deal with the crisis if there were more shared experiences and empathy. If we are all human beings, we share somehow,

MEDINA, Alice Maria Corrêa. Relational paradigm of life, new meanings and values for life when viruses threaten. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-10, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021. Disponível em: http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index> 30 de março de 2021.

the moments of abundance, scarcity, and adversity. Thus, the current pandemics can promote reflective contexts about the attitudes and behaviors disseminated by humanity during its civilizing process.

When based on affectation and the search for possibilities beyond what is known, the unlearning and learning processes of transformation and perception of the other, and of different ways of living, can contribute to the production of new human senses and social meanings. Since humanity and nature are closely founded and distance has placed them in opposite directions, the fundamental link for every life process is the relational paradigm with one's own life. This is obtained in a clear fashion and it is as simple as living. A situational model of human and environmental incorporation is now presented to clarify the concept.

Incorporation of nature

A jogger runs on a path through a small forest. He is alone and there are no cameras or passers-by that may identify him. During his exercise, he holds a small disposable plastic bottle with water so he can drink from it. Once the liquid is over, he continues holding it, so he can throw it away in a waste bin during his route. As he leaps over a fallen branch, he drops it. He has two options: to carry on jogging or to fetch the bottle. He decides to go back and pick up the bottle to dispose of it in an appropriate place. This is the moment when a human can be considered incorporated into nature and nature into him.

There are other symbolic and material elements in the process which involves human and environmental dynamics to achieve responsibility and sustainability. Such as socio-cultural ones, they also structure the flow. Specifically, in relation to the process of transformation and production of meanings, there are interdependent elements which are mutually produced and affected. Below, an inspirational theoretical model is suggested with the elements that produce an interdependent cognitive, attitudinal, and procedural system in the relational context:

Life Relational Paradigm (LRP)

Affection> Awareness> Bonding> Incorporation> Values> Beliefs> Accountability> Attitude> Behavior> Sustainability of life (human and environmental)

Regarding the process of affection, Spinoza states that: "By affection I understand affections of the body by which the body's power of acting is increased or diminished, aided or restrained, and at the same time, the ideas of these affections" (E. III, definition 3, p. 163). Affection occurs in a relationship in which the body can affect and be affected at the same time, i.e., in human relationships. Spinoza also states that effective knowledge is only achieved through affection, therefore, an approximation is necessary for a relationship to be established and knowledge to happen.

The affectation, awareness, and creation of some form of bond should initially occur before the incorporation of human and environmental values by humanity and society, so as to promote the production of values and beliefs. Therefore, accountability should be the result of promoting the dissemination and development of attitudes and behaviors forged by a symbolic and material structure of sustainability.

The Life Relational Paradigm (LRP) is not based on a reductionist vision from the simplification of realities. On the contrary, it is oriented towards the complexity of the lives of individuals and groups in their material and immaterial representations, structured by the acts of approximation to achieve knowledge and the production of meanings. It considers that experiencing humanity and nature is fundamental to understand and maintain all life on Earth. Since demanding impartiality from humanity is impossible, it is only by experiencing and learning nature that humanity, as the author of other scenarios and other ways of living, can manufacture life.

The text written by the current crisis debates issues that have arisen over time but, due to the degree of affection experienced by humanity, have never been more visible and present. It also teaches that there are no borders because there is no division in the essence of nature, so everything is always somehow connected at some moment. It is a discourse of affection, in which realities and problems converge

in such a way that worldwide concerns and pains are common to all. The reflexive indication of the relational paradigm of life can contribute to sensitize human and environmental actions, by recognizing the need for beings and nature to reconcile, thus creating and incorporating new values when humanity is summoned to transform and produce behaviors that may result in the sustainability of life on the planet.

References:

LEIS, H. R.; D'AMATO, J. L. Environmentalism as a vital movement: analysis of its historical, ethical and experiential dimensions. In: CAVALCANTI, C. (Org.). *Development and nature: studies for a sustainable society.* 2. ed. São Paulo: Cortez; Recife, PE: Joaquim Nabuco Foundation, p. 77-103, 1998.

HAY, L.; DUFFY, A.; WHITFIELD, R. I. The sustainability cycle and loop: models for a more unified understanding of sustainability. *Journal of Environmental Management,* v. 133, p. 232-257, 2014.

KORMONDY, E.J.; BROWN, D.E. *Human Ecology*. Atheneu Editora, São Paulo, 2002.

KORTENKAMP, K. V.; MOORE, C. F. Ecocentrism and anthropocentrism: moral reasoning about ecological commons dilemmas. *Journal of Environmental Psychology*, Victoria, v.21, n.3, p.261-272, 2001.

McDONAGH, P. Towards a theory of sustainable communications. *Journal of Marketing Management*, Helensburgh, Vol. 14, n. 6, p. 591-622, 1998.

MORGAN, G. Paradigm, metaphors, and puzzle solving in organization theory. *Administrative Science Quarterly*, Ithaca, Vol. 25, n. 4, p. 605-622, 1980.

MORIN, E. *Introduction to complex thinking.* Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. *The seven knowledge necessary for the education of the future*. Translated by Catariana Eleonora F. da Silva and Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

SCHULTZ, P. W.; ZELEZNY, L. Values as predictors of environmental attitudes: evidences for consistency across 14 countries. *Journal of Environmental Psychology*, Victoria, vol. 19, p. 255-265, 1999.

SILVA, S.S. Proposal for a model to analyze commitment to sustainability. *Ambient. Soc.* vol.17 no.3 São Paulo, 2014.

SPINOZA, B. *Ethic.* Trad. scored by Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Authentic, 2009.

SMITH, W. The leadership role of teachers and environment club coordinators in promoting ecocentrism in secondary schools: Teachers as exemplars of environmental education. *Australian Journal of Environmental Education*, 36(1), 63-80, 2020.