REVISTA DA FUNDARTE

ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO

ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

EDITORA DA FUNDARTE

REVISTA DA FUNDARTE
Uma publicação
da Editora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro - Ano 21, número 46, julho a setembro 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

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

Julia Maria Hummes (FUNDARTE/RS)
Márcia Moura Cordeiro Pessoa Dal Bello (FUNDARTE/RS)
Vanessa Longarai Rodrigues (FUNDARTE/RS)
Marco Túlio Coutinho (FUNDARTE/RS)
Carine Klein (FUNDARTE/RS)
Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS/RS)
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 e Márcia Pessoa Dal Bello

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

271 p.

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

1. Arte. 2. Educação. 3. Performance. 4. Ensaios.
I. Título. II. Fundação Municipal de Artes de Montenegro.

CDU 7:37
CDD 700.7

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

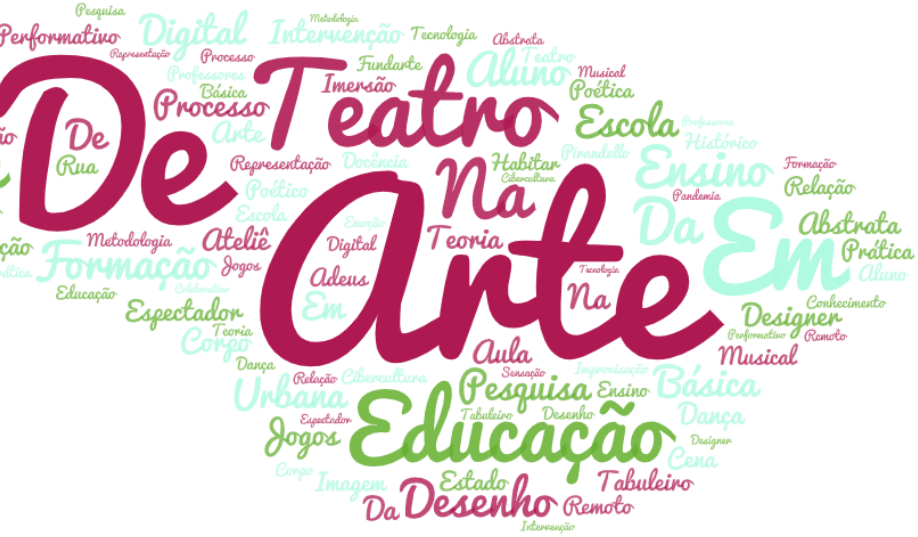
Bibliotecário Marco Túlio Schmitt Coutinho – CRB 10/2587

Revista da FUNDARTE	Montenegro	ano 21	n. 46	Julho/setembro. 2021

Revista da FUNDARTE nº 46

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

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



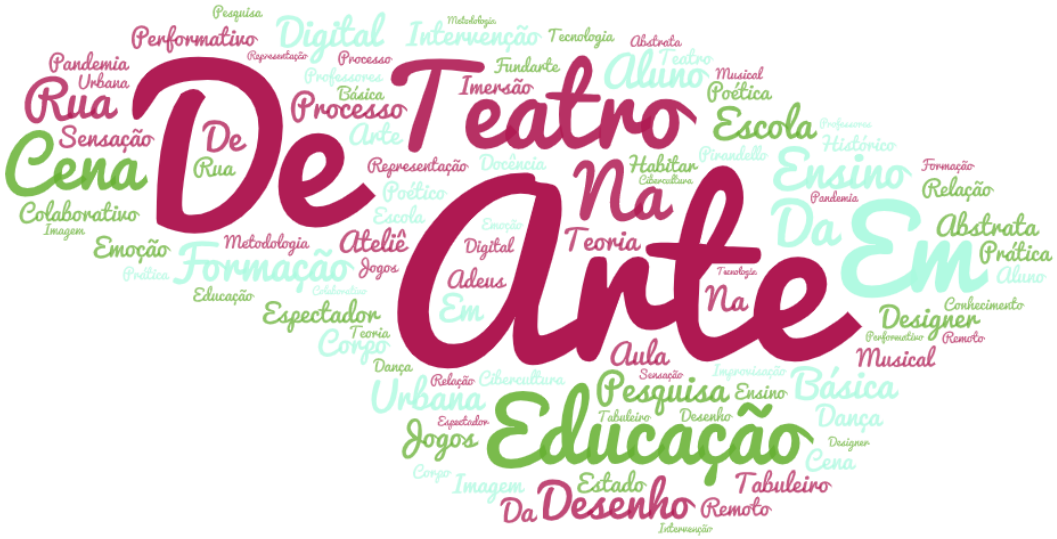
EDITORIAL

DOI: http://dx.doi.org/10.19179%2F2319-0868.945

WOLFFENBÜTTEL,Cristina Rolim. Editorial. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-07, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

EDITORIAL



O número 46 da Revista da Fundarte é, realmente, um presente aos leitores, tal a própria revista tem representado ao longo dos anos de sua existência. É um exemplar aos amantes da Leitura e da Arte e, com certeza, para quem pesquisa!

Iniciei este editorial apresentando uma nuvem de palavras, a qual foi elaborada a partir das palavras-chave presentes nos textos deste número. Palavras como Arte, Teatro, Educação, Cena Rua, Desenho, Escola, Processo, Pesquisa, Aulas e Jogos, entre outras, foram as que se destacaram nesta nuvem. Que maravilha! Portanto, quem adentrar no mundo apresentado neste número, terá a felicidade de ler, estudar e aprender sobre estes assuntos, tão importantes para a Arte e Educação como um todo, mas também para a vida. Algumas destas palavras se destacam na leitura, como a Arte. Porém, esta vem acompanhada de Teatro, Cena e Rua, entrelaçando-se à Educação, Escola, Processo, Pesquisa Escola, Processo, Pesquisa. Sim, estas palavras são muito importantes no momento em que vivemos, nesta vida em que nos encontramos na atualidade, e que tanto nos desafia! Tempos de pandemia, de Covid-19, que, ao longo dos últimos meses vividos, desde praticamente o início do ano de 2020, isolamo-nos, tentamos voltar à

WOLFFENBÜTTEL,Cristina Rolim. Editorial. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-07, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

convivência, voltamos a nos isolar, tecemos tentativas de retorno, num constante ir e vir, no próprio Devir desafiador de nossa existência.

A Revista da Fundarte de número 46 é composta por 13 textos, dos quais nove são artigos, três constituem-se ensaios e um deles é uma resenha.

Os artigos foram elaborados por artistas, pesquisadores educadores em Arte, envolvidos em diversas subáreas, incluindo o Teatro, a Dança e as Artes Visuais, de modo maravilhosamente entrelaçado a diversas peculiaridades e particularidades.

Anderson Barbosa Soares e Andrisa Kemel Zanella, no artigo “O teatro como potência na formação do(a) aluno(a)-espectador(a)”, com base na linguagem teatral na escola, discutem a respeito da formação do(a) aluno(a)-espectador(a). Esta temática é muito pertinente, além da relevância do próprio conteúdo, mas também por trazer resultados de um trabalho de conclusão de curso em um momento tão difícil que se está, do período pandêmico, e com o trabalho *on-line*. O trabalho, bastante exitoso, gerou reflexões sobre a inserção da linguagem teatral na escola a partir da experimentação e fruição, permitindo a constituição do aluno(a)-espectador(a).

O artigo “Intervenção urbana e teatro performativo: uma cartografia desde o sul”, de Cleber Braga, do mesmo modo permite-nos reflexões muito importantes, pois trata de teatralidades emergentes em espaços públicos. A partir de uma cartografia, o autor construiu elementos sobre a incorporação do termo intervenção urbana, enfatizando os sentidos atribuídos pelos coletivos artísticos aqui descritos – Elenco de Ouro, da cidade de Curitiba, e Etcétera, de Buenos Aires -, reconhece liminaridades no âmbito da performatividade, do teatro, do ativismo político e da urbanidade.

A atuação do *designer* de cena em um processo criativo desenvolvido em modo colaborativo em ambiente universitário é analisada no artigo “O desenho da cena em um processo colaborativo: investigações acerca da cenografia performativa”, de Mateus Junior Fazzioni e Marcia Berselli. O objetivo foi investigar

WOLFFENBÜTTEL,Cristina Rolim. Editorial. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-07, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

como ocorre a concepção do desenho da cena pelo artista *designer de cena* em um processo colaborativo, levando em conta as especificidades desse modo de articulação dos artistas que prima pela horizontalidade das hierarquias.

Raphael de Alcântara do Carmo e José Maximiano Arruda Ximenes de Lima são os autores do artigo “As influências da arte abstrata nos jogos de tabuleiros modernos”. A pesquisa questiona sobre quais influências da Arte Abstrata são incorporadas nas mecânicas dos jogos de tabuleiros modernos. Deste modo, o texto relaciona a Arte Abstrata e o jogo de tabuleiro moderno, tendo como base os estudos de Kandinsky (2000) e Woods (2012). Dentre os resultados, os autores demonstram como o Abstracionismo serve de inspiração para as iconografias dos jogos e também como o processo artístico é representado dentro dessas mecânicas.

Com base nas noções de corpo, fundamentadas nas teorias de Georges Stobbaerts, Sônia Machado de Azevedo, Lenora Lobo e Cássia Navas, imagem e sensação, através das pesquisas de Denize Dall Bello, Adieliton Tavares Cézar, Helena Pinheiro Jucá-Vasconcelos e Júnia César Pedroso, Erico José Souza de Oliveira, no artigo “Pulsações: processo entre corpo, imagem e sensação”, trata de uma metodologia de preparação corporal aplicada aos ensaios do espetáculo. No texto são socializadas questões quanto aos elementos do processo de criação do espetáculo *PULSAÇÕES*, realizado em âmbito artístico-pedagógico do curso de interpretação teatral da Escola de Teatro da UFBA, em Salvador. O artigo gera possibilidades de encaminhamentos atorais e encenatórios que revelaram a potência do trabalho com imagens e sensações, desde o processo de montagem até a realização do espetáculo.

“Os professores de artes e o ensino da musicalidade nos anos iniciais do ensino fundamental, é o artigo de Anna Alice Morantt e Argos Gumbowsky. Realizada em 2020, a investigação coletou dados sobre as práticas pedagógicas de 20 professores de Artes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais e estaduais de Canoinhas (SC). Além disso, também procurou

WOLFFENBÜTTEL,Cristina Rolim. Editorial. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-07, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

compreender as dificuldades por eles sentidas para a adoção do ensino musical como facilitador da aprendizagem dos alunos. A partir da coleta e análise dos dados, os autores constataram que os professores sentem-se despreparados para o ensino da musicalidade; também, o espaço físico para o trabalho não é adequado, a carga horária é muito baixa, o material e os instrumentos são insuficientes, bem como falta capacitação e oferta de cursos para os professores.

Neila Cristina Baldi e Samara Weber Schmidt, no artigo “Danças possíveis em tempos de pandemia”, discutem ações do projeto de extensão 5, 6, 7 e 8 – cursos e oficinas de Dança, do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Realizadas de modo on-line, de agosto a dezembro de 2020, portanto, em plena pandemia da Covid-19, o texto trata das ações desenvolvidas, realizando *Lives,* e discutindo a temática da dança com crianças e educação antirracista e dança. Destacam-se as reflexões sobre as dificuldades e desafios do ensino remoto e os benefícios da formação em Dança para profissionais da educação básica.

Cada vez mais o mundo atual demanda conhecimentos sobre as tecnologias digitais e as questões relacionadas à cibercultura. Unindo ambas as temáticas, juntamente com a Arte, Bianca Mörschbächer e Lúcia Bergamaschi Costa Weymar apresentam-nos o artigo “Arte digital na cibercultura: contextualização e debates atuais”. Recorte de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com apoio da CAPES, o artigo trata do cenário no qual o desenho digital se insere no Curso de Graduação de Design Digital do Centro de Artes da UFPel, tendo como objetivo principal relatar a experiência com o tema na perspectiva de estagiária docente.

A cidade de Montenegro, sede da Fundarte e desta importante revista, é cenário de inúmeras propostas artísticas. Susana Tebaldi Toledo e Mariana Silva da Silva, no artigo “Entre a ruína e o ateliê: uma imersão poética”, apresentam-nos um recorte da pesquisa que foi realizada em uma casa em ruínas, localizada no centro

WOLFFENBÜTTEL,Cristina Rolim. Editorial. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-07, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

da cidade, compartilhando conosco uma imersão poética, que nos brinda com a possibilidade de ver camadas de tempo e espaço que se sobrepõem em um processo artístico cotidiano. As autoras propõem alterações e diferentes vivências neste espaço, valorizando as formas de plantas e animais que, ao dialogarem com esta casa em ruínas, permitem a visualização de fissuras nos modos que a arte pode se relacionar com a vida e o cotidiano.

Além de artigos, este número 46 da revista da Fundarte também brinda-nos com três ensaios, com temáticas muito pertinentes e de leitura fluente e prazerosa.

Diego Winck Esteves e Máximo Daniele Adó propõem perspectivar a docência por meio da *performance*. No texto “Laborar a docência entre espera e presença: um estudo da educação como performance”, os autores postulam a docência como um fazer que lida com acontecimentos. Eles explicam que a existência desdobra-se sobre uma cultura de sentidos, em que é preciso constituir condições para produzir presenças, pois os sentidos se impõem a todo o momento. A espera é este artifício. A *performance* atua no limiar que existe entre a educação e a arte, numa interlocução entre o visível e o imprevisível, e o factível e o improvável, num jogo.

“Em estado-poético: insurgências reflexivas sobre o pesquisar em educação”, Bruno Felix da Costa Almeida apresenta-nos as reflexões de sua trama-problematizadora, a partir dos textos de Nóvoa (2015) e Santos (2019), intitulados “Carta a um jovem investigador em educação” e “A desmonumentalização do conhecimento escrito e arquivístico”, respectivamente. O autor compartilha suas reflexões sobre o ato de pesquisar, e os modos de apresentação dos fatos históricos, como versões da história.

O terceiro ensaio desta revista traz uma contextualização histórico-institucional da FUNDARTE, delineando a proposta de criação do Grupo de Pesquisa da FUNDARTE, surgido com vistas a contribuir com a comunidade acadêmica e interessados nas áreas da Arte e da Educação em Arte, considerando

WOLFFENBÜTTEL,Cristina Rolim. Editorial. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-07, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

as suas linguagens, com pesquisas e publicações periódicas, com vistas ao compartilhamento da produção reflexiva a partir de ações e de conhecimentos resultantes das investigações propostas e desenvolvidas pelos seus membros-pesquisadores, quer sejam de cunho teórico e/ou prático. Além do resgate histórico do grupo de pesquisa da FUNDARTE, são apresentados seus primeiros membros-pesquisadores, considerando a formação acadêmica e a atuação profissional. É o que este ensaio, intitulado “O Grupo de Pesquisa da FUNDARTE”, de Bruno Felix da Costa Almeida, Júlia Maria Hummes e Márcia Pessoa Dal Bello, tão competente e adequadamente trata.

Por fim, Alexandre Marzullo convida-nos a ler “Adeus, Pirandello”, livro sobre o qual tão qualificadamente nos apresenta sua resenha. Neste livro, Marco Lucchesi, escritor e integrante da Academia Brasileira de Letras, finaliza uma trilogia carioca, iniciada em 2020. “Adeus, Pirandello” repercute o movimento de busca, esta circum-navegação de foro íntimo e continental na descoberta da palavra. O texto traz muitos elementos em comum com os livros precedentes, caracterizando a trilogia como a ambientação histórica na cidade do Rio de Janeiro, ainda enquanto capital federal do país na virada entre os séculos XIX e XX. A narrativa de Lucchesi, ágil, concisa, inteligente é orquestrada em múltiplos tons tendo uma presença intertextual, paratextual e metalinguística na escrita. Vale, com certeza, ler a resenha, muito bem elaborada e, com certeza, o livro.

Prof.ª Dr.ª Cristina Rolim Wolffenbüttel

Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional
Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Musical
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

WOLFFENBÜTTEL,Cristina Rolim. Editorial. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-07, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

TEXTO DA CAPA DA REVISTA Nº 46

40Nós

Mariana Jesus

DOI: http://dx.doi.org/10.19179%2F2319-0868.939

JESUS, Mariana. 40Nós. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-03, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

TEXTO DA CAPA DA REVISTA Nº 46

40Nós

O projeto fotográfico 40Nós da artista visual e fotógrafa Mariana Jesus é um convite ao espectador para olhar dentro de um íntimo cotidiano. A série fotográfica retrata fragmentos dos dias pandêmicos da artista e sua companheira em um pequeno apartamento.

Entre tédios, rupturas e respiros, a série apresenta momentos ordinários de uma vida a duas. Onde a narrativa desnuda a complexidade destas ações cotidianas traçando semelhanças universais num contexto particular. O trabalho é constituído por 26 imagens que mostram os conflitos e dificuldades de um casal em uma circunstância de confinamento.

40Nós é sobre permanência, espaço e espera, é sobre estrutura familiar e também é sobre a necessidade de naturalizar todas as formas de amar. O trabalho mergulha no universo das relações interraciais e homoafetivas, buscando pelo seu caráter poético e político protagonizar uma narrativa realista sobre a diversidade das relações humanas.

Mariana Jesus

Fotógrafa e jornalista DRT5588/BA. Graduanda em Artes Visuais licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Natural de Salvador (BA), mora em São Leopoldo, Rio Grande do Sul, há 4 anos.

No campo imagético, utiliza a fotografia para imprimir sua autorrepresentação e observação de mundo, através de um discurso sociopolítico com produções voltadas para a negritude, feminismo, para o LGBTQIA+ e sustentabilidade.

Bolsista no projeto de extensão da UERGS Através da Imagem com coordenação da professora Mariane Rotter. Compõe também com o Núcleo de Fotografia da UERGS.

JESUS, Mariana. 40Nós. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-03, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

Integra o Coletivo 2x3 Poéticas de Aproximação, coletivo que nasce em 2020, durante a pandemia, com objetivo de criar poéticas em dança, fotografia, sustentabilidade e feminismo.

@marianajesusfotografia
https://marianajesus.46graus.com/
https://2x3poeticasdeaproximacao.46graus.com/

JESUS, Mariana. 40Nós. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-03, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

O TEATRO COMO POTÊNCIA NA FORMAÇÃO DO(A) ALUNO(A)-ESPECTADOR(A)

Anderson Barbosa Soares
Andrisa Kemel Zanella

DOI: http://dx.doi.org/10.19179%2F2319-0868.909

SOARES, Anderson Barbosa; ZANELLA, Andrisa Kemel. O teatro como potência na formação do(a) aluno(a)-espectador(a). *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 21, nº 46, setembro de 2021. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

O TEATRO COMO POTÊNCIA NA FORMAÇÃO DO(A) ALUNO(A)-ESPECTADOR(A)

Anderson Barbosa Soares[1]
Andrisa Kemel Zanella[2]

Resumo: Esta escrita propõe uma discussão sobre a formação do(a) aluno(a)-espectador(a) a partir da linguagem teatral no contexto escolar. O texto é resultado de um trabalho de conclusão do Curso de Teatro de uma instituição pública do sul do país, realizado no período pandêmico, de modo *online*. Elabora-se uma escrita buscando empreender um diálogo entre os autores-guias (Taís Ferreira e Flávio Desgranges) e as vivências dos sujeitos colaboradores, professores da educação básica. Como reflexões resultantes do processo de pesquisa, observa-se que a inserção da linguagem teatral na escola a partir da experimentação e fruição são determinantes para a constituição do aluno(a)-espectador(a).

Palavras-chave: Formação do(a) aluno(a)-espectador(a); Teatro na escola; Educação básica.

THE THEATRE AS POWER IN THE FORMATION OF THE STUDENT(A)-SPECTATOR(A)

Abstract: This writing proposes a discussion about the formation of the spectator-student from the theatrical language in the school context. The paper is the result of the undergraduate thesis in Theatre Studies at a public institution in the south of the country, and it was written online during the pandemic. A writing is developed in order to undertake a dialogue between the guide-authors (Taís Ferreira and Flávio Desgranges) and the experiences of the collaborating subjects, that are teachers at Public Elementary Schools. As reflections resulting from the research process, it is observed that the insertion of the theatrical language at school based on experimentation and fruition are decisive for the development of the spectator-student.

Keywords: Formation of the spectator-student; Theatre at school; Elementary School.

Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de conclusão do Curso de Teatro – Licenciatura de uma instituição pública do sul do país e problematiza a presença do teatro no contexto escolar e sua importância na formação do(a) estudante enquanto espectador(a). Como temática, o estudo trouxe a formação da

[1] Estudante do curso de Teatro licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Atualmente está vinculado ao programa Residência Pedagógica, fez parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e suas áreas de interesse são: pedagogia teatral, a formação do espectador, currículo e teatro na educação.
[2] Professora do Curso de Dança licenciatura e Teatro licenciatura do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas.

SOARES, Anderson Barbosa; ZANELLA, Andrisa Kemel. O teatro como potência na formação do(a) aluno(a)-espectador(a). *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 21, nº 46, setembro de 2021. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

criança e do adolescente como espectador(a) de teatro, tendo a intenção de compreender o desenvolvimento de tornar-se espectador(a) e quais suas influências para que isso aconteça.

Ao refletir sobre a formação da criança e do adolescente enquanto espectadores(as) é necessário levar em conta todo e qualquer atravessamento que eles possuem ao longo da infância e juventude. Sendo assim, pode-se pontuar que, antes da escola, as mídias são em sua grande maioria as precursoras nesse papel. A televisão, os jogos eletrônicos e os celulares são alguns exemplos que uma criança na contemporaneidade, de modo geral, tem acesso com facilidade. A escola, por sua vez, também tem grande importância nesse processo, pois em seu espaço ocorre o contato com a arte, o qual por meio da vivência, de apresentações, das trocas entre alunos(as) e professores(as) e o incentivo à leitura ou a visitações em espaços culturais fomentam a formação do(a) espectador(a).

O estudo, de caráter qualitativo, foi realizado no ano de 2020, em meio à pandemia decorrente da Covid-19, de forma *online* e individual, por meio de formulário e conversa guiada (gravada e transcrita) com três professores(as) da educação básica. Na análise, buscou-se empreender um diálogo entre os autores-guias (Taís Ferreira e Flávio Desgranges) e as vivências dos sujeitos colaboradores(as).

O artigo estrutura-se da seguinte maneira: problematização do teatro no espaço educacional e sua relevância na vida do aluno(a)-espectador(a); análise dos dados obtidos ao longo do estudo e, por fim, as considerações finais acerca da pesquisa desenvolvida.

Formação do(a) espectador(a) e o teatro na escola

O que de fato torna alguém espectador(a)? Ou quando nos damos conta do papel que exercemos perante os acontecimentos da vida que nos tornam um(a)? A ideia de ser espectador(a) está atrelada a somente observar ou a interagir também? Qual o papel da mídia e da escola nesse processo?

A palavra espectador(a) normalmente está relacionada a quem assiste espetáculos, a um canal de televisão ou a filmes que estão nas salas de cinema. E não seria um equívoco afirmar isso. Entretanto será que nesse processo não se está sendo apenas um receptor(a)? E qual seria a diferença entre receptor(a) e espectador(a)? De acordo com Ferreira (2005), no trecho abaixo, a explicação sobre recepção dialoga entre dois eixos:

> As posições do receptor nos estudos de recepção vai de um extremo a outro: do *receptor-coisa* — condicionado, vazio, passivo — ao *receptor livre e autônomo*, que controla amplamente os processos de comunicação que está envolvido, conferindo aos textos e artefatos, aos enunciados verbais e imagens, o sentido que lhe aprouver. (FERREIRA, 2005, p. 95).

A partir da citação de Ferreira e de seus estudos[3] percebe-se que a ideia de receptor se assemelha ao termo espectador. Isso porque entende-se que sua função opera entre duas bases, receptor-coisa ou receptor livre, dando equivalência ao termo espectador do ponto de entendimento da recepção teatral. Sendo assim, a partir de os estudos empreendidos nos textos da autora, direciona-se a entender que a ação de observar e interagir conecta os termos espectador/receptor.

A construção como espectador(a) ocorre em um contexto amplo. Desde que nasce, a criança recebe muitos estímulos e que culminam na sua inserção na escola ou em outros ambientes de convívio social, além do núcleo familiar. Para Carvalho e Ferreira (2004):

> Teatro, cinema, TV, Internet, brinquedos, propaganda, rádios, músicas, livros, revistas, outdoors, jogos de videogame, roupas: tudo que lhes ensina também a serem o que estão sendo, a significarem o visto de determinada maneira, constituírem-se também através destas múltiplas linguagens com as quais as diversas infâncias deparam-se na contingência cotidiana, do presencial do teatro ao virtual das tecnologias digitais. (CARVALHO; FERREIRA, 2004, p. 2).

[3] A autora Taís Ferreira, em seu livro “A escola no Teatro: E o Teatro na Escola” (2010) traz uma tabela acerca dos estudos de recepção teatral, nela é possível compreender a equivalência entre os termos espectador e receptor.

No entanto, ao pensar no(a) espectador(a) de teatro, enfoque principal da pesquisa realizada, para maioria das crianças o contato acontece a partir do mundo externo, isto é, fora do eixo familiar, em lugares como a escola. Nesse meio, além do convívio com outras crianças que contribui para o desenvolvimento do ser espectador, há o primeiro contato com a linguagem teatral porque muitas dessas instituições investem no teatro como suporte de aprendizado ou até mesmo de forma recreativa. Surge, muitas vezes, como uma atividade extra, em que é de livre escolha participar, não havendo o incentivo e a valorização da linguagem como área do conhecimento e elemento formativo na constituição da criança.

O teatro é uma experiência singular e isso é inegável, a efemeridade do aqui-e-agora faz da relação palco-plateia um momento único. Um filme ou uma série podem ser revistos, uma novela pode ser reprisada e um programa pode ser gravado para ser assistido depois. O teatro não funciona assim. Nenhuma apresentação é igual a outra, embora possa haver mais de uma do mesmo espetáculo. Lida-se com a possibilidade de improviso e isso inclui o público. E quando se fala em espetáculo e sua repercussão, em muitos casos, o silêncio de uma plateia pode dar indícios do envolvimento do(a) espectador(a) com a peça teatral. Conforme Desgranges: “A experiência teatral é única e cada espectador descobrirá sua forma de abordar a obra e de estar disponível para o evento” (DESGRANGES, 2003, p. 30).

Ferreira (2005) também discute sobre experiência, colocando-a como:

> A possibilidade de que algo nos aconteça, de que algo nos toque; somente através da quebra da temporalidade acelerada, hiperatividade, da ultra informação e da superestimulação das opiniões transbordantes. Espaço que necessita de silêncio, da calma, da contemplação, da suspensão, da exposição. (FERREIRA, 2005, p.184).

A partir da ideia de experiência, considera-se que o entendimento de ser espectador(a), por parte da criança e do adolescente, se dá mediante a ligação estabelecida entre ações e reações, que acontecem em lugares como a sala de

aula, dentro de casa, nas brincadeiras de rua, no supermercado, na igreja e em muitos outros espaços. E todos esses acontecimentos devem ser considerados, pois são eles que nos dão subsídios no processo de construção do ser espectador(a). Como expõe Ferreira (2017):

> Problematizar, refletir e debater experiências individuais, únicas, compartilhadas, atravessadas pelas culturas e lugares, pelas subjetividades, estimula a pensar uma concepção de "identidade de espectador", processo constitutivo no qual cada um de nós inevitavelmente está enredado nas tramas da contemporaneidade, já que somos espectadores em praticamente todos os espaços-tempo que compartilhamos e vivenciamos. (FERREIRA, 2017, p. 63).

Tornar-se espectador(a) é um processo inevitável, é inerente a nossa formação enquanto pessoa e cidadão. Em muitos casos, nem mesmo nos damos conta desse papel que exercemos, mas ele está atrelado ao nosso dia a dia. O entendimento vem por meio da clareza de que algo ou alguém está em contato com você e aquela ação tem um objetivo: o atravessamento. E que, a partir dele, causa os mais diversos sentimentos e uma busca pelas múltiplas maneiras de se comunicar com o mundo.

A construção do(a) espectador(a) de teatro passa por muitas fases. Uma delas é dentro da escola, local em que o(a) aluno(a), mediante do contato com a arte, tem a oportunidade de explorar o seu lado observador(a). E, assim, despertar o interesse por espetáculos e apresentações, criando uma conexão com a arte como um todo, passando pela música, dança, artes visuais e o teatro.

O teatro, a dança e a música têm um espaço restrito na escola, sendo necessária uma constante defesa para que sejam vistos como linguagens que possuem seus próprios conteúdos e saberes. Em razão disso, é importante que o(a) aluno(a) durante a sua formação tenha contato com todas essas linguagens como elemento na construção do seu repertório artístico-cultural. E, se tratando do teatro em específico, o acesso a essa linguagem proporciona ao estudante, além da

SOARES, Anderson Barbosa; ZANELLA, Andrisa Kemel. O teatro como potência na formação do(a) aluno(a)-espectador(a). *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 21, nº 46, setembro de 2021. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

experiência estética como atuante, um viés reflexivo como espectador(a). Como aponta Desgranges no trecho a seguir:

> O apreço está diretamente ligado ao grau de intimidade e, apenas entrando em contato com o teatro, seus meandros, técnicas, e história, o espectador pode reconhecer nele importante espaço de debate das nossas questões e, principalmente, perceber a quão prazerosa e gratificante pode ser essa relação. (DESGRANGES, 2003, p. 33).

Pela linguagem teatral é possível desenvolver e explorar as potencialidades de cada aluno(a), como a atuação, direção, dramaturgia, equipe de som, figurino, maquiagem etc. Tudo isso é relevante, mas também é preciso pensar em como se constitui o(a) espectador(a) de teatro. Essa questão muitas vezes é posta de lado ou até mesmo esquecida de ser trabalhada. Por isso, é essencial a ampliação de entendimento por parte das escolas sobre a linguagem teatral e suas possibilidades dentro da sala de aula.

O teatro enquanto ensino, além de trabalhar a parte artística, deve fomentar a cultura, repercutindo no reconhecimento e na valorização da arte pelo(a) estudante. Não somente no fazer, mas também na sua apreciação e contemplação. Para Ferreira, há um certo equívoco e despreparo por parte da escola:

> Parece-me que a escola, enquanto espaço eminentemente pedagógico, mesmo que todas as instâncias percorridas e ocupadas pelo sujeito atuem pedagogicamente na formação de suas identidades e subjetividades, ainda não assumiu a necessidade de formar seus alunos também como espectadores, seja do teatro como dos tantos artefatos audiovisuais veiculados pela mídia, dos tantos “espetáculos” que fazem parte a cotidianidade contemporânea, ignorando que “formar espectadores, consiste também em estimular os indivíduos (de todas as idades) a ocupar o seu lugar não somente no teatro, mas no mundo. (DESGRANGES apud FERREIRA, 2005, p. 62).

O reconhecimento da linguagem teatral vem de uma luta constante por parte de professores(as) e profissionais que insistentemente “batem na tecla” da valorização do teatro na vida desses jovens e crianças no período escolar. Sem que seja apenas uma ponte entre uma matéria e outra, mas respeitada nos seus saberes

e conhecimentos específicos. A inserção do teatro durante a trajetória escolar é, indiscutivelmente, importante.

Dito isso, é também necessário pensar e falar sobre a falta das estruturas necessárias para se trabalhar a linguagem teatral. Na maior parte das escolas brasileiras não há um espaço apropriado para o desenvolvimento da disciplina, o que obriga professores(as) a se reinventarem e realizarem o que é possível com o que se tem. A ideia de fazer teatro, para grande maioria da população, vem de uma construção de que para este tipo de arte é requisito um palco italiano ou figurinos luxuosos, quando, na verdade, a riqueza do teatro se encontra também na simplicidade. Onde classes, cadeiras e a sala de aula viram palco e os(as) alunos(as) são plateia e jogadores(as)/atores-atrizes em plena potência. Conforme Soares, é essencial trabalhar com a realidade:

> A escola, dentro de outros espaços, pode e deve ser um local onde a educação se encontra atrelada à criação e à vida. Fazer teatro na educação dentro do campo das possibilidades, não é defender a estética da pobreza ou do mal-acabado. Podemos e devemos buscar sempre o melhor, condições melhores, relações melhores, melhores professores, melhores escolas (SOARES, 2006, p. 100).

Sem negar a precariedade dos espaços ou parar de reivindicar melhores condições de trabalho, é preciso pontuar que a linguagem dentro de seus conteúdos e objetivos é capaz de explorar novas possibilidades criando alternativas eficazes no fazer teatral. Isto é, a maneira como orientamos os(as) alunos(as) a aproveitar materiais simples e a ressignificar ambientes podem resultar numa produção muito potente, enfatizando que é possível fazer teatro em qualquer lugar.

O(a) jovem estudante da escola pública, em sua grande maioria, tem formação enquanto espectador(a) ao acessar televisão, cinema, série, jogos eletrônicos etc., e, também, com as apresentações que circulam pelas instituições de ensino. Entretanto, cabe a reflexão: os espetáculos que estão inseridos no interior das escolas são suficientes para realmente formar um(a) espectador(a) de teatro? Compreende-se que essas apresentações, para além de oferecerem uma

SOARES, Anderson Barbosa; ZANELLA, Andrisa Kemel. O teatro como potência na formação do(a) aluno(a)-espectador(a). *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 21, nº 46, setembro de 2021. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

estética agradável, um texto bem escrito e encenado, devem buscar um diálogo e uma conversação com seu público, ou seja, deve-se investir na mediação.

"Mediação é uma das formas de classificar uma ideia poliforma, a do elemento que possibilita uma conversão de uma realidade em outra" (ARAUJO, 2002 apud FERREIRA, 2005, p.101). Estabelecendo uma conexão do encenado ao refletido, reverberando na formação do aluno(a)-espectador(a). Para Desgranges (2003), é preciso ficar atento ao que se promove, bem como no envolvimento dessas crianças e jovens:

> Abrir as portas das salas de teatro ao público infantil, convidando a criança espectadora ao diálogo estético, não significa construir determinada forma de teatro, tendo por base a busca de uma linguagem "específica", adequada a seu gosto e capacidade compreensiva, mas tão-somente fazer teatro, com a liberdade, inquietude e investigação de linguagem próprias ao fazer artístico, estimulando um debate em que o espectador infantil também participe, estabelecendo um diálogo, encontro entre adultos e crianças, convidando todos a refletir sobre os problemas do mundo contemporâneo, nossos questionamentos, a partir de diferentes pontos de vistas, diversos enfoques. (DESGRANGES, 2003, p. 86).

A escola faz parte de uma etapa da vida muito significativa. Entre quadros, salas, biblioteca, pátio, refeitório, quadra de esportes e tantos outros elementos que compõem uma escola, lá constrói-se o futuro espectador(a) de teatro e da vida. Exploram-se as capacidades enquanto aluno(a) e pessoa e formam-se sujeitos que integram a nossa sociedade.

A linguagem teatral aprimora conhecimentos e saberes, além de abrir portas para expandir capacidades e habilidades. Como aponta Soares: "O teatro e a educação têm como uma de suas funções ampliar o diálogo e o campo de comunicação dos indivíduos com o mundo, desenvolvendo o sentido do coletivo e possibilitando os seres a se tornarem cada vez mais autênticos" (SOARES, 2006, p. 111).

Tanto a escola quanto o teatro, os(as) professores(as) e os(as) próprios(as) alunos(as) são atravessados uns pelos outros. A construção do(a) estudante,

SOARES, Anderson Barbosa; ZANELLA, Andrisa Kemel. O teatro como potência na formação do(a) aluno(a)-espectador(a). *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 21, nº 46, setembro de 2021. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

cidadão e espectador(a) é um processo individual e deve ser respeitado. Todos somos singulares, múltiplos e, de alguma maneira, conectados e é, justamente, nas diferenças que enxergamos as mais diversas formas de ser e estar no mundo, as quais ajudam a compor uma sociedade heterogênea.

Professores(as) de teatro da Educação Básica: olhares sobre a formação do espectador(a)

Ao falar sobre a formação do espectador(a) de teatro, é necessário elencar o que de fato compõe este processo: pessoas, experiências e a compreensão da condição de ser um(a) espectador(a). Assim, convoca-se para a cena os sujeitos colaboradores(as) do estudo realizado, professores(as) da educação básica, a fim de amplificar a discussão empreendida até o momento, visibilizando suas vivências em sala de aula. A partir dos autores-guia, traz-se apontamentos e reflexões buscando compreender quais são as referências, as vivências e as esferas sociais que constituem um(a) espectador(a) de teatro.

Ainda, a linguagem teatral nas instituições de ensino, na maioria das vezes, acontece de uma maneira equivocada. Como uma atividade recreativa, opcional ou até mesmo como suporte de aprendizagem para outra disciplina. A limitação sobre o entendimento do teatro enquanto estudo e conhecimento por parte das escolas é algo recorrente, o que dificulta a expansão da linguagem e sua potência na formação dos estudantes. Como aponta **HF[1]**[4]:

> *"A formação do espectador ainda é um problema para gente, pelo menos na escola do estado do Rio Grande do Sul. Mas mais por isso sabe, por não compreender a arte teatral ainda ou a linguagem teatral como uma coisa ou como uma disciplina tão importante quanto as outras, entende?"* **(L.[2] 66-70).**

[4] Optou-se por destacar com aspas e itálico os depoimentos dos sujeitos colaboradores(as) da pesquisa, nomeados por letras. "L." significa a linha corresponde à conversa realizada. As linhas constam no arquivo original do Trabalho de Conclusão de Curso.

Outro sujeito, **MN**, conta como a linguagem teatral é usada a serviço das datas comemorativas e sobre a inserção do teatro panfletário nas instituições de ensino:

> *"Nas escolas privadas onde eu trabalhei, ainda tem uma visão muito distorcida, dessa produção teatral dentro da escola como algo muito ligado a questões festivas, datas comemorativas e espetáculos muito panfletários sabe? Tipo, "Ai, vamos trazer um grupo de teatro que fala como escovar os dentes". Mas aí às vezes não é nem uma questão teatral pensada esteticamente, construída com uma linguagem teatral. Não. Então às vezes é uma coisa muito comercial no sentido negativo da ideia sabe? Da exploração. Então a vivência de fruição dos alunos ainda é bem pequena".* **(L. 559-566)**

O trecho acima traz a realidade sobre como o teatro está presente na escola, sem pensar na qualidade ou numa temática relevante para as crianças e adolescentes que o acessam. A restrição dos conteúdos do teatro por parte das escolas acarreta a falta de entendimento da importância da linguagem no desenvolvimento do aluno e, também, na sua constituição enquanto indivíduo. Como expõe Ferreira:

> Historicamente, o teatro acontece nos ambientes educacionais, formais e informais, em duas ocasiões: nas comemorações de datas festivas e cívicas ou como uma ferramenta de apoio a alguma atividade específica de disciplinas consideradas sérias, desenvolvendo conteúdos de outras áreas de conhecimento, como se o teatro em si não tivesse seus conteúdos próprios e de suma importância à formação de um cidadão apto a relacionar-se com as mais diversas linguagens. Essa competência é mais do que necessária ao sujeito no mundo contemporâneo, no qual a espetacularidade, as imagens e os sons recheiam nossos cotidianos, nos incitam a construir sentidos e significados, constituindo nossas identidades e subjetividades, acerca dos quais nem sempre pensamos ou posicionamos de forma crítica e consciente. (FERREIRA, 2012, p. 9).

O teatro não está propriamente ligado a datas festivas ou condicionado a ser suporte de ensino para outras disciplinas, porque, assim como mencionado anteriormente, ele possui seus próprios conteúdos. Logo, seu papel dentro do

ambiente escolar não pode ser reduzido ou diminuído, ele é de imprescindível contribuição para o(a) estudante e ser humano em construção.

Apesar disso, diante das conversas com os sujeitos colaboradores(as) da pesquisa que atuam em um município do sul do Rio Grande do Sul, nota-se que a experimentação/fruição teatral ocorre dentro das escolas guiadas por professores(as), de formação específica, que trabalham de fato a linguagem, trazendo para a sala de aula e para os(as) alunos(as) a possibilidade de se experimentarem e ampliarem suas capacidades. Como relata **MN**:

> *"E aí a gente começa a trabalhar não a pecinha do dia das mães, não a pecinha do final do ano para contemplar as expectativas dos adultos, mas a construir uma linguagem corporal. As crianças começam a entender a função do teatro. E aí começa esse primeiro espectador que é o espectador do colega. Começam os jogos teatrais na sala de aula, então eu começo a aprender a ver como é que meu colega joga, como eu jogo com o corpo do outro".* **(L. 583-589)**

Quando o(a) aluno(a) entende seu papel como peça fundamental no jogo, na ação, exercendo a observação e a interação, se colocando para o(a) outro(a) em constante troca, ele(a) conecta teoria e prática e dá sentido ao fazer teatral. Ao perceber sua função e contribuição dentro do jogo, cria-se um vínculo e apreço pela experiência. De acordo com Desgranges:

> O jogador-espectador compreende o jogo da cena e sua função nele, observa a resposta criativa dos demais às propostas levantadas pelo professor, ao mesmo tempo que as compara com sua criação e atuação. O participante aprende, assim, a gostar de ser espectador e percebe a importância de sua participação crítico-criativa. Ao compreender o jogo de cena e suas regras, o aluno adquire a consciência de que, se o espectador não faz seu papel, não há jogo. (DESGRANGES, 2003, p. 75).

O apreço pelo teatro se dá por meio do contato e, principalmente, a partir da experienciação da linguagem teatral. A experimentação e a fruição mencionadas acima, pelos sujeitos colaboradores(as) da pesquisa, são formas de fazer este

aluno(a)-espectador(a) se aproximar cada vez mais da linguagem e instigar essa relação de contemplar, gostar e desfrutar das artes cênicas.

Ao buscar novos caminhos ou possibilidades para o desenvolvimento da criança e do adolescente como espectador(a) de teatro, é necessário levar em consideração a maneira com que ele(a) acessa essa fruição e experimentação teatral. Ou melhor, por meio de quem esse contato acontece? E, assim, adentra-se numa discussão muito relevante: O(a) professor(a) e a importância de uma formação específica em teatro.

Com um(a) profissional da área, a inserção e a valorização do teatro no espaço educacional começam a se efetivar. Dão-se os primeiros passos na formação do(a) aluno(a)-espectador(a) que exercerá este papel que é um dos elementos no fazer teatral. Assim, se caminha para uma construção da linguagem dentro do currículo e em toda a comunidade escolar. Como bem pontua **MN**:

> *"Quando a gente leva esses alunos para assistir uma peça ou até quando a gente começa a selecionar que espetáculos vão para a escola. Quando se tem um professor de teatro na escola, esse teatro panfletário e comercial ele já não vai chegar da mesma forma. O professor já vai ajudar nessa seleção, já vai inclusive explicar para os colegas porque os meus colegas também não sabiam diferenciar".* **(L. 591-596)**

A apreciação teatral para o(a) aluno(a) é essencial, porém, ela também pode ser pensada a partir de um alcance maior. Por que não pensar em formar um espectador(a) que vá além da sala de aula ou dos corredores das instituições de ensino? Como, por exemplo, atingir pais, vizinhos e vizinhas, tios e tias, primos e primas e toda e qualquer pessoa que faça parte da comunidade escolar. Construir esses vínculos de aproximação que ultrapassam os muros da escola é criar alternativas para ampliação do teatro como conhecimento e investir na formação do(a) espectador(a). Segundo Desgranges:

> Abrir o teatro, de fato, de maneira que o espectador se sinta participante efetivo de um movimento artístico, fazendo da instituição teatral um espaço comunitário, de todos e aberto a todos. E não um espaço restrito, reservado ao desfile de alguns poucos e inflados egos. (DESGRANGES, 2003, p. 26).

A estruturação da linguagem teatral nos espaços de ensino requer uma soma mútua de profissionais para, de fato, acontecer e tornar a compreensão do teatro como linguagem e aprendizagem fundante na vida de todos. Assim como ampliar a inserção do(a) profissional na escola, garantir condições dignas de trabalho e investir em uma formação de um(a) aluno(a) crítico(a) e reflexivo(a) a partir de uma perspectiva sensível. Para Desgranges, a escola somada ao teatro tem uma lista de quesitos para se cumprir:

> Em nossas instituições, tornam-se fundamentais os seguintes requisitos: a presença do professor de teatro e a inclusão da disciplina no currículo não sejam para 'escolarizar' o teatro, aprisionando este àquele; as aulas de teatro nas escolas sejam de um espaço de respiro, de diversão (mas não necessariamente de recreação); os espaços oferecidos para essas aulas e a quantidade de alunos por sala ofereçam mínimas condições de trabalho aos educadores; os professores de teatro não sejam somente transmissores de conteúdos ou meros repetidores de jogos conhecidos, mas principalmente "despertadores" ou propositores de efetivas experiências artísticas; as aulas de teatro sejam uma porta aberta, tanto para o teatro contemporâneo como para o mundo lá fora, espaço imaginativo e reflexivo, em que se pensem e inventem novas relações sociais, dentro e fora da escola. (DESGRANGES, 2003, p. 71-72).

Ao falar da formação de um(a) aluno(a)-espectador(a), fala-se também de sua formação enquanto pessoa. E, isto, inclui a constituição para além das muitas áreas de conhecimento, de um sujeito consciente, propositivo e aberto ao diálogo. Antes de qualquer disciplina, propõem-se que a formação do(a) estudante seja pautada na seguinte indagação: que cidadão está se formando?

A linguagem teatral é essencial na construção de um ser humano capaz de compreender o mundo à sua volta. E o contato com o teatro faz dele um cidadão mais crítico-reflexivo e, sobretudo, protagonista. E é com base nisso que se cria possibilidades e caminhos para uma sociedade mais justa e afetiva.

Ao pensar na construção de um sujeito espectador deve-se levar em consideração toda e qualquer experiência que ele carrega consigo. Seja no contexto familiar, nas brincadeiras de rua, na igreja, no clube e tantos outros lugares,

SOARES, Anderson Barbosa; ZANELLA, Andrisa Kemel. O teatro como potência na formação do(a) aluno(a)-espectador(a). *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 21, nº 46, setembro de 2021. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

podendo, assim, dizer que se constitui um(a) espectador(a) em praticamente todos os locais que se frequenta.

Tanto os conhecimentos e ensinamentos, os contatos com os mais diversos lugares, linguagens, objetos e produtos como as vivências com outras pessoas e os campos de aprendizagem ajudam a compor nossas experiências. E, principalmente: acabam por expandir nossos horizontes e entendimento da sociedade e do mundo em que vivemos. Legitimar todas essas experiências durante a formação do(a) aluno(a)-espectador(a) é uma maneira de fazer com que ele(a) se aproprie de sua história e construa novos saberes, jeitos de se comunicar e, consequentemente, a própria identidade. Como argumenta Ferreira (2012):

> Cada espectador, cada sujeito que forma uma plateia, seja adulto, idoso, criança ou bebê, carrega consigo um baú de experiências de vida e vivências como espectador de diversos artefatos culturais. Essa bagagem (que pode receber o nome acadêmico de “capital simbólico”), é aquilo que nos pertence e nos constitui, que nos ensina, não só a nos relacionarmos com linguagens artísticas ou comunicativas, como modos de ser e estar no mundo, o que é certo e errado, bonito ou feio, como devemos nos portar e do que gostamos ou não. Claro que isso não é tão simples, e não aprendemos a ser quem somos somente com livros, revistas, filmes, roupas, programas televisivos. Existem muitas outras instâncias que nos constituem: a família, a escola, a igreja, o bairro, o time de futebol, a comunidade, a etnia, a nacionalidade, o gênero, entre outros tantos. (FERREIRA, 2012, p. 54).

O teatro, sendo uma das linguagens mais antigas de comunicação do ser humano, não pode ficar restrita a um número mínimo de pessoas privilegiadas. A expansão deve ser feita e garantida com o auxílio de leis de incentivo que alcancem todos os públicos e cidadãos de uma cidade. Só assim teremos, de fato, uma democratização de acesso à cultura e à arte. Conforme Desgranges aponta na citação abaixo:

> Como pensar em uma pedagogia do espectador sem o necessário incentivo à produção teatral e a projetos que facilitem e estimulem o acesso às salas? De que valem espetáculos de qualidade se o público não tem acesso a eles? Ou de que adianta espectadores motivados sem uma produção teatral provida de recursos que viabilizem sua execução? Para a conquista da

> linguagem teatral é importante que se pense, conjuntamente, sobre condições de acesso físico do espectador às salas de espetáculo, porque é na própria experiência artística que o espectador vai descobrir o prazer do ato que lhe cabe. (DESGRANGES, 2003, p. 176).

O(a) espectador(a) em cada criança e adolescente deve se constituir ao longo de sua trajetória escolar e de vida para que se possa alcançar o espectador de teatro assíduo, aquele que sente prazer em apreciar e consumir arte. Ao considerar o(a) espectador(a) em construção e seus modos de ser e estar no mundo contemporâneo é relevante mencionar os artefatos culturais, os meios de comunicação e toda e qualquer relação que contribua para este processo. O contato com a internet, objetos, brinquedos, livros, filmes, jogos etc., conecta crianças e jovens no mundo virtual e real. Essas relações despertam e aguçam o imaginário, a criatividade e a interação, possibilitando a descoberta de novos universos. Essas experiências permitem uma certa autonomia a qual eles(as) acessam e com qual interagem a partir de suas próprias escolhas, ampliando seu repertório e constituindo uma identidade enquanto espectador(a). Porém, como **MN** menciona abaixo, é necessário ficar atento em como mediar da melhor maneira esse contato com as outras referências na formação do espectador e a ligação com o teatro:

> *"A internet né, a gente tá numa geração, ainda mais nesse momento de pandemia, a internet está tendo um papel muito importante nesse momento. Tanto positivamente quanto negativamente. E aí cabe a gente fazer...quem vai ser o mediador? Como que esse mediador vai se colocar para interagir? Porque a gente também não pode fazer um papel de boicotar... "Ah não, mas se está na mídia não é bom". Não, isso faz parte da realidade desses alunos. Como que eu incluo isso de uma forma positiva, como que eu construo algo positivo em cima daquilo que é a realidade deles".* **(L. 675-682)**

Como bem pontuado por **MN**, negar a realidade dos(as) alunos(as) não é a melhor decisão. Trabalhar a partir da vivência dessas crianças e adolescentes e unir suas bagagens pessoais junto a linguagem teatral é uma forma de construir novas referências e expandir os conhecimentos e saberes acerca do teatro. Conforme Carvalho e Ferreira (2004):

> Pensando estes múltiplos artefatos e discursos com os quais as crianças relacionam-se, veiculados nas mais diferenciadas linguagens (virtual, audiovisual, escrita, oral, gráfica, corporal, sinestésicas, etc...), poderemos entrar em contato com importantes constituintes das identidades e subjetividades infantis, já que estes artefatos e discursos não somente reproduzem ou comunicam conteúdos e formas e sim constituem os próprios sujeitos que os consomem, através dos modelos e das representações que veiculam. Filmes, livros, sites, blogs, peças de teatro, brinquedos, músicas, revistas, programas de TV, enfim, toda a gama de produtos (que estimulam e legitimam determinadas práticas, como as de consumo, por exemplo) aos quais a grande maioria das crianças tem acesso na contemporaneidade contribuem a sua formação enquanto sujeitos sociais, ensinando-lhes modos de ser e estar no mundo, modos de olhar para si e para os contextos a sua volta, modos de conferir significado aos eventos, práticas, imagens, sons e pessoas com os quais convivem. (CARVALHO; FERREIRA, 2004, p. 01).

São autênticas as relações construídas por essas crianças e jovens a partir da internet, por meio dos artefatos culturais ou com os grupos sociais nos quais estão inseridos. São maneiras e jeitos de formar uma identidade não só como espectador(a), mas, também, como pessoa. Sendo assim, tudo isso deve ser respeitado porque são legítimas e importantes e fazem parte de sua história.

Diante disso, pode-se dizer que a formação do(a) espectador(a) acontece por meio de inúmeros atravessamentos. Todas essas experiências contribuem para a formação do(a) aluno(a)-espectador(a) e servem como subsídios para que este cidadão crie desejo pela apreciação/fruição do fazer teatral.

Considerações finais

Retomando... A pesquisa pautou-se na problematização da formação do(a) espectador(a), visando ressaltar a importância da arte no currículo escolar, tendo em vista a escola como um espaço para a formação de público.

A linguagem teatral e sua importância no currículo escolar pode ser dividida em dois momentos: A sua relevância para formar um(a) espectador(a) de teatro e a sua pertinência na vida do sujeito em formação. Momentos esses que exemplificam de forma mais detalhada a potência do teatro nos espaços de ensino. O(a) aluno(a)

em contato com essa linguagem adquire uma dimensão maior sobre o que é arte. Reconhecendo não só as artes visuais, mas também a dança, a música e o teatro como formas artísticas de se expressar. Essa compreensão elaborada pelas crianças e adolescentes pode representar um leque de possibilidades sobre maneiras de se comunicar, ampliando suas habilidades dentro e fora da sala de aula e novos jeitos de aprender, dialogar e trocar experiências.

Dentro do contexto escolar, também é preciso pontuar que por meio do teatro o(a) estudante amplia sua compreensão e leitura de mundo. Esse desenvolvimento é muito significativo. Pois é nesse período que ele(a) constrói seu caráter, seus pontos de vista sobre o mundo e sua identidade. Esse(a) aluno(a)-espectador(a) também é um cidadão que integra uma família, um grupo social e uma comunidade. Então, pensar numa educação artística sensível é construir caminhos para uma sociedade mais justa e afetiva.

Assim, defende-se que a inserção da linguagem teatral no currículo escolar é necessária, bem como um(a) professor(a) com formação específica para ministrá-la. Esse(a) profissional graduado é um dos meios para a formação de um(a) espectador(a) de teatro, tendo em vista que com seus conhecimentos poderá propor um trabalho que dará ferramentas para pensar e ver teatro de uma forma plural, criando vínculos e construindo saberes pelo fazer teatral.

Cabe ressaltar que a fruição e a experimentação dentro das dependências da escola devem ser fomentadas desenvolvendo, desse modo, um outro/novo olhar e perspectiva sobre a linguagem a partir de um trabalho com dramaturgia, improvisação, jogos teatrais, sonoplastia, figurino, cenário, maquiagem etc. Todos esses conteúdos e elementos compõem o teatro, junto a figura do(a) espectador. Essa relação do(a) espectador com o fazer teatral é única e garantida pela efemeridade de cada apresentação ou performance. Consequentemente, o aluno(a) em contato com essas aulas tem a possibilidade de construir suas próprias ideias e concepções sobre o que é arte e a importância dela na sua vida.

A arte e a cultura são determinantes na vida de qualquer sujeito. No entanto, o acesso a elas não deve se restringir somente ao espaço escolar. Praças, ruas, mercados, igrejas, centros de grande movimentação também devem ser lugares de expressões artísticas, propiciadas pelos governos estaduais, federal e prefeituras e por grupos independentes. A partir de leis de incentivo à cultura e ações que levem para os bairros de periferia e zona rural, garantindo a democratização do acesso dessas linguagens.

O(a) espectador(a) de teatro, enfoque da pesquisa realizada, é constituído pela escola e pela mídia, por exemplo, mas também pelo teatro da igreja, pelas brincadeiras na rua e nos mais diversos espaços e grupos sociais no qual ele(a) esteja inserido. Esse(a) espectador(a) é uma construção de muitas vertentes e todas são legítimas e necessárias para a sua formação. À medida que um sujeito é estimulado a consumir e apreciar arte, ele amplia sua consciência de que a arte e a cultura são para qualquer pessoa, independente da classe, orientação sexual, raça, etnia ou crença. Torna-se um cidadão consciente de seus direitos e deveres bem como conhecedor de suas potências em se expressar e comunicar.

Diante do que foi apresentado, acredita-se que a formação de um(a) espectador(a) de teatro aconteça mediante a muitas instâncias e a partir de caminhos como: a inserção da linguagem teatral no currículo escolar, o incentivo de verbas públicas para fomentação de arte e cultura, a garantia de concursos públicos para professores(as) com formação específica em Teatro, a aproximação da universidade com a comunidade e a compreensão da sociedade sobre arte e sua dimensão na vida de qualquer ser humano.

Referências

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FERREIRA, Taís. Múltiplas Linguagens: As Crianças do teatro à Internet. Dos artefatos, linguagens e modos de ser das crianças na contemporaneidade. *Revista Digital Art&* - ISSN 1806-2962 - Ano II - Número 02 - Outubro de 2004. Disponível

em:<https://www.academia.edu/4068538/M%C3%BAltiplas_linguagens_as_crian%C3%A7as_do_teatro_%C3%A0_Internet_2004> Acesso em: 20 jul. 20.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do Espectador*. São Paulo, Hucitec, 2003.

FERREIRA, Taís. *Professores/as de teatro e dança brasileiros/as como espectadores.* 2017. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). 301f – Universidade Federal da Bahia – Escola de Teatro, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Bahia, 2017.

_____. Teatro na sala de aula, no pátio, na biblioteca, no auditório, na rua… In: FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria da Fonseca. *Teatro e dança nos anos iniciais.* Porto Alegre, Mediação, 2012.

_____*. A escola no teatro: o teatro na escola.* Porto Alegre, Mediação, 2010.

_____. *Teatro infantil, crianças espectadoras, escola* – Um estudo acerca de experiências e mediações em processos de recepção. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) 236f - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do sul. Porto Alegre, 2005.

SOARES, Carmela. Teatro e educação na escola pública: uma situação do jogo. In: ADERNE, Silvia. *Entre coxias e recreios:* recorte da produção carioca sobre o ensino de teatro. Yendis, 2006, p. 97-111.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

INTERVENÇÃO URBANA E TEATRO PERFORMATIVO: UMA CARTOGRAFIA DESDE O SUL

Cleber Braga

DOI: http://dx.doi.org/10.19179%2F2319-0868.821

BRAGA, Cleber. Intervenção urbana e teatro performativo: uma cartografia desde o sul. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 22, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

INTERVENÇÃO URBANA E TEATRO PERFORMATIVO: UMA CARTOGRAFIA DESDE O SUL

Cleber Braga[1]

Resumo: Este artigo reflete sobre o emprego do termo intervenção urbana para qualificar teatralidades emergentes no espaço público. Dando ênfase aos sentidos atribuídos pelos coletivos artísticos aqui descritos – Elenco de Ouro, da cidade de Curitiba, e Etcétera, de Buenos Aires -, reconhece liminaridades no âmbito da performatividade, do teatro, do ativismo político e da urbanidade. O método da pesquisa foi a cartografia, que possibilitou construir elementos sobre a incorporação do termo por coletivos para qualificar práticas de teatro performativo em espaços públicos, numa insurgência ao entendimento mais tradicional sobre o teatro de rua na America Latina.

Palavras-chave: Intervenção urbana; Teatro de rua; Teatro performativo.

URBAN INTERVENTION AND PERFORMATIVE THEATER: A CARTOGRAPHY FROM THE SOUTH

Abstract: This article reflects on the use of the term urban intervention to qualify emerging theaters in the public space. Emphasizing the meanings attributed by the artistic collectives described here – Elenco de Ouro, from the city of Curitiba, and Etcétera, from Buenos Aires -, it recognizes liminalities in the scope of performativity, theater, political activism and urbanity . The research method was cartography, which made it possible to construct elements about the incorporation of the term by collectives to qualify performance theater practices in public spaces, in an insurgency to the more traditional understanding of street theater in Latin America.

Keywords: Urban intervention; Street theater; Performative theater.

Como desneutralizar o discurso científico-acadêmico?

Neste artigo, que é um desdobramento de alguns dos encontros e acontecimentos registrados no mapa acadêmico, artístico e afetivo que se desenhou em minha dissertação de mestrado, tensiono o emprego do termo intervenção urbana para qualificar práticas cênicas e/ou potencializadoras de teatralidade em

[1] Cleber Braga é produtor cultural e artista, com ênfase em direção teatral. Também é doutor em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia, mestre em Teatro pela Universidade Estadual de Santa Catarina e graduado em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes do Paraná. Professor do curso de Licenciatura em Teatro e do curso de Especialização em Estudos Teatrais Contemporâneos na Universidade Federal do Amapá, do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia,

BRAGA, Cleber. Intervenção urbana e teatro performativo: uma cartografia desde o sul. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 22, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

espaços públicos, em um contraponto às noções mais tradicionais de teatro de rua no contexto da América Latina. Tal escolha levou em conta o sentido que cada criador dava para este termo, a necessidade da sua aplicação para qualificar, definir ou ainda marcar uma diferença em relação ao próprio fazer artístico.

Considerando a intersecção entre campos de conhecimento como uma das características da intervenção urbana, conforme apontado por Peixoto (2002), não me restrinjo aqui à pesquisa de coletivos teatrais, conectando os trabalhos desde sua capacidade de produção de teatralidade que, na acepção de Josette Féral (2003), se relaciona ao estímulo à ficcionalização no olhar do público e, neste caso, também do transeunte. O interesse por este processo, que para Armindo Bião (2009) se dá desde um arranjo ou atuação consciente da existência de um observador, amplifica a noção de cena para além da própria ideia de teatro - cujo surgimento é localizado na Grécia antiga pela historiografia e que baliza o padrão europeu de espetáculo replicado por estas latitudes.

Considerando ser um sujeito afeto ao tema desde minha própria trajetória artística, relativizo aqui a perspectiva moderna de ciência, tão questionada por Boaventura de Sousa Santos (2006), optando por fazer-me também objeto de estudo. Decido configurar-me como pesquisador e objeto de pesquisa, alternando a *performance*, enquanto comportamento restaurado que “remete aos inúmeros ‘eus’ que cada um alberga dentro de si” (MOSTAÇO, 2009, p.19). Busco a desconstrução da pretensa imparcialidade dos métodos de pesquisa mais tradicionais - baseados na dicotomia sujeito/objeto e em preceitos eurocentrados de produção de conhecimento que, como aponta a autora indiana Gayatri Chakravorty Spivak (2010), garantem o ocultamento do sujeito do discurso, bem como de seus privilégios, desde a retórica universalista.

A este respeito, o peruano Aníbal Quijano (2005) tem alertado sobre a importância de uma localização geopolítica da produção de conhecimento como estratégia de contraposição ao eurocentrismo predominante, imposto no período da colonização e mantido como herança ainda operante, colonialidade pura a forjar

BRAGA, Cleber. Intervenção urbana e teatro performativo: uma cartografia desde o sul. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 22, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

subjetividades nas ex-colônias. Sintonizadas ao Sistema-Mundo, tais subjetividades replicam valores e práticas sociais desde o norte global para os demais territórios e realidades, idealizando o padrão de racionalidade que estrutura a hierarquia da exploração colonial.

Deste modo, localizar-me enquanto sujeito brasileiro, bem como dar ênfase, para efeitos deste artigo, aos artistas e coletivos sul americanos da cidade de Curitiba e da argentina Buenos Aires, foi e continua sendo um modo de marcar geopoliticamente a produção de meu pensamento.

No início dessa jornada, se por um lado ponderava que “cada método é uma linguagem, e a realidade responde na língua em que foi perguntada” (SANTOS, 2006, p.48), por outro, não sabia ainda em que língua perguntar. Afinal, ainda que o quisesse, como desfazer-me de minha própria formação artística/acadêmica eurocentrada e sudestina, tão atravessada pelos ideais da branquitude? O trabalho de descolonizar-me implicaria numa recusa do emprego de autores do norte global, tão simplesmente? Ou seria possível dialogar com este legado, mantendo-me crítico aos traços da colonialidade ainda vigente?

Decidi assumir esta segunda perspectiva, buscando uma base teórica para minha escolha sintonizada com a multiplicidade do percurso. Cheguei assim ao método cartográfico, desde um desdobramento do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995). Numa alternativa ao modo de produção de conhecimento que hierarquiza potências e propicia dicotomias do tipo sujeito/objeto, arte/vida, conhecimento empírico/conhecimento acadêmico, o sistema de *rizoma,* descrito pelos autores, proporciona um grau de incompletude que impele a estrutura a estar em constante reelaboração. Caracteriza-se por ramificações infinitas que não buscam um centro, já que qualquer ponto do *rizoma* pode ser ligado a outro - o que propicia conexões variadas e imprevisíveis, como um mapa de múltiplas entradas.

Lancei-me, então, ao encontro de artistas, de ativistas, de textos teóricos, de referências diversas relacionadas ao tema da pesquisa, da revisão de minha própria trajetória, propondo (des)conexões entre estas linhas de força. Aceitei que o

caminho se constituísse na fluência dos encontros, compondo um mapa acadêmico/artístico/afetivo, em parte interessado na processualidade performativa que borra os contornos do sujeito, em parte ressaltando a dimensão geopolítica do discurso, no sentido de um tensionamento da colonialidade que permeia o meu e o nosso saber-fazer.

Locus enunciativo

Como outras pessoas que desenharam suas vidas na fronteira entre arte/academia, não foi a partir da graduação que comecei a atuar profissionalmente. Pelo contrário, foi depois de alguns anos de trabalho como artista de teatro que busquei esta possibilidade de um estudo mais sistemático - já que, nos anos que antecederam a minha entrada no curso superior, segui fazendo oficinas livres e participando de grupos de pesquisa dos coletivos artísticos nos quais trabalhei, principalmente no *Coletivo Elenco de Ouro*[2], de Curitiba, do qual fui um dos fundadores.

Movidos pelo desejo de uma cena na qual a figura do atuante extrapolasse os limites da noção de personagem e promovesse uma maior fluidez entre o campo do real e do ficcional - sem ter no texto escrito um pressuposto para a encenação -, bem como pela ambição de uma vida mais interessante e compatível com nossa impetuosidade juvenil, demos início a um processo de pesquisa contínuo, cuja primeira etapa se desdobrou em três montagens apresentadas ao público entre os anos de 2001 a 2003.

Se, por um lado, o projeto de criação do E.O[3] carecia de referenciais teóricos para balizar suas escolhas, por outro estava repleto de um heroísmo ingênuo

[2] O coletivo era inicialmente constituído, em sua maioria, por jovens artistas, sendo alguns destes estudantes de artes na faixa dos vinte anos – muito embora contasse, desde sua fundação, com uma parcela considerável de integrantes e colaboradores eventuais, de faixas etárias, histórias de vida e formações heterogênias – o que acabou imprimindo o irônico nome ao grupo. Contudo, no período de seu surgimento, é possível reconhecer um núcleo básico de criação composto por mim, Iria Braga, Maikon Kempinski (Maikon K) e Mariza Ultz.

[3] A partir de agora o nome do grupo Elenco de Ouro será grafado desta forma.

endossado pelo modo de produção que, além de se configurar como amador, valia-se de pequenos delitos – tais como furtos a lojas de departamentos - para adquirir material de iluminação, figurinos, livros, entre outros. Além de se justificar pela falta de dinheiro, a conjunção entre arte e delinquência, presente sobretudo no primeiro ano de atividade do grupo, era alimentada, entre outras influências, pelo imaginário da poesia de Allen Ginsberg em sua relação com a contracultura norte-americana dos anos 60 e com a geração *beat*[4].

Sintonizados com o projeto subversivo desta poética - segundo a qual a vida é tida como objeto artístico processual, o que sugere uma ficcionalização da mesma - os membros do E.O. se arriscavam a cometer pequenos crimes com o objetivo de experienciar os limites da sua criação, numa recusa total ao sistema burocrático da produção teatral vigente, caracterizado por uma política de editais subsidiados pelo Estado. Deste modo, criavam uma resistência a estas esferas de poder, encarnando a figura romântica – e por que não dizer ingênua? - do artista que não se curva às regras da sociedade. Levando a cabo a máxima de Hakin Bey (2003) sobre o Terrorismo Poético- a ideia de arte como crime, e de crime como arte -, o coletivo se aproximou nesta primeira fase, ainda que intuitivamente, da noção de ativismo.

Para Mesquita (2008), o ativismo pode ser entendido como uma ação que propõe alterações políticas e sociais, caracterizada por uma articulação coletiva, solidária. Esta ação também é passível de se configurar como obra artística. Deste modo, entendo hoje que o E.O se orientava por uma perspectiva *estéticoativista* que questionava, de forma não meramente temática ou discursiva, o *status* do artista, da obra de arte e seu modo de produção.

Outro elemento significativo para a formação do grupo foi a relação com a espacialidade da encenação. Isto se deve, em grande parte, ao fato de que este

[4]O termo geração *beat* é usado para designar um grupo de artistas norte-americanos que atuou principalmente entre as décadas de 1950 e 1960. Composto principalmente por escritores, tais como Allen Ginsberg, William S. Burroughs e Jack Kerouac, a poética *beat* possui forte influência dos movimentos contraculturais do mesmo período, do uso de alucinógenos, do ideal de uma vida desregrada. Contudo, conforme afirma Barja (2008), este ideal foi mais do que uma utopia, constituindo-se numa forma de ação efetiva.

coletivo teve como sede, pelo período de três anos, um andar inteiro de um prédio na região central da cidade, com grandes janelas que permitiam a visão da paisagem urbana e onde havia uma antiga boate desativada. Este espaço, cedido pelo Diretório Acadêmico de Medicina da Universidade Federal do Paraná, possuía uma ambientação tão distinta da fórmula palco/plateia que exigia dos componentes do grupo o exercício de descobrir, na estrutura dada por aquela proposição arquitetônica, alternativas ao imaginário bidimensional do palco italiano.

Por consequência eram estabelecidas diferentes e por vezes inusitadas relações entre artistas e público, influenciando diretamente na experiência deste em relação à obra. Ainda que desconhecendo tal relação, o E.O. estava também dialogando com o conceito de *environmental theatre* (teatro ambientalista) cunhado por Richard Schechner a partir de seu trabalho com *The Performance Group*:

> El primer principio escénico del teatro ambientalista es crear y usar espacios completos. Literalmente esferas de espacios, espacios dentro de espacios, espacios que contienen, o envuelven, o relacionan o tocan todas las áreas en que está el público y/o actúan los intérpretes. Todos los espacios están involucrados activamente en todos los aspectos de la representación. Si algunos espacios se utilizan exclusivamente para la representación no se debe a una predeterminación convencional e arquitectónica, sino a que la producción específica en que se está trabajando necesita que el espacio esté organizado de esa manera. Y el teatro mismo es parte de otros ambientes más grandes, que están afuera del teatro. Estos espacios más grandes fuera-del-teatro son la vida de la ciudad; y también espacios temporales-históricos - modalidades de tiempo/espacio. (SCHECHNER, 1988, p.14).

O desejo de trabalhar nestes espaços completos - que congregam as áreas onde está o público, bem como as áreas onde atuam os intérpretes - impulsionou o grupo a também buscar ambientes maiores, relacionados à vida da cidade. Em *Pássaros comedores de cérebro patrulham teu coração enganador*, primeiro trabalho do coletivo, um dos atores surgia vestido de pássaro pela janela da sala na qual transcorria uma das cenas. Por conta disso tinha que esperar do lado de fora da janela, no parapeito, até o momento de sua entrada. Como consequência, a cada noite de apresentação, um grupo de transeuntes se juntava em frente ao prédio onde

BRAGA, Cleber. Intervenção urbana e teatro performativo: uma cartografia desde o sul. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 22, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

o espetáculo era apresentado, surpreso pela imagem de um homem vestido de pássaro do lado de fora do quarto andar do edifício. Creio que esta tenha sido a primeira vez que eu tenha me dado conta da possibilidade real de intervenção no fluxo da cidade.

Como desdobramento posterior, junto a este coletivo artístico, realizei uma série de trabalhos em espaços públicos - em diversas cidades brasileiras e também no Chile, Espanha e Portugal- , sendo tais trabalhos ora lidos como espetáculos de teatro de rua, ora como performances, ora como intervenções urbanas. Em todos os casos, pude perceber uma tensão na tentativa de qualificar o tipo de teatralidade manifestada, uma indefinição territorial no que diz respeito ao tipo de cena que praticávamos.

Vale notar que o interesse cada vez maior pela relação entre cena e espaço público me aproximou de um tradicional grupo de teatro de rua, o Tá Na Rua, da cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2004. Pioneiro nesta arte, e sem distinguir as figuras de artista e de cidadão, este grupo propõe espetáculos-celebração que frequentemente convocam a plateia a agir ativamente na cena, numa atitude que pretende congregar diversão com reflexão crítica e que remete ao surgimento do teatro enquanto manifestação popular, desenvolvendo, ao longo de décadas, sua pesquisa focada na possibilidade de um teatro de rua brasileiro.

Ainda que me agradasse a possibilidade de uma proposta teatral capaz de congregar dimensões estéticas e políticas traçando outras relações com a cidade e os cidadãos, me questionava sobre a necessidade de um discurso explícito, didático, direcionado ao *povo* - termo que me inquietava, neste contexto, devido à sua abrangência e risco de generalização.

Em um dos espetáculos, por exemplo, acontecimentos relevantes da vida política do país eram passados em revista através de cenas construídas a partir de uma narrativa ilustrada pelo trabalho dos atores. Não raramente ouvi que a obra se configurava como uma verdadeira aula de história do Brasil – o que era, sem dúvida, um grande mérito. Contudo, tinha receio de estar adotando uma postura autoritária

BRAGA, Cleber. Intervenção urbana e teatro performativo: uma cartografia desde o sul. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 22, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

ao propor-me portador de alguma verdade ainda não captada pela audiência. Além disso, ao apontar tão incisivamente para um imaginário popular, receava também que o conteúdo da obra não correspondesse à sua forma, ou seja, questionava-me sobre a densidade da experiência estética para além de sua potência discursiva - um problema próximo do que é descrito por André Carreira (2001) em sua referência ao discurso dos grupos de teatro de rua na América Latina:

> A partir do final dos anos 70, o desequilíbrio entre a *missão* social e política e a reelaboração de linguagens teatrais condenou muito desses grupos à perda de referencial artístico e à defasagem com a época. É interessante observar que esses grupos, em sua maioria, não propunham uma ampliação e transformação dos sentidos dos espaços urbanos, senão uma adaptação do discurso teatral às condições sociais e físicas da rua, preocupados quase exclusivamente com o nível temático dos espetáculos. Consideravam o espaço da rua apenas no nível dos objetivos políticos como lugar de encontro com o público. (CARREIRA, 2001, p.44).

Esta distinção entre potência política da obra de arte e a tematização de assuntos sociais é ressaltada no pensamento de Rancière (2010a), que relativiza a passividade atribuída ao espectador que contempla uma obra, por considerar tal contemplação um trabalho ativo de interpretação que ressignifica o trabalho. Em seu entendimento, a arte não é política por representar as estruturas sociais, mas por configurar formas de relações espaço-temporais capazes de determinar experiências específicas, em sintonia ou dissonância com outras formas de relação:

> Porque a política, bem antes de ser o exercício de um poder ou uma luta pelo poder, é o recorte de um espaço específico de “ocupações comuns”; é o conflito para determinar os objetos que fazem ou não parte dessas ocupações, os sujeitos que participam ou não delas, etc. Se a arte é política, ela o é enquanto os espaços e os tempos que ela recorta e as formas de ocupação desses tempos e espaços que ela determina interferem com o recorte dos espaços e dos tempos, dos sujeitos e dos objetos, do privado e do público, das competências e das incompetências, que define uma comunidade política. (RANCIÈRE, 2010b, p.46).

Tal noção contradiz o emprego da arte a serviço da disseminação de mensagens de cunho político. Neste sentido, também conforme aponta Lehman

BRAGA, Cleber. Intervenção urbana e teatro performativo: uma cartografia desde o sul. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 22, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

(2003) em sua análise sobre o teatro que denominou por pós-dramático - por fugir da estrutura do drama tradicional -, a dimensão política não diz respeito apenas à temática, ao assunto eleito para ser refletido pela obra de forma reacional. Antes disso, diz respeito ao impacto que provoca na percepção geral da população, condicionada a padrões estéticos mais previsíveis, dada sua subjetivação pela cultura de massa e outras estruturas de poder vigente.

Assim, podia perceber uma tensão entre a prática teatral vivenciada com o grupo carioca e os experimentos cênicos desenvolvidos junto ao E.O., cuja teatralidade no espaço público destoava de minhas referências sobre teatro de rua, que me remetiam a tradições populares (cortejos, cirandas, bonecos, etc.) e a proposições engajadas politicamente, numa perspectiva mais pedagógica, de conscientização da população sobre a exploração do trabalho, alusão à luta de classes, temas problematizados nas peças através de discursos com ecos do pensamento marxista[5].

Neste ponto é importante ressaltar que a reflexão aqui exposta não opera no sentido de desqualificar práticas tradicionais de teatro de rua, tampouco tomá-las por algo superado historicamente, mas sim de reconhecer a emergência de outras práticas teatrais ou potencializadoras de teatralidade no espaço público, desviantes dos modelos mais estabelecidos, que não necessariamente configuram uma despolitização da cena, senão uma reconfiguração da própria ideia de política no que diz respeito ao campo da arte.

Foi no contexto deste tensionamento que busquei referências sobre noções de intervenção urbana. Pude constatar que, no âmbito da arquitetura, esta expressão tem sido utilizada para designar ações em espaços públicos, cujo objetivo, via de regra, é a revitalização ou reorganização arquitetônica, oportunizando uma nova ocupação de caráter social e cultural. No âmbito das artes,

[5]O pensamento marxista afirma que "a sociedade se constitui a partir de condições materiais de produção e da divisão social do trabalho, que as mudanças históricas são determinadas pelas modificações naquelas condições materiais e naquela divisão do trabalho, e que a consciência humana é determinada a pensar as ideias que pensa por causa das condições materiais instituídas pela sociedade". (CHAUÍ, 2002, p.414).

BRAGA, Cleber. Intervenção urbana e teatro performativo: uma cartografia desde o sul. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 22, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

esta mesma expressão remonta a uma prática de criação que tem no espaço não institucionalizado um ambiente propício e, por vezes, uma razão de ser. Além disso, a pluralidade é uma das suas especificidades, já que este tipo de obra comumente se encontra entre territórios, tais como arquitetura, política, cultura (PEIXOTO, 2002).

Adotei então o termo I.U[6]. para marcar uma diferença nas práticas cênicas que vinha realizando fora dos espaços institucionalizados de arte. Ao mesmo tempo, passei a observar a emergência de criações de artistas e coletivos, teatrais ou não, que também intervinham no corpo urbano sem defender uma conexão entre o seu fazer e a tradição do teatro de rua brasileiro ou latinoamericano, sendo o encontro relatado a seguir um exemplo disso.

A(r)tivismo, Errorismo e Etcétera - não necessariamente nesta mesma ordem

Em dezembro de 2012 encontrei os dois membros que fazem parte do núcleo de criação do Coletivo *Etcétera*. O argentino Federico Zukerfeld e a chilena Loreto Garín Guzman me receberam em sua casa, no bairro Caballito, da cidade de Buenos Aires. Estavam cansados, pois haviam acabado de voltar de uma viagem à Palestina, onde fizeram intervenções artísticas relacionadas ao conflito com Israel. Já de início, ambos transpareceram uma perspectiva crítica sobre o mercado de arte e a função social do artista, algo constante nas ações do grupo. Afinal, o *Etcétera*:

> Nació como respuesta a un momento político determinado. Surge por una necesidad inconsciente de forjar una identidad generacional y como reacción ante esta cultura invadida por las reglas del neoliberalismo tan fuertemente acentuado durante la década de los ’90. (GUZMAN & ZUKERFEL, 2007, p.1).

Tal dimensão inconsciente ganha força se considerarmos que o coletivo se

[6] O termo intervenção urbana será grafado deste modo a partir de agora.

BRAGA, Cleber. Intervenção urbana e teatro performativo: uma cartografia desde o sul. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 22, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

consolidou quando, no ano 1998, seus integrantes decidiram ocupar uma casa abandonada para instalar sua sede sem saber que, por um acaso absoluto, tratava-se da propriedade de Juan Andralis - artista argentino que na década de 1950 fez parte do grupo surrealista liderado por André Breton, em Paris, tendo recebido deste a missão de voltar à capital argentina para montar uma editora que traduzisse e publicasse textos surrealistas.

Na casa antiga os membros do coletivo encontraram muito material traduzido para o espanhol, bem como puderam entrar em contato com a obra do próprio Juan Andralis, o que lhes influenciou decisivamente. Sobretudo quanto ao interesse na relação arte-vida e suas implicações, tanto sociais e políticas quanto oníricas e lúdicas. Montaram um laboratório de arte, uma sala de teatro e uma biblioteca neste espaço que ocuparam durante dez anos.

Julgo interessante acionar as reflexões da também argentina Zulma Palermo (2009) sobre o impacto da colonialidade no sentimento de defasagem do artista latinoamericano em relação ao modelo exportado pela metrópole. Ou, pelo menos, seu esforço por alcançar o modelo canonizado da cultura européia. Afinal, nossos modernismos *sudacas* não deixaram de operar numa lógica de atualização ou tentativa de refinamento de ordem civilizatória das ancestralidades não-brancas - ocupando estas últimas um lugar mais baixo na hierarquia eurocentrada.

Deste modo, é curioso que um artista europeu como André Breton incumba outro como Juan Andralis de disseminar pelo sul da América do Sul ideais da vanguarda européia do início do século XX. E é curioso que traços desta incubência ecoem tanto tempo depois nas I.U. realizadas pelo *Etcétera* que, por sua vez, se darão em perspectiva crítica à própria colonialidade, como exporei adiante.

Arrisco afirmar ser a própria ideia de cidade um denominador comum neste sistema de ecos e contradições. Afinal, a transformação da paisagem urbana na modernidade situou a cidade no centro do imaginário dos artistas da vanguarda europeia do início do século XX. Ao transpor os limites arquitetônicos dos museus, teatros, escolas e outros espaços delimitados, este tipo de produção estética buscou

BRAGA, Cleber. Intervenção urbana e teatro performativo: uma cartografia desde o sul. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 22, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

reconstruir a relação arte-vida, tão desgastada pelos sistemas de institucionalização de arte, assim como esteve relacionada a um projeto utópico que apontava para o ideal de um novo ser humano (ALONSO, 2000).

A vida na cidade, para além das galerias, museus ou salas de espetáculo, também será inspiração e campo de atuação para o *Etcétera*. Um exemplo disso foi sua parceria com o movimento *H.I.J.O.S. (Hijos y Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio*), que reúne filhos de desaparecidos e exilados durante a ditadura argentina em sua defesa pelos direitos humanos. Tal parceria, que se deu entre os anos de 1998 a 2000, resultou na realização de *escraches* - nome utilizado na Argentina para qualificar um tipo de manifestação pública que visa denunciar militares que cometeram assassinatos ou torturas durante a ditadura militar do país e que não foram condenados por seus crimes.

Os *escraches* tinham por objetivo expor publicamente a figura destes militares, ridicularizando-os, para que a vizinhança soubesse de suas ações e ajudasse a não permitir que seus crimes caíssem no esquecimento. Assim, atuando em diferentes linguagens (literatura, teatro, artes visuais, etc.), o coletivo manteve esta característica de relacionar questões sociais à produção estética. Por conta disso, seu trabalho foi muito associado à noção de *artivismo*, nomenclatura adotada para classificar ações artísticas de cunho político, militante.

Segundo Mazetti (2008), a luta social contra forças opressoras sempre se valeu de recursos simbólicos, estéticos e culturais. Em relação às manifestações contemporâneas, no que tange a protestos anticapitalistas - caso da manifestação crítica ao encontro da Organização Mundial do Comércio, em Seattle, no ano de 1999 - o autor assinala a necessidade de não serem repetidas estratégias sedimentadas de protesto por coletivos da atualidade. Assim, “as modalidades comunicativas, colaborativas e expressivas tornam-se, em si mesmas, práticas de resistência, capazes de estabelecer novos arranjos subjetivos, novos modos de ser e estar no mundo”. (MAZETTI, 2008, p.106).

Manifestações artísticas surgem, neste contexto, como práticas ativistas de

BRAGA, Cleber. Intervenção urbana e teatro performativo: uma cartografia desde o sul. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 22, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

resistência. Loreto renega o termo *artivismo*, porque acredita que o que o *Etcétera* faz é arte e o problema é que parte dos artistas simplesmente se alienou de questões sociais para experienciar questões estéticas como se estas fossem isoladas da vida política.

Na manifestação conhecida por *Mierdazo*[7], promovida pelo coletivo em 2002, por exemplo, toda apopulação descontente com a situação econômica e política na Argentina foi convocada a participar, levando seu próprio excremento para a frente do Congresso Nacional e o alojando ali, nas grades do edifício, ou atirando na fachada de alguns bancos da região. Além disso - enquanto os deputados debatiam ações possíveis para a economia Argentina - um ator, usando máscara de ovelha, defecava em público em uma privada instalada em frente ao Congresso. A imprensa deu grande cobertura ao ocorrido, que não contou apenas com artistas.

Valendo-se dos canais dominantes de comunicação para gerar confusão, intervenções como *Mierdazo* buscam interferir no processo de espetacularização da realidade, como identificado por Debord (1972). Para o autor, tal processo se efetiva, sobretudo, pela massificação midiática e seus recursos sensacionalistas, cuja função é garantir uma dominação sobre a sociedade, através da manutenção de valores tradicionais. Tecendo uma crítica feroz a qualquer tipo de imagem que leve à passiva aceitação de valores preestabelecidos pelo sistema capitalista, o autor atenta para o caráter fantasmagórico de tais imagens, desassociando-as do que entende por realidade, já que “toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação”. (DEBORD, 1972, p.8).

Em coerência com este pensamento, o Situacionismo - movimento europeu de crítica social, cultural e política que reuniu, entre 1957 e 1972, artistas, arquitetos, entre outros, e do qual Debord também fez parte - defendeu a tese de que os

7 Há um vídeo com registros desta intervenção disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8P652aVnmH8>

BRAGA, Cleber. Intervenção urbana e teatro performativo: uma cartografia desde o sul. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 22, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

indivíduos devem construir as situações de sua vida no cotidiano, de forma criativa, cada um explorando seu potencial de modo a romper com a alienação reinante e obter prazer próprio, em um desprendimento do modelo de representação política vigente (SITUACIONISTA, 1997), algo passível de ser identificado em diversos projetos artísticos de I.U., como os realizados pelo Coletivo *Etcétera.*

O *Movimento Errorista Internacional*, cuja associação de diversos artistas busca evidenciar o erro enquanto componente decisivo da história humana, é fruto de outra articulação do coletivo argentino. Em uma de suas primeiras ações, em 2005, integrantes do movimento, vestidos como terroristas, surgiram em um *jeep* e uma motocicleta no centro comercial de Buenos Aires, concentrando-se na região do Obelisco, no momento de uma manifestação popular contra a visita do ex-presidente norte-americano George W. Bush. Confrontando a imagem de terrorista à chegada do presidente que travou uma *guerra contra o terror*, a ação imprimiu um forte caráter irônico, além de gerar confusão por não deixar nítida a sua intenção. (STERNAD, 2011).

É possível reconhecer no imaginário proposto pelas intervenções dos *Erroristas* algumas estratégias, táticas que se assemelham às práticas terroristas em sua capacidade de se infiltrar no cotidiano e dinamitar a normalidade aparente. Hakin Bey (2003) apresenta a noção de terrorismo poético para algumas ações que, ao invés de se valerem da violência física, poetizam o cotidiano de forma imprevisível, escapando aos sistemas da arte institucional.

Ainda que possam ser classificadas como desobediência civil, isso não reduz o compromisso destas ações artísticas de alterar drasticamente as relações no tempo e no espaço da cidade, configurando um processo de singularização que é o que caracteriza as micropolíticas pós-modernas. Ao jogar com os elementos que remetem às práticas terroristas (armas de papelão, roupas, acessórios) sem se valer de violência física, os *Erroristas* geram um confronto de dimensão simbólica e subjetiva, causam confusão e desestabilizam a aparente normalidade do lugar.

Outra ação dos *Erroristas* foi *La Bicentenar Errorista...200 años de error*, uma

BRAGA, Cleber. Intervenção urbana e teatro performativo: uma cartografia desde o sul. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-20, ano 22, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

anticomemoração do bicentenário da independência da Argentina. Satirizando a onda de comemorações de nações latino-americanas que festejaram há alguns anos os dois séculos de libertação do domínio espanhol, *La Bicentenar Errorista* consistiu numa série de manifestações pelas ruas de Buenos Aires entre os dias 23, 24 e 25 de maio de 2010. Vestidos de colonizadores espanhóis, índios, reis, entre outras figuras icônicas, a ação evidenciava o quanto persiste uma cultura colonialista em épocas de capitalismo avançado.

Para Mazetti (2006), o foco de grande parte das I.U. é o processo comunicativo, criando um ruído entre o emissor e o receptor, que muitas vezes absorve passivamente um bombardeio de informações advindas de mecanismos midiáticos, como os telejornais ou os anúncios publicitários:

> Ao identificarmos as atividades de intervenção urbana como ações do tipo tático, buscamos desvinculá-las de certas práticas de ativismo midiático que buscam a formação de um horizonte de mídia alternativa - que por sua vez assumem o importante papel de prover contrainformação à sociedade. As intervenções urbanas não significam a busca por tomar os meios de produção da informação, ou seja, assumir o papel do emissor no processo de comunicação, mas a proposição de jogo lúdico nos espaços já dados. (MAZETTI, 2006, p.6).

É nesta perspectiva que atua o coletivo *Etcétera*. Sem promover um contradiscurso nítido ao poder instituído, mas sim ruídos na paisagem, sua proposta é demarcar diferenças, irrupções no cotidiano que não chegam a se configurar como militância no sentido mais tradicional, de conscientização das massas. São gestos poéticos cuja dimensão política reside mais no seu caráter lúdico do que numa proposta pedagógica.

Considerações finais

Com base no trabalho de dois coletivos artísticos, apresentei neste artigo o tensionamento entre o emprego dos termos teatro de rua, intervenção urbana, performance e ativismo – todos permeados pela ideia de representação. Não no sentido de antônimo da realidade, nem como ponte entre verdade e substituição,

mas enquanto dispositivo capaz de comportar a presença. Presença esta que extrapola a dimensão física, no sentido de "o ser posto aí" (CABALLERO, 2010, p.139).

Seguindo este raciocínio, teatro e teatralidade trabalham também nos níveis do real e da realidade. Mesmo trabalhos que defendem a ideia de presentificação do atuante em detrimento da ideia de personagem, a exemplo de performances, não são capazes de excluir totalmente a representação. Seja pela forma como se constituem as linguagens - organizadas a partir de símbolos que são uma forma de representação - seja através da figura do espectador, que projeta alguma teatralidade sobre o que vê. Daí se pode considerar que a teatralidade não está restrita às práticas artísticas, como nos fala Josette Féral:

> Hemos procedido com la idea de que el teatro y la teatralidad están determinados históricamente. La teatralidad no puede definirse por un modo particular de comportamiento o expresión, porque no depende del grado de demonstratividad, de acuerdo a lo que el sentido común entiende por teatralidad, sino que es un modo de percepción, está determinada por un punto de vista. Es una perspectiva particular la que determina si una situación tiene teatralidad o no. Esta perspectiva está determinada por convenciones sociales, no únicamente por el teatro, sino también por la cultura en general.[...] Se muestra entonces que la teatralidad es un común denominador para el teatro y para la cultura, determinado por la percepción del sujeto. (FÉRAL, 2003, p.35).

Já o termo *teatro performativo* é empregado para qualificar práticas contemporâneas que abarcam as noções de *performance art* e de *performance* enquanto instrumento teórico de análise (FÉRAL, 2008). Intercalando signos instáveis, instâncias de realidade e ficção, a performance "força o olhar do espectador a se adaptar incessantemente, a migrar de uma referência à outra, de um sistema de representação a outro..."(FÉRAL, 2008, p.203). De modo semelhante, no teatro performativo, contaminado pela arte da performance, "a peça não existe senão por sua lógica interna que lhe dá sentido, liberando-a, com frequência, de toda dependência, exterior a uma mímesis precisa, a uma ficção narrativa construída

de maneira linear"(FÉRAL, 2008, p.209).

Considero, assim, a possibilidade de que esta denominação esteja sendo usada como forma de especificar práticas de *teatro performativo* realizadas em espaços públicos, a exemplo do E.O. Se uma das principais características do conceito de I.U. é justamente a pluralidade (PEIXOTO, 2002), sua abrangência pode parecer mais adequada aos devires descritos pelos artistas, no que tange às práticas cênicas realizadas na rua, do que o termo *teatro de rua* - tão associado, no Brasil, à manifestações populares e de militância política (CARREIRA, 2000).

Tendo em vista que, como em outros países latino-americanos, tal configuração resultou em uma certa defasagem entre a produção estética e a motivação ideológica (CARREIRA, 2001), creio que o termo I.U. seja empregado, em parte, por dar conta de uma certa noção de contemporaneidade e intersecção com outras linguagens artísticas, o que é próprio da arte da performance e se replica na ideia de teatro performativo defendido por FÉRAL (2008).

Quanto ao Etcétera, muitas de suas I.U. acionam teatralidades que se aproximam da representação. Ao se vestirem como terroristas, reis, mendigos - ainda que sem configurar um espetáculo - estariam os membros do coletivo flertando com práticas teatrais, nas quais a representação é uma constante?

> As práticas cidadãs que ocupam as diversas cidades latino-americanas convidam-nos a perguntar sobre o lugar da teatralidade numa sociedade que se apropriou carnavalizadoramente das estratégias espetaculares, produzindo "teatralizações" do real insufladas por uma corrente lúdica. Ainda que não tenham sido produzidas como arte, não se percebem como acontecimentos comuns: são gestualidades simbólicas nos espaços do real. Tratam-se de situações extracotidianas nas quais se emprega dispositivos comunicacionais e representações utilizadas no campo artístico. (CABALLERO, 2010, p.145).

Tamanha hibridação assinala a teatralidade para além do campo artístico e aponta a cultura como terreno fértil para embates outrora restritos às lutas de classes e às esferas político-partidárias, macropolíticas. Isso é reconhecível nos trabalhos realizados pelo coletivo *Etcétera,* desde sua poetização do espaço público

(performances, instalações, representações, práticas lúdicas) e da politização não necessariamente temática da experiência estética (participação ativa de uma determinada comunidade, *minoração* do *status* da obra de arte e do artista, projetos estéticos que não deixam evidente o limite entre a realidade e a ficção), expandindo a noção de arte para além de uma experiência meramente contemplativa e teatralizando o real.

Defendo esta perspectiva a partir dos grupos e artistas estudados e não me atreveria a generalizar esta compreensão. Reconheço em cada narrativa o cruzamento com uma potência, um devir específico sobre o intervir na cidade. Guattari & Rolnik (1986) nos falam do devir enquanto conceito relacionado à economia do desejo. Estes artistas e grupos, atravessados por devires diversos, imprimem seu desejo sobre a cidade e marcam uma diferença, uma singularidade, *minorizam* hegemonias e, ao agirem assim, se constituem, eles próprios, novos devires do urbano. São os outros desejos deste mesmo urbano, que se recusa a ser só repetição, obediência, controle e previsibilidade. São os outros desejos da arte, a parte que se recusa a ser só mercado, publicidade, enfado - embora sem nenhuma garantia de conseguir escapar totalmente destas armadilhas.

Ao proporem novas percepções - esboçarem outras subjetividades que contradizem a individualidade exacerbada pelo sistema capitalista e instituírem comunidades temporárias na partilha pelo lúdico - estas intervenções singularizam a paisagem, marcam diferenças contra o poder instituído, a normalidade, a regra, a indústria cultural de massa e outras forças maiores. São teatralidades que extrapolam a linguagem teatral, mesmo no caso de ações ativistas. Ao sobreporem realidade e ficção, estimulam a recepção por parte dos sujeitos que desconstroem, decodificam e reconstroem aquilo que veem.

Referências:

ALONSO, Rodrigo. *La ciudad-escenário*: itinerários de la performance pública y la intervención urbana. Jornadas de teoría y crítica. La Habana: Bienal de La Habana, 2000.

BEY, Hakim. Terrorismo poético. In:___. *Caos:* terrorismo poético e outros crimes exemplares. Trad.: Patrícia Decia; Décio Resende. São Paulo: Conrad, 2003.

BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. *Etnocenologia e a cena baiana*: textos reunidos. Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009.

CABALLERO, Ileana Dieguez. *Cenários Expandidos*. (Re)presentações, teatralidades e performatividades. Trad.: Edélcio Mostaço. Urdimento, Florianópolis: n° 15, p.135-148, out. 2010.

CARREIRA, Andre Luis Antonio Netto. *Teatro de rua*: mito e criação no Brasil. Arte-online. Florianópolis, v. 2, pg. 1-6, nov.99/fev. 2000. Disponível em: < http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/Volumes/artandre.htm> Último acesso em 20 jun. 2020.

CARREIRA, Andre Luis Antonio Netto. *Teatro de rua como apropriação da silhueta urbana:* hibridismo e jogo no espaço inóspito. Trans/Form/Ação. São Paulo: v. 24, n.1, 2001, p.143-152.
CARREIRA, Andre Luis Antonio Netto. *Ambiente, fluxo e dramaturgias da cidade*: materiais do teatro de invasão. Percevejo online. Rio de Janeiro: v.1, n.1, 2009.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do espetáculo*. Trad.: Francisco Alves e Afonso Monteiro. Lisboa: Afrofite, 1972.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Trad.: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FÉRAL, Josette. *Acerca de la teatralidad*. Buenos Aires: Nueva Generación, 2003.

FÉRAL, Josette*. Por uma poética da performatividade*: o teatro performativo. Trad.: Ligia Borges. Sala Preta. São Paulo: v.8, n.1, 2008.

GUATTARI, Félix.; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUZMAN, Loreto Garín; ZUKERFELD, Federico. (Eds.). *Editorial*. Pagina/12. Buenos Aires: p.2, jul.2007.

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

MAZETTI, Henrique Moreira*. Intervenção urbana*: representação e subjetivação na cidade. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 29, 2006, Brasília. Anais... Brasília: Universidade de Brasília, 2006, p.1-15.

MAZETTI, Henrique Moreira*. Resistências criativas*: os coletivos artísticos e ativistas no Brasil. Lugar Comum -Estudos de Mídia, Cultura e Democracia. Rio de Janeiro: n.25-26, p.105-120, mai/dez. 2008.

MESQUITA, André Luiz. *Insurgências poéticas:* arte ativista e ação coletiva (1990-2000). Dissertação (Mestrado em História). 428f. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, 2008.

MOSTAÇO, Edélcio. *Fazendo cena:* a performatividade. In: MOSTAÇO, E. et al. (Orgs.). Sobre performatividade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2009, p.15-47.

PALERMO, Zulma. El arte latinoamericano en la encrucijada decolonial. In: PALERMO, Zulma (Org*.). Arte y estética en la encrucijada descolonial*. Buenos Aires: Del Signo, 2009. p. 15-26.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

PEIXOTO, Nelson Brissac. *Intervenções urbanas*: Arte/Cidade. São Paulo: SENAC São Paulo, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. *Associação entre arte e política*. Urdimento, Florianópolis, n.15, p.123-133, out. 2010a.

RANCIÈRE, Jacques. *Política da Arte*. Urdimento. Trad.: Mônica Costa Netto. Florianópolis, n.15, p.45-59, out. 2010b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHECHNER, Richard. *El teatro ambientalista*. México D.F.: Árbol Editora, 1988.

SITUACIONISTA, Internacional. *Antologia*. Trad.: Júlio Henrique. Lisboa: Antígona, 1997.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

STERNAD, J.F. *O ritmo do capital e do teatro de terror, a errorista internacional*, etc... Na Borda, 2011. Disponível em: <http://www.naborda.com.br/2017/08/08/o-ritmo-do-capital-e-do-teatro-de-terror-a-errorista-internacional-etc/>. Acesso em: 15 jul. 2020.

O DESENHO DA CENA EM UM PROCESSO COLABORATIVO: INVESTIGAÇÕES ACERCA DA CENOGRAFIA PERFORMATIVA

Mateus Junior Fazzioni
Marcia Berselli

DOI: http://dx.doi.org/10.19179%2F2319-0868.792

.
FAZZIONI, Mateus Junior ; BERSELLI, Marcia . O desenho da cena em um processo colaborativo: investigações acerca da cenografia performativa. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-22, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

O DESENHO DA CENA EM UM PROCESSO COLABORATIVO: INVESTIGAÇÕES ACERCA DA CENOGRAFIA PERFORMATIVA

Mateus Junior Fazzioni[1]
Marcia Berselli[2]

Resumo: O presente texto analisa a atuação do *designer de cena* em um processo criativo desenvolvido em modo colaborativo em ambiente universitário. No desenvolvimento do acontecimento cênico "Antes de falar já não se ouve" (2019) cada um dos agentes assumiu diferentes funções artísticas na cena propondo explorações por meio de *workshops* de criação. Assim, o objetivo do artigo é investigar como ocorre a concepção do desenho da cena pelo artista *designer de cena* em um processo colaborativo, levando em conta as especificidades desse modo de articulação dos artistas que prima pela horizontalidade das hierarquias. As reflexões aqui apresentadas buscam investigar os indícios de uma cenografia performativa por meio da ética e estética implicadas no processo criativo.

Palavras-chave: *Designer de cena*; Processo colaborativo; Desenho da cena.

PERFORMANCE DESIGN IN A COLLABORATIVE PROCESS: INVESTIGATIONS ABOUT OF THE SCENOGRAPHY PERFORMATIVE

Abstract: This paper analyzes the role of the scene designer in a creative process developed in a collaborative way at the university environment. In the development of the scenic event "Antes de falar já não se ouve" (2019) each of the agents took on different artistic functions in the scene, proposing explorations through creative workshops. Thus, the objective of the article is to investigate how the scene design conception by the scene designer artist occurs in a collaborative process, taking into account the specificities of this way of articulating the artists that strives for the horizontality of the hierarchies. The reflections presented here seek to investigate the evidence of a performative scenography through the ethics and aesthetics involved in the creative process.

Keywords: Scene designer; Collaborative process; Performance design.

[1] Mestrando em Teatro no Programa de Pós-Graduação em Teatro (PPGT/UDESC). Licenciado em Teatro pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/2021). Atualmente atua como arte-educador na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (SED-SC) e como pesquisador no Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (GETIs) e no Grupo de Pesquisa Teatro Flexível: práticas cênicas e acessibilidade (CNPq/UFSM). Atua também como performer pesquisador no Laboratório de Criação (LACRI/CNPq) e no Grupo performATIVAS. Artista da cena e Educador. Tem pesquisas voltadas para teatro, performance, processos colaborativos, pedagogia das artes cênicas, estudos da infância e estudos queer. fazzionimateus@gmail.com / orcid.org/0000-0001-6457-655X.
[2] Professora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria. Líder do Grupo de Pesquisa Teatro Flexível: Práticas Cênicas e Acessibilidade (CNPq/UFSM) e do Laboratório de Criação (LACRI/CNPq). Coordenadora do Programa de Extensão Práticas Cênicas, escola e acessibilidade. Artista da cena. marcia.berselli@ufsm.br / orcid.org/0000-0002-2731-1373.

FAZZIONI, Mateus Junior ; BERSELLI, Marcia . O desenho da cena em um processo colaborativo: investigações acerca da cenografia performativa. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-22, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

Primeiras aproximações

Entre as décadas de 1960 e 1970, após as duas grandes guerras mundiais e em meio a regimes ditatoriais na América Latina, artistas inspirados por um pensamento utópico e revolucionário, começaram a propor experimentos de ruptura aos padrões estéticos impostos pela arte moderna. Essas manifestações artísticas híbridas deram início ao que chamamos hoje de arte contemporânea.

Foi a partir desses experimentos que relacionavam teatro e performance que Hans-Thies Lehmann formulou sua tese intitulada *Teatro Pós-Dramático* (1999) a respeito do então teatro contemporâneo realizado no ocidente, mais precisamente na Europa. Nos estudos a respeito do teatro pós-dramático, Lehmann retoma a obra *Teoria do drama moderno* (2001) de Peter Szondi, a fim de analisar e problematizar a desconstrução das formas teatrais, para assim tecer o seu conceito de teatro pós-dramático.

Para Lehmann, o pós-dramático engloba uma série de formas diferentes entre si, as quais têm como relação em comum, apenas, uma história de ligação com o teatro dramático. Assim, o teatro pós-dramático é um "termo guarda-chuva" composto por "[...] muitíssimas formas teatrais em processo de transformação [...] muitos fenômenos, muitas vezes opostos entre si" (LEHMANN, 2013, p. 251).

O termo se tornou tão amplo a partir dos anos 2000 que pode acabar sendo banalizado em alguns campos teóricos, no sentido de que as fronteiras artísticas estão tão frágeis e mal delimitadas, que já não se sabe mais o que é teatro e o que é performance. E sobre isso o autor argumenta "[...] não há a necessidade de se estabelecer uma linha divisória clara entre o teatro e a performance" (LEHMANN, 2013, p. 875). Mas tais afirmações do autor, trouxeram à tona alguns tensionamentos por parte de alguns teóricos do teatro, a respeito da fusão entre teatro e performance.

Esse é o caso de Josette Féral, que apesar de reconhecer a aproximação entre teatro e performance nos experimentos dos anos 60 e 70, busca delimitar em seus estudos o que especificamente diferencia a linguagem teatral da performance e das demais artes cênicas. A partir disso, a autora vai propor a utilização do termo

FAZZIONI, Mateus Junior ; BERSELLI, Marcia . O desenho da cena em um processo colaborativo: investigações acerca da cenografia performativa. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-22, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

Teatro Performativo para designar as manifestações artísticas teatrais contemporâneas. Isso porque, segundo a autora, todas as práticas artísticas presentes nesse momento de diversidade carregam em seu funcionamento tanto uma noção de teatralidade como de performatividade.

Apesar dos tensionamentos entre Féral e Lehmann é inevitável reconhecer que as manifestações artísticas da segunda metade do século XX proporcionaram outros modos de pensar e fazer teatro. Nesse contexto, surgiram também metodologias de criação menos hierárquicas e mais horizontais, em que os agentes criativos passaram a ter autonomia de proposição e criação, e da mesma forma puderam assumir diversas funções no processo criativo. Esse é o caso dos processos colaborativos ou coletivos nos quais a obra tem a autoria compartilhada.

Tendo em vista esses modos de criação compartilhados, em 2019 os alunos da turma de Montagem teatral I e II do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)[3], iniciaram a criação do acontecimento cênico “Antes de falar já não se ouve”, pesquisando a abordagem de criação em modo colaborativo. Os estudantes tiveram a possibilidade de investigar funções artísticas de seu interesse no processo criativo, nas quais os mesmos assumiram autonomia propositiva e criadora.

Durante o processo de criação, alguns pontos a respeito do processo colaborativo, que era desconhecido pelo grupo de estudantes até então, chamaram nossa atenção. Por exemplo: como se dá a articulação das criações em um processo no qual todos têm a possibilidade de intervir e, da mesma forma, como cada agente organiza os seus interesses e proposições juntamente com o que surge na criação e nas proposições das demais funções artísticas.

Nessa perspectiva, busca-se discutir, no presente texto, como o processo colaborativo se constituiu dentro de uma disciplina de graduação, e como a criação artística se desenvolveu por meio das funções artísticas assumidas pelos estudantes e pelos *workshops* propostos por cada agente criador. Especificamente, busca-se

[3] Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), localizada na cidade de Santa Maria - RS.

compreender como se dá a articulação do desenho da cena pela figura do *designer de cena* em um processo colaborativo em que esse tem de relacionar os seus interesses com as demais criações e ideias que surgem no processo.

Essa investigação sobre a criação de um acontecimento cênico operado em modo colaborativo implica levantar uma série de questões éticas, políticas e poéticas, uma vez que tal prática renuncia a centralidade de uma única figura e passa a operar na perspectiva da autoria compartilhada por um coletivo.

Relações entre a performatividade e a teatralidade

> O que distingue o teatro dos outros gêneros e, mais ainda, o que o diferencia das outras artes do espetáculo, particularmente da dança, da performance e das artes multimídia? (FÉRAL, 2015, p. 81).

Buscando responder a essa pergunta, Josette Féral entende uma forte ligação entre as manifestações teatrais das décadas de 60 e 70 com os elementos da performance, mas, contrariando Lehmann, a autora busca entender “o que diferencia o teatro das outras artes do espetáculo”. Para isso, ela irá propor a utilização do termo Teatro Performativo, uma vez que, para Féral, “[...] seria mais justo chamar este teatro de ‘performativo’, pois a noção de performatividade está no centro de seu funcionamento” (FÉRAL, 2009, p. 197).

A partir da compreensão dos *Performances Studies*, apresentados por Richard Schechner, Féral percebe que os experimentos teatrais que tomaram a cena na segunda metade do século XX eram repletos de ações performativas e, nesse caso, de performatividade. Os Estudos da Performance definem a performance como “ação”, e dessa forma se dedicam aos estudos das ações. A partir desses estudos percebeu-se que, tanto os comportamentos humanos quanto as práticas artísticas podem ser entendidas como performance, pois evocam outros tipos de ação: o ser/estar a partir da existência, o fazer desempenhando atividades, e o mostrar o que se faz que consiste em performar e exibir uma ação (FÉRAL, 2009).

Tendo em vista os Estudos da Performance, a autora entende que a performatividade "[...] não é um fim em si mesmo, uma realidade concreta ou acabada mas um processo" (FÉRAL, 2009, p. 66), um conceito maleável e flexível que, assim como a performance, segundo Schechner (2006), pode estar em todas as coisas, desde ações cotidianas até nos objetos vistos como performance.

Se a performance é entendida como a ação de fazer e re-fazer comportamentos, repletos de performatividade, nesse caso, a "[...] performatividade marcada pelo princípio de ação (é um processo muito mais do que um objeto pronto). Assim, fazer é um dos primeiros princípios do performativo" (FÉRAL, 2009, p. 67). O teatro performativo envolve dessa forma um desempenho de ações e se apresenta aqui como algo que se "perfaz" diante do outro (RAMOS, 2015).

A partir dos estudos a respeito do conceito da performatividade, Féral percebe que, aliada a esse conceito, está a teatralidade. Como a própria autora aponta a "[...] performatividade pertenceria ao campo do fazer, lá onde a teatralidade revela a percepção desse fazer [...]. A teatralidade é então da ordem da percepção, lá onde o performativo se inscreve no fazer" (FÉRAL, 2009, p. 81).

Por muito tempo o entendimento do conceito de teatralidade esteve aliado ao texto e era isso que parecia diferenciar o teatro dos demais fenômenos artísticos. Contudo, o que a autora aponta é que a teatralidade não está apenas no teatro, mas pode ser observada também no cotidiano. A teatralidade é entendida aqui como "[...] um processo, uma produção relacionada sobretudo ao olhar que postula e cria *outro espaço*, tornado espaço do outro - espaço virtual, é claro - e dá lugar à alteridade dos sujeitos e a emergência da ficção" (FÉRAL, 2015, p. 86).

Dessa forma, o olhar que percebe a teatralidade cria uma clivagem, estabelecendo um outro espaço, um fora e um dentro, um espaço do outro, estabelecido por meio da "[...] identificação (quando é produzida pelo outro) ou a criação (quando o sujeito a projeta sobre as coisas) de um *outro espaço*, esse espaço diferente do cotidiano, criado pelo olhar do espectador que se mantém fora dele" (FÉRAL, 2015, p. 86). Desta maneira, a teatralidade é entendida como um

processo de “[...] operação cognitiva ou ato performativo daquele que olha (o espectador) e/ou daquele que faz (o ator)” (FERNANDES, 2011, p. 17).

Sendo assim, o teatro performativo se inscreve como ato do fazer, seja por conta do performer que por meio da performatividade performa ações e comportamentos restaurados, ou pelo olhar do espectador que confere a teatralidade como um ato por meio da sua percepção. A partir desses elementos performativos presentes no teatro, o teatro performativo tem como principais características e diferenças em relação ao teatro dramático:

> [...] transformação do ator em performer, descrição dos acontecimentos da ação cênica em detrimento da representação ou de um jogo de ilusão, espetáculo centrado na imagem e na ação e não mais sobre o texto, apelo à uma receptividade do espectador de natureza essencialmente especular ou aos modos das percepções próprias da tecnologia. (FÉRAL, 2009, p. 198).

Se a ênfase desse teatro não está mais no texto dramático com o objetivo de criar uma ilusão por meio da representação, mas sim nas ações performativas desempenhadas pelo performer, isso pressupõe que esse último tenha responsabilidade. Assim, o performer tem responsabilidade de desempenhar o jogo entre as materialidades. Mas, é importante lembrar que segundo Féral (2009, p. 205) “[...] o objetivo do performer não é absolutamente o de construir ali signos cujo sentido é definido de uma vez por todas, mas de instalar a ambiguidade das significações, o deslocamento dos códigos, o deslizamento de sentido”.

Deste modo, o que importa no teatro performativo não é o valor da representação de um único significado, mas sim o engajamento do corpo do performer no jogo cênico, evocando assim a performatividade. Tal performatividade presente na cena “[...] toma um lugar no real e enfoca essa mesma realidade na qual se inscreve desconstruindo-a, jogando com os códigos e as capacidades do espectador” (FÉRAL, 2009, 203). Assim, o que fica evidente a esse espectador é o desempenhar das ações, sendo que o corpo, o jogo e os repertórios técnicos do performer são colocados em primeiro plano.

> Estamos bem inseridos na performatividade do ator (e fora de um personagem), aquela da ação que se executa. O espectador é confrontado com este fazer, com estas ações postas [colocadas], das quais só lhe resta, a si próprio, encontrar o sentido. (FÉRAL, 2009, p. 202).

Dessa forma, não existe um único sentido a ser compreendido/percebido pelos espectadores, pelo contrário cada espectador tem a liberdade de criar os seus significados para as ações e da mesma forma enveredar pelas imagens que lhe são apresentadas, sem necessariamente dar um significado fechado a elas. Sendo assim, o rompimento da forma fechada, a quebra com a linearidade da narrativa, o desaparecimento da representação e da fábula, faz com que o convívio possa ser estabelecido com os espectadores e, consequentemente, leva a uma aproximação entre a cena e o cotidiano.

Além dessas características apresentadas, o modo de operação por meio do teatro performativo abre possibilidade para pensar e propor a criação em diferentes formas. Assim, pode-se pensar em trabalhos mais abertos e flexíveis, com hierarquias menos rígidas entre as funções criadoras e uma ênfase no processo e nas relações, como é o caso da operação no processo colaborativo.

O processo de criação em modo colaborativo: “Antes de falar já não se ouve”

O processo de criação do acontecimento cênico “Antes de falar já não se ouve” foi desenvolvido nas disciplinas de Montagem teatral do curso de Licenciatura em Teatro da UFSM no ano de 2019. O processo teve início em março e se desenvolveu durante o ano todo, tendo como ponto de partida uma conversa na qual a professora apresentou a disciplina e propôs a escolha entre alguns modos de operação e os estudantes, da mesma forma, levantaram alguns interesses individuais e coletivos a serem pesquisados – entre eles as funções, as temáticas e os recursos de criação.

Os pontos de vista levantados, mostravam um interesse comum do coletivo e da professora em trabalhar em uma perspectiva performativa, dando ênfase na ação e na performatividade dos elementos e corpos em cena. Além disso, fomos

instigados a pensar em um tema que servisse de ponto inicial para o trabalho, e a partir disso em consenso optamos por explorar a temática das “opressões”. Dentre as opções de modos de operação apresentados pela professora, optamos por uma prática mais aberta e flexível, em que cada um dos estudantes poderia ocupar uma ou mais funções criativas dentro do processo, de modo a desenvolver pesquisas de interesse durante a criação.

O processo foi estruturado a partir das funções como encenação, ocupada por três encenadoras; atuação contando com nove performers, sendo que esses ocupam também diferentes funções como (cenografia, figurino e maquiagem) ocupado por dois *designers* de cena; iluminação, ocupada por uma iluminadora; abordagem corporal, desempenhada por dois agentes; dramaturgia ocupada por duas dramaturgas e a produção desenvolvida por três pessoas do coletivo.

Assim, nos colocamos como criadores responsáveis não só pela atuação, mas também pelas demais funções como encenação, dramaturgia, produção, figurino, cenografia, maquiagem, iluminação e abordagem corporal. A partir desse desmembramento das funções e elementos do processo criativo concentrados em uma única pessoa, as funções artísticas foram divididas entre os vários criadores presentes no coletivo, e nesse caso matriculados na disciplina. O processo se iniciou então sendo operado no modo colaborativo.

É importante deixar claro que o modo de operar no processo colaborativo se diferencia do processo coletivo no qual todos os integrantes se experimentam nas diferentes funções criadoras e elas são deixadas abertas até serem definidas. No colaborativo, as funções artísticas são escolhidas no início do processo por meio de um consenso, quando cada integrante ou convidado, a partir de suas habilidades e interesses direciona em que área artística quer se experimentar e desenvolver uma pesquisa no processo de criação (ARAÚJO, 2009).

Dessa forma o processo colaborativo se apresenta como uma metodologia de criação propondo uma horizontalidade entre as funções, na qual “[...] todos os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, têm igual espaço

propositivo, produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos" (ARAÚJO, 2009, p. 48). Sendo assim, se descentralizam as hierarquias no processo criativo e o poder de autoria sobre a obra sai das mãos de uma única pessoa e passa a ser compartilhado entre todos. A partir disso, todos as funções passam a ter autonomia, assumindo o mesmo poder de criação e proposição.

Contudo, não se trata de operar num processo sem hierarquias, mas sim de manusear as hierarquias do processo criativo, de modo que elas se desloquem entre as diversas funções através de um sistema que Araújo chama de "[...] hierarquias momentâneas ou flutuantes" (2009, p. 48). Nesse caso, entende-se que as hierarquias existem no processo por mais horizontal que esse seja, mas é preciso tomar decisões em determinados momentos, e assim as hierarquias flutuam entre as diferentes funções artísticas de modo a essas terem certa voz para fazerem suas escolhas na construção da cena.

Certamente esse modo de trabalho é muito complexo e pressupõe muita organização, diálogo entre as funções e responsabilidade sobre o processo. No caso do processo de criação de "Antes de falar já não se ouve", desde o início tentamos manter uma organização constante por meio do diálogo nos ensaios, investindo tempo para fazer as organizações e procurar soluções, visto que os integrantes não tinham experiência com esse modo de trabalho. Assim, pouco a pouco por meio da experiência compartilhada fomos compreendendo e nos afirmando como grupo em um processo colaborativo, repleto de responsabilidades, de negociações e de jogo entre os elementos e as funções criadoras.

Ao longo do processo, vimos o esfacelamento das estruturas hierarquizadas, para dar espaços às diferentes vozes criadoras, portadoras de referências e experiências que se completam ou se tencionam no colaborativo e fazem o teatro acontecer. Um trabalho cênico que surgiu de um processo criativo pautado no diálogo entre os diversos sujeitos, elementos e linguagens e na responsabilidade dos criadores sobre esses aspectos.

FAZZIONI, Mateus Junior ; BERSELLI, Marcia . O desenho da cena em um processo colaborativo: investigações acerca da cenografia performativa. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-22, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

Desenvolver um processo colaborativo de criação envolve compreender nosso papel como agentes ativos, tanto em nossas funções individuais como colaboradores das outras funções artísticas e do processo como um todo. Todo esse envolvimento pressupõe responsabilidade de todos no gerenciamento da criação. Responsabilidade sobre os riscos e acertos, uma responsabilidade conjunta que faz o processo acontecer e que envolve a todos na lida com os problemas, demandas, tarefas e assuntos referentes à criação, produção e orçamento. Dessa forma, o que se estabelece no modo de operar do colaborativo é uma "[...] rede de interdependências que marca todo o processo" (ARAÚJO, 2009, p. 51).

Pensar essa responsabilidade em uma disciplina de um curso de graduação é diferente de pensá-la num processo fora do meio acadêmico. Conseguimos fazer algo muito difícil no contexto de uma disciplina por meio do diálogo e da organização, estabelecendo uma unidade colaborativa que depende de todos, para além das aulas, uma responsabilidade compartilhada e ao mesmo tempo individual.

O *designer de cena* e o desenho da cena

No processo de "Antes de falar já não se ouve", observou-se a possibilidade de pensar nas diversas funções artísticas da cena, em que cada criador por meio dos seus interesses poderia encontrar linhas de pesquisa e de trabalho. Há algum tempo vinha tendo o interesse de me aproximar das pesquisas com a estética da cena, e nesse processo houve a possibilidade de pesquisar a concepção da cenografia. Dessa forma, meus interesses como agente criativo do processo passaram a ser dois, a atuação e o desenho da cena, me colocando nas funções de ator/performer e *designer de cena*.

No primeiro momento, ainda não compreendia a minha pesquisa referente à estética da encenação como desenho da cena e não sabia muito bem que caminhos trilhar para conceber uma cenografia performativa. O objetivo era propor uma cenografia que pudesse se relacionar com o conceito de instalação, proposto pela arte contemporânea, objetos e elementos instalados no espaço com os quais os

atores poderiam se relacionar e criar outras formas, transformando seus significados e sua utilidade na cena.

Buscando compreender as funções assumidas, tento contextualizar e deixar claro os conceitos empregados para o trabalho com a estética da cena. Dessa forma, compreende-se neste trabalho a cenografia, e os demais elementos da visualidade cênica, como o desenho da cena, que é concebido pelo artista *designer de cena*.

Falar sobre cenografia, é sobretudo levar em consideração a ética e estética de determinada cena. Por muito tempo a cenografia foi entendida apenas como pinturas tridimensionais que tinham como objetivo representar e simular determinados lugares, espaços e objetos criando uma teatralidade ao espectador. Foi, e ainda é em muitos casos, limitada a ser apenas um "[...] elemento narrativo, um auxiliar que permite situar espacial e temporalmente o tema abordado por um texto teatral ou por uma exposição" (ROSSINI, 2012, p. 158). Na contemporaneidade, em contrapartida, ela pode ser entendida como um conjunto composto por todas as visualidades cênicas, onde diversas linguagens artísticas se atravessam.

O conceito de cenografia que foi por muito tempo empregado "[...] para apontar a superficialidade de um lugar" (ROSSINI, 2012, p. 160), caminhou durante o século XX ao lado de experiências cênicas totalmente contrárias a esse pensamento. No século em questão, artistas passaram a propor rupturas de padrões e formas, aproximando linguagens e estreitando fronteiras, assumindo a cenografia para além da ornamentação do espaço.

Adolphe Appia foi um dos primeiros a propor modificações na cenografia, tanto em questões estéticas, como também funcionais. Quando Appia propôs novas perspectivas para o teatro no início do século XX, apresentando várias modificações acerca do espaço, da dramaturgia, do ritmo e da presença cênica, pode-se então articular uma nova organização espacial para a cena.

FAZZIONI, Mateus Junior ; BERSELLI, Marcia . O desenho da cena em um processo colaborativo: investigações acerca da cenografia performativa. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-22, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

A partir da utilização de escadas, elevações, rampas e blocos tridimensionais, Appia buscou criar uma relação entre o espaço e o corpo do ator, onde este era obrigado a encontrar "[...] soluções plásticas e expressivas para agir sobre o espaço cenográfico" (ROSSINI, 2012, p. 159), modificando sua atuação e criando os espaços rítmicos. É a partir dessas proposições, rupturas e transformações da maneira de pensar a cenografia, que ao longo do século XX muitos artistas por meio das suas inquietudes vão propor diversas perspectivas para o que chamamos hoje de desenho da cena.

O desenho da cena, é uma tradução que surge do conceito de *performance design*, e é tido aqui como uma experiência artística híbrida, em que algumas linguagens da arte se cruzam e se misturam na construção e elaboração do espaço performativo. A utilização dessa nomenclatura, segundo Cohen (2015, p. 02), tem "[...] o objetivo de estimular novas proposições na área da cenografia e afins", atentando para novos caminhos a serem percorridos, desconstruído padrões, reestruturando o espaço cênico, e propondo diferentes relações entre o indivíduo (ator/performer e espectador) com as materialidades da cena.

É possível compreender o desenho da cena como uma adaptação do que chamamos de cenografia, pensando nessa não como a reconstrução superficial de um lugar, mas sim como o conjunto das visualidades. A partir disso, entende-se que o desenho da cena é uma "[...] dimensão estética que trata de todos os aspectos visuais do Teatro e da Performance e perceptíveis na composição da cena, para além dos atores/performers e do texto" (COHEN, 2015, p. 02).

Pensar na construção do desenho de cena, não se trata apenas de um caráter estético, mas também ético. Isso porque, busca-se por meio da cenografia, da instalação e da expografia, enquanto elementos constituintes, que se atravessam e compõem o desenho da cena, provocar outras relações com os indivíduos e trabalhar a sua percepção e compreensão das visualidades para além da representação. Em virtude disso, a concepção do desenho da cena faz a intersecção entre várias expressões artísticas, e elementos das artes visuais, do teatro e da

performance, a fim de ressignificar e transformar objetos, espaços, relações e consequentemente a própria ação.

> [...] o conceito *desenho da cena* emerge, portanto para reforçar a noção de hibridismo como qualidade da produção do artista cenógrafo ou designer de cena que atua no ENTRE. Hibridismo como um leque que reúne um amplo espectro de modalidades artísticas visuais, sensoriais e por vezes também arquitetônicas. (COHEN, 2015, p. 10).

Diante disso, é possível pensar no desenho da cena como uma forma de expressão do artista responsável por tal função em um processo criativo, no qual ele desenvolve a criação e a elaboração de uma cenografia multidisciplinar e híbrida.

Para pensar na elaboração e organização de um espaço, é preciso primeiramente compreender o conceito de espaço, e isso é sem dúvida uma das tarefas do *designer de cena* enquanto profissional responsável pelo desenho da cena. O termo *designer de cena* é utilizado aqui "[...] para fazer referência ao artista que desenha a cena. O termo em inglês "Designer" é utilizado porque já é um termo identificado em nossa cultura" (COHEN, 2015, p. 08, grifo nosso). Dentre as funções que integram o processo de criação artística do *designer* pode-se citar:

> [...] a percepção e a compreensão acerca de um espaço, desenhar um espaço, ocupá-lo, criar elementos visuais que dialoguem estética e fisicamente com o espaço, entender a dinâmica e a suas possibilidades de recomposição, além das incidências naturais e criadas da cor, luz e som. (COHEN, 2015, p. 18).

Ou seja, é função do artista *designer de cena* criar a composição visual do espaço por meio da criação do desenho da cena. Por ser entendido como um artista autônomo, o *designer* pode mesclar em suas obras diferentes linguagens, materiais, elementos, promovendo tensionamentos entre o real e o ficcional. Ele é responsável por articular uma espécie de abrigo para o desenvolvimento do acontecimento cênico, buscando a interação entre as questões do espaço, da ação e da recepção (COHEN, 2015, p. 07).

O *designer de cena* é responsável por imaginar e materializar por meio de sua liberdade criativa os aspectos visuais da cena e propor relações entre o indivíduo e a

obra cenográfica, seja por meio da percepção do espaço, ou da manipulação e habitação dos elementos e materiais que compõem esse espaço. Ele tem a liberdade de implicar as suas experiências, conhecimentos e interesses na criação de sua obra cenográfica, instalada e exposta no espaço cênico.

A exploração das funções artísticas por meio de *workshops*

A partir da compreensão da minha função enquanto *designer de cena* e aliando a isso as minhas experiências artísticas e os meus interesses de pesquisa no processo colaborativo, o processo de criação de "Antes de falar já não se ouve" se iniciou por meio de explorações e improvisações com alguns recursos sensíveis[4], das quais resultaram muitas cenas a serem retomadas, ressignificadas e potencializadas durante o processo.

A criação com os recursos nos mostrou um primeiro caminho a seguir, no processo colaborativo, e nos auxiliou na construção do Projeto de Montagem Teatral atentando para todas as funções criativas, projetando objetivos, proposições e perspectivas. A partir da apresentação e compartilhamento desse projeto entre as diversas vozes criadoras, identificamos que poderíamos aproximar do nosso processo colaborativo algumas características do *Devised Theatre* (ODDEY, 1994).

O *devising* surgiu nos anos 60 e 70, período histórico já apontado neste estudo como uma época marcada pelos questionamentos da produção da arte e, também, do surgimento de práticas teatrais experimentais. Nesse contexto, nascem práticas de criação colaborativas, que podem ser desenvolvidas sem a utilização de um texto dramático.

Em muitos casos, *Devised Theatre* é traduzido para o português como "processo colaborativo", contudo neste estudo não se entende os dois conceitos com o mesmo significado, visto que "[...] o *devised* pode ser uma criação colaborativa, mas não necessariamente deve ser" (MESQUITA, 2012, p. 109). Isso porque

[4] A utilização dos recursos sensíveis faz referência ao *Cycles Repère* desenvolvido por Jacques Lessard e "trata-se de um recurso que toque o criador, que o impulsione à criação". (BERSELLI et al., 2018, p. 101).

devising performance, por exemplo, pode ser desenvolvido de maneira solo e não envolver colaboradores. E além disso, a tradução literal desse termo "[...] significa teatro 'feito' ou 'criado', e assim pode ser entendido como uma prática teatral onde o espetáculo é resultado do material criado durante o processo de montagem" (MESQUITA, 2012, p. 104).

O método do *Devising Theatre* pode se desenvolver por meio de *workshops* criativos em que se exploram improvisações, textos dramáticos, não dramáticos, uma ideia antecipada ou uma questão que perpassa o coletivo. A partir dessa compreensão, percebeu-se que em nosso processo colaborativo era pertinente utilizar os *workshops* criativos, não para explorar um texto ou uma questão, mas sim como uma forma de proporcionar espaços de criação, com estímulos e elementos sendo apresentados para os agentes criativos e a partir dos quais eles improvisaram de modo a estabelecer cenas e composições.

A partir disso, alguns ensaios foram dedicados para os *workshops*, nos quais exploramos as diversas linguagens cênicas e em que cada agente artístico poderia ser propositivo a partir de sua função artística de modo a estabelecer uma exploração e um jogo de improvisação dos atores/performers com os elementos, objetos, textos, iluminação, sonoplastia etc.

A partir desse espaço de proposição aberto a cada um dos agentes criativos por meio dos *workshops*, me colocando enquanto artista *designer de cena*, propus explorações e improvisações com materiais como caixas de papelão, papel pardo, espelhos, figurinos etc. Esse momento de exploração foi importante para gerar interações entre os atores/performers e as materialidades e da mesma forma começar a esboçar o desenho da cena, a fim de espacializar os elementos visuais e deixá-los instalados no espaço para o jogo com os agentes criativos.

Durante esse momento de exploração fui percebendo diversos materiais criados por meio da improvisação, com os atores/performers buscando interagir com os elementos de outras formas, modificando suas funções e assim ressignificando

os seus discursos e significados. A partir dessas criações, passei a perceber que havia muito material a ser explorado e articulado na criação do desenho da cena.

Mas, nesse contexto, alguns questionamentos se fizeram presentes, pensando na relação entre a criação dos agentes com os elementos propostos e as minhas ideias e projeções enquanto artista *designer de cena*. Apesar de ter a voz final sobre o desenho da cena, como a minha figura de *designer de cena* manuseia, agencia, recorta e faz a organização e construção do espaço, pensando num processo colaborativo, operado por meio de *workshops* em que todos se relacionam e estabelecem muitas relações interessantes com os elementos? Como conciliar o que eu acho pertinente e interessante para a cena, com o novo que surge nas criações?

No primeiro momento foi difícil encontrar respostas para esses questionamentos, mas percebi que assumir o desenho da cena como uma experiência era uma das alternativas para se pensar numa cenografia performativa que está em constante transformação. Isso porque, o espaço performativo, aberto por meio da estética e da ética implicadas ao processo criativo, possibilitou inserir os elementos componentes do desenho da cena*,* expostos e instalados no espaço*,* em uma experiência, que é tida aqui como “[...] um encontro entre o corpo em movimento no lugar e em relação ao espaço do evento” (COHEN, 2015, p. 97).

O teatro performativo, ao privilegiar a performatividade, instaura um espaço performativo, onde as ações irão se desenvolver. Dentro desse espaço, o *designer de cena* fica responsável pela elaboração de um desenho para a cena, e a partir desse desenho, uma cenografia composta por elementos, materialidades e visualidades é instalada e exposta no espaço. O fato é que, no processo de construção do acontecimento cênico “Antes de falar já não se ouve”, o desenho da cena que foi elaborado não é uma articulação apenas das ideias do *designer*, mas sim, surge das experiências interativas entre os performers, os elementos, o espaço e o tempo.

FIGURA 1 – Acontecimento cênico “Antes de falar já não se ouve”. 2019. Foto: Carolina Navarrina Gutierrez (Nuart)

Enquanto *designer de cena* tive a responsabilidade de elaborar, a partir dos materiais criados nas improvisações e a partir das minhas ideias enquanto artista criador, um desenho da cena. Contudo, ele é tido como experiência, enfatizando “[...] a condição do desenho como um jogo de elementos em composição que conduzem a uma vivência” (COHEN, 2015, p. 98) entre os corpos (atores e espectadores) que habitam esse espaço performativo.

Ao ser finalizada enquanto desenho, a cenografia que foi então instalada no espaço performativo da cena passou a ganhar vida e movimento em virtude dos corpos que a habitavam. Por meio da presença, das ações e dos movimentos os corpos manipulam e transformam o desenho da cena, modificando seus significados, seus discursos e sua utilidade, implicando performatividade aos elementos expostos e instalados e da mesma forma fazendo surgir novas relações e ações no momento presente do acontecimento.

FAZZIONI, Mateus Junior ; BERSELLI, Marcia . O desenho da cena em um processo colaborativo: investigações acerca da cenografia performativa. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-22, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

Essa interatividade entre os corpos e os elementos que proporciona ao desenho da cena uma performatividade, e que dá movimento à cenografia transformando-a também em performativa, proporciona a essa um constante processo de transformação. Isso porque, a cada compartilhamento do acontecimento cênico, o jogo entre corpos, elementos, espaço e tempo se refaz e assim novas relações, discursos e significados surgem, ou são potencializados, fazendo com que a cenografia esteja também sempre em vias de se re-fazer.

FIGURA 2 – Acontecimento cênico “Antes de falar já não se ouve”. 2019. Foto: Carolina Navarrina Gutierrez (Nuart)

Considerações finais

Ao se tornar performativa, a cenografia do acontecimento cênico em questão, deixou de ser apenas útil e passou a ser um importante elemento estético, colaborando com a construção da poética da cena, uma vez que em sua elaboração, conseguimos atravessar o material criado pelos atores nas improvisações, a voz

artística do *designer* criador e ao mesmo tempo oferecer lacunas para novas transformações que hão de surgir.

Sendo assim, assumimos que mesmo finalizado, o desenho da cena continua em experiência, sendo complementado a cada compartilhamento pela atualização da ação do ator/performer e, por fim, pelo olhar do espectador. Dessa forma, o espaço da cena é entendido como um processo onde se estabelecem as relações entre os diferentes corpos (atores e espectadores) e os espaços compartilhados por esses.

Enfim, ao assumirmos uma cena tomada não só por diferentes vozes criadoras, mas pela performatividade e pela teatralidade, em seus elementos constituintes, estamos instaurando “[...] um espaço onde a recepção torna-se mais complexa” e a cenografia “[...] um dispositivo espacial que introduz novos estímulos que desafiarão a percepção do indivíduo” (RODRIGUES, 2016, p. 100).

Sendo assim, se reconhece o potencial performativo que a cenografia pode assumir na cena contemporânea, deixando de ser um espaço apenas útil na construção da narrativa, para se tornar também um espaço da ação, privilegiando as experiências entre os diferentes corpos, elementos e espaços reais e ficcionais. Dessa forma, abre-se possibilidade para se pensar em cenas híbridas, compostas por elementos autônomos e propositivos, nas quais é possível misturar o teatro, as artes visuais, a dança, a performance, a instalação e até mesmo a exposição numa experiência que priorize a performatividade do espaço em relação aos corpos.

Tais apontamentos sobre a performance do espaço abrem brechas para se pensar no polimorfismo da cena contemporânea como possibilidade de propor experiências artísticas mais imersivas e sensíveis, que priorizam o fazer compartilhado do teatro e seu caráter ético, estético e político como emancipação das diferentes vozes criadoras.

Referências:

ARAÚJO, Antônio. O processo colaborativo como modo de criação. *Revista Olhares*, São Paulo, n. 01, 2009. Disponível em: http://www.celiahelena.com.br/olhares/index.php/olhares/article/view/8/8. Acesso em: 19 nov. 2019.

BERSELLI, Marcia et al. *Processo colaborativo e a busca pela horizontalidade das relações entre as funções da cena*: procedimentos, práticas e estratégias de criação. Conceição/Conception, Campinas, v. 7, n. 2, 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8650145/19001. Acesso em: 20 dez. 2019.

COHEN, Miriam Aby. O desenho da cena como experiência: intersecções na prática artística contemporânea entre cenografia instalação expografia. 2015. *Tese* (Doutorado em Teoria e Prática do Teatro) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FÉRAL, Josette. *Além dos limites*: teoria e prática do teatro. São Paulo: Perspectiva, 2015. 224 p.

_____. Performance e performatividade. In: MOSTAÇO, Edélcio, OROFINO, Isabel, BAUMGÄRTEL, Stephan, COLLAÇO, Vera. *Sobre Performatividade. Florianópolis:* Letras Contemporâneas, 2009. 272 p.

_____. *Por uma poética da performatividade*: o teatro performativo. Sala Preta, São Paulo, v. 8, 2009. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57370/60352. Acesso em: 19 nov. 2019.

FERNANDES, Silvia. *Teatralidade e Performatividade na Cena Contemporânea.* Repertório, Salvador, n. 16, 2011. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/5391/3860. Acesso em: 19 nov. 2019.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007. 440 p.

_____. *Teatro pós-dramático e processos de criação e aprendizagem da cena:* um diálogo com Hans-Thies Lehmann. Revista Aspas. São Paulo, v. 31, n. 02, 2013. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/69094/71540. Acesso em: 19 nov. 2019.

MESQUITA, Priscila de Azevedo Souza. *Em busca de um teatro feminista:* relatos e reflexões sobre o processo de criação do texto e espetáculo "Jardim de Joana". 2012. Dissertação (Mestrado em teatro) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ODDEY, Alison. *Devising Theatre*: a practical and theoretical handbook. London: Routledge, 1994. 254 p.

RAMOS, Luiz Fernando. *Mimesis Performativa*. A Margem de Invenção Possível. São Paulo: Anna Blume, 2015. 290 p.

RODRIGUES, Cristiano Cezarino. *O campo ampliado da teatralidade performativa na cenografia contemporânea.* O Percevejo, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, 2016. Disponível em: http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/4056/5210. Acesso em: 19 nov. 2019.

ROSSINI, Élcio. *Cenografia no teatro e nos espaços expositivos*: uma abordagem além da representação. TransInformação, Campinas, v. 24, n. 3, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tinf/v24n3/a01v24n3. Acesso em: 19 nov. 2019.

SCHECHNER, Richard. *Performance Studies*: an introduction. New York, USA: Routledge, 2006. 368 p.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

AS INFLUÊNCIAS DA ARTE ABSTRATA NOS JOGOS DE TABULEIROS MODERNOS

Raphael de Alcântara do Carmo
José Maximiano Arruda Ximenes de Lima

DOI: http://dx.doi.org/10.19179%2F2319-0868.823

CARMO, Raphael de Alcântara do; LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. As influências da arte abstrata nos jogos de tabuleiros modernos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-27, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

AS INFLUÊNCIAS DA ARTE ABSTRATA NOS JOGOS DE TABULEIROS MODERNOS

Raphael de Alcântara do Carmo[1]
José Maximiano Arruda Ximenes de Lima[2]

Resumo: Este artigo estabelece relações entre a Arte Abstrata e o jogo de tabuleiro moderno com base nos estudos de Kandinsky (2000) e Woods (2012). Assim, levantamos o seguinte questionamento: que influências da Arte Abstrata são incorporadas nas mecânicas dos jogos de tabuleiros modernos? Os dados foram coletados por meio de pesquisa bibliográfica e análises de jogos de tabuleiro. Os resultados obtidos demonstram como o Abstracionismo serve de inspiração para as iconografias dos jogos e também como o processo artístico é representado dentro dessas mecânicas. Apesar disso, dentre os jogos analisados, nenhum se propõe a falar sobre Arte Abstrata especificamente, utilizando obras de arte como componentes de jogo, mas sem se aprofundar na temática.

Palavras-chave: Arte Abstrata; Jogos de tabuleiro; Representação.

THE INFLUENCES OF ABSTRACT ART IN MODERN BOARD GAMES

Abstract: This article establishes relationships between Abstract Art and the modern board game based on the studies by Kandinsky (2000) and Woods (2012). Thus, we raise the following question: what influences of Abstract art are incorporated into the mechanics of modern board games? The data was collected through bibliographic research and analysis of board games. The results obtained demonstrate how the Abstract art serves as inspiration for the games iconographies and also how the artistic process is represented within these mechanics. Nevertheless, among the analyzed games,

[1] Mestrando no PPGArtes - IFCE, possui graduação em Sistemas e Mídias Digitais pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2015), com graduação sanduíche no curso de Media na Soongsil University (Coréia do Sul) e graduação em Marketing pela Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro - FTDR (2009). Possui Especialização em Tecnologias Digitais na Educação Básica (2019) pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Atualmente é professor e coordenador técnico do curso de Multimídia na EEEP Professora Alda Façanha. Atuou como designer e pesquisador de multimídia da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Design Gráfico, Design de Jogos e Ilustração, atuando principalmente nos seguintes temas: design, tipografia, jogos de plataforma, gamificação e game design.

[2] Doutor em Artes pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Mestre em Informática Educativa pela Universidade Estadual do Ceará e Licenciado em Educação Artística (Lic.Plena) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Artes/Departamento de Artes/IFCE. Leciona no curso de Licenciatura em Artes Visuais, no Mestrado Profissional em Artes do IFCE e no Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) da Universidade Federal do Ceará. Membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), do Comitê Educação em Artes Visuais, representante da Sessão Regional Ceará (2013-2020), 1° secretário da ANPAP (biênio 2013-2014). Membro da Comissão Editorial da Revista ARJ (Art Research Journal) para o período 2020-2022, avaliador do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)/2015-ARTE, PNLD/2018 e Coordenador Pedagógico do PNLD/2019-ARTE. Realizou exposições individuais e coletivas em Fortaleza, Santa Maria -RS, Bulgária e New York; e lidera o Grupo de Pesquisa Arte UM/CNPQ-IFCE. Desenvolve pesquisas nos seguintes temas: Ensino de Arte e Gravura.

CARMO, Raphael de Alcântara do; LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. As influências da arte abstrata nos jogos de tabuleiros modernos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

none proposes to talk about Abstract art specifically, using works of art as components of the game, but without delving into the theme.

Keywords: Abstract art; Board Games; Representation.

INTRODUÇÃO

Apesar da indústria de jogos digitais ser a principal e mais comum forma de jogar hoje em dia, os jogos analógicos, ou seja, aqueles não precisam de dispositivos digitais para ser jogados, ainda possuem uma grande fatia de mercado. De acordo com a Pesquisa Game Brasil (2019), 28% dos brasileiros se divertem jogando jogos de tabuleiro, enquanto 34% preferem os jogos de cartas. O segmento representou 9,7% do faturamento do mercado de brinquedos e possui um crescimento de 7,5% ao ano. Atualmente, o *boom* desse tipo de jogos no Brasil é representado pelos chamados Jogos de Tabuleiro Modernos, ou *Hobby Games.* Esses jogos possuem mais foco em estratégia, duração mais curta e menos uso de sorte, sendo assim de mais fácil absorção por diversas faixas etárias (WOODS, 2012).

A Arte Abstrata, ou Abstracionismo, foi um período artístico iniciado no início do século XX. O principal objetivo dos abstracionistas era criar uma arte que se libertasse da representação da natureza. Importante afirmar que alguns autores preferem os termos “arte não figurativa” ou “arte não objetiva”, visto que o seu objetivo não era representar as figuras na sua forma concreta. Além disso, os abstracionistas acreditavam que toda forma de arte já é uma abstração. Dito isso, então, o objetivo dos abstracionistas era criar uma abstração para as formas mais básicas da representação (GOMBRICH, 2010).

Jull (2007) estudou em seu trabalho os níveis de abstração que acontecem nos jogos quando eles adaptam outras situações para o contexto de jogabilidade. Para ele, a abstração nos jogos é importante para transferir aquela experiência que o jogo está simulando para uma situação que seja divertida e engajadora para o jogador. Rosa (2015) descreve em seu trabalho as relações que existem em alguns jogos digitais que utilizam gráficos abstratos com arte não figurativa. Ele analisa a

CARMO, Raphael de Alcântara do; LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. As influências da arte abstrata nos jogos de tabuleiros modernos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

relação do jogador com esses mundos abstratos criados pelos jogos, fazendo um paralelo com as sensações que sentimos ao apreciar uma obra abstrata. Gomes (2019) produziu em seu trabalho um jogo de cartas adaptável para o ensino de artes visuais. O seu produto final consistia em um baralho de cartas que poderia ser adaptado para diferentes obras artísticas e usado como ferramenta de auxílio nas aulas de arte. Na literatura específica consultada, não foram encontrados trabalhos que falem sobre a arte abstrata nos jogos de tabuleiro ou mesmo analisando jogos que utilizem arte de forma geral como seu tema principal.

Percebendo a falta de estudos que abordem essa temática, este trabalho tem o objetivo de analisar o abstracionismo aplicado aos jogos de tabuleiro modernos, bem como analisar como os jogos que tratam sobre arte lidam com o assunto através das suas mecânicas de jogo e que tipo de abstrações esses jogos desenvolvem para adaptar o processo de pintura para suas regras.

ARTE ABSTRATA

Para entender os movimentos da Arte Abstrata, é preciso entender o contexto político que estava acontecendo na Europa no final do século XIX e início do século XX. A modernização e novas máquinas prometiam um mundo novo, ao mesmo tempo que apagavam o antigo. Existia um sentimento de renovação e inovação (GOMBRICH, 2010). Apesar desse aparente otimismo, a Europa, no início do século, passava por diversas disputas políticas e territoriais que culminaram na Primeira Guerra Mundial. Nesse contexto, também existia um sentimento de desespero e pessimismo crescentes. Essas mudanças de pensamento também influenciavam o dia a dia das pessoas. Na virada do século XIX para o XX, tivemos os primeiros trens elétricos, Einstein propôs a teoria da relatividade, as primeiras fotos em jornais puderam ser vistas pelo cidadão comum e o telefone passou a ser um item doméstico. Essas mudanças eram perceptíveis para as pessoas, e com os artistas não era diferente (LAMBERT, 1984).

CARMO, Raphael de Alcântara do; LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. As influências da arte abstrata nos jogos de tabuleiros modernos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

Esse rompimento com a tradição ocorreu desde a Revolução Francesa em 1789. Nos últimos séculos, os artistas eram pagos e contratados para pintar o que interessava aos poderosos e aos amantes das ditas belas artes. Dessa forma, os temas acabavam convergindo para religião, mitologia ou história, sendo, na maioria das vezes, com uma visão eurocêntrica do mundo. Durante o Renascimento, aquilo visto como Belo era uma representação da natureza através das artes (NUNES, 2005, p. 18): (Os apontamentos abaixo já estavam aqui)

> Foi no Renascimento que se deu a união de uma terceira ideia, a de Natureza, a qual nessa época adquiriu sentido preciso, ajudou a consumar. Conjunto de fenômeno sujeito a leis, contendo formas perfeitas, como pensava Leonardo da Vinci, a Natureza é a fonte do Belo que o artista revelará com suas próprias produções, às quais se concede uma consistência semelhante à do Universo material e sensível, agora valorizado. Falar-se-á, daí por diante, numa *beleza natural*, a que a arte tem que se sujeitar, e que, para ela transplantada, gera a beleza artística.

Os pintores da virada do século sentiram que esses temas não faziam parte das suas vidas e passaram a olhar para si mesmos, buscando expressar seus sentimentos mais íntimos nas suas obras, de forma menos representativa (LAMBERT, 1984).

Nesse contexto de apagamento do velho para criação de um novo, surge a Arte Moderna. Neste trabalho, vamos focar na Arte Abstrata, um dos movimentos que faz parte do modernismo. Os abstracionistas não procuravam mais representar a natureza da mesma forma como era representada no passado. Inspirados pelos impressionistas como Cézanne, Gauguin e Van Gogh, os abstracionistas entendiam que o próprio conceito de representação realista da natureza era algo contraditório. Para eles, toda arte já é uma abstração da realidade, pois o resultado final nunca será igual ao objeto real (GOMBRICH, 2010). Na Figura 1, podemos ver uma das primeiras obras de Kadinsky ainda seguindo as técnicas impressionistas.

CARMO, Raphael de Alcântara do; LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. As influências da arte abstrata nos jogos de tabuleiros modernos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

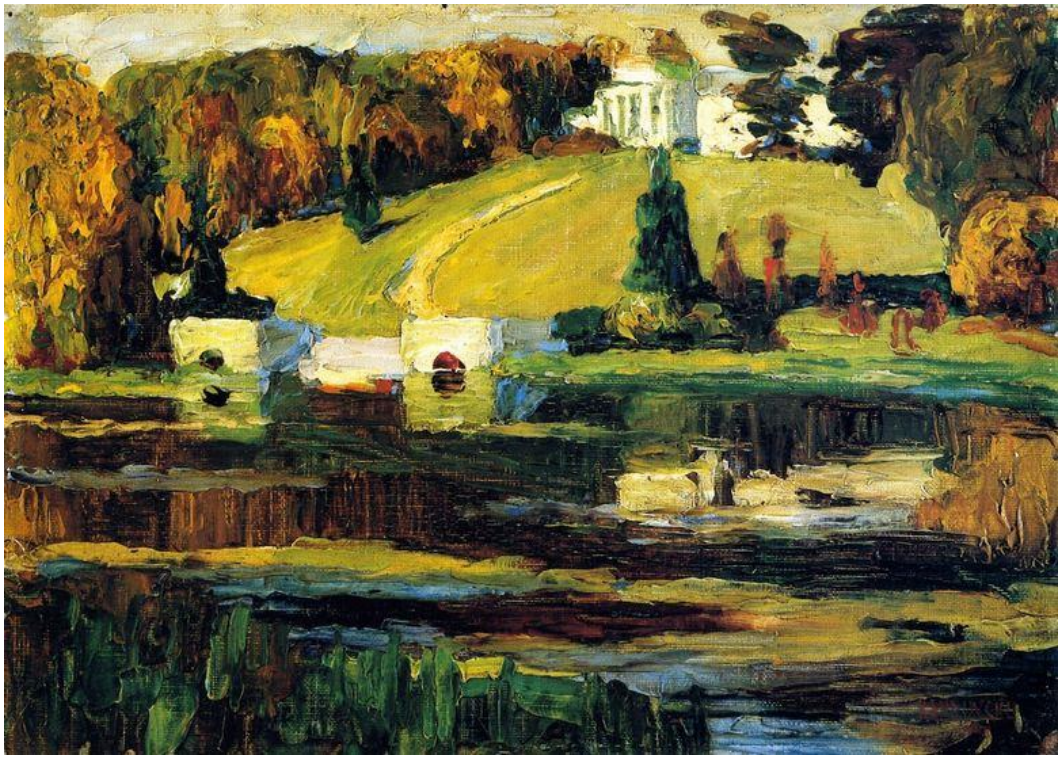


Figura 1: Akhtyrka – Outono (KANDINSKY, 1901). Fonte: WassilyKandinsky.net, 2020.

Além do Impressionismo, os abstracionistas buscaram também sua inspiração nas artes primitivas e na arte africana. Os artistas europeus desse período estavam buscando inspirações não só dentro do seu contexto e da sua sociedade, mas também procurando misturar conceitos e técnicas de fora. Tanto na arte africana como na arte primitiva, as representações de humanos ou outros seres eram de feitas de forma mais minimalista, nunca procurando representar o objeto em sua forma mais original, mas criando uma abstração que conseguia ser entendida pelo observador (PROENÇA, 2012).

De acordo com Gombrich (2010), Wassily Kandisnky foi o pintor responsável por iniciar o movimento abstracionista, pois foi um dos primeiros a expor uma pintura sem o objetivo de representar algum objeto encontrado na natureza. O pintor russo era uma pessoa de filosofia mística, que negava os valores e progresso da ciência. Ele acreditava na regeneração do mundo através de uma nova arte mais intimista.

CARMO, Raphael de Alcântara do; LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. As influências da arte abstrata nos jogos de tabuleiros modernos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

Em seu livro “Do Espiritual na Arte” (KANDINSKY, 2000), ele estudou os efeitos místicos e psicológicos das cores na mente das pessoas.

De acordo com Janson (1988), Kandinsky não queria simplificar as formas do mundo visível, mas criar algo totalmente novo sem relação com a natureza. Quaisquer semelhanças com o mundo real que pudéssemos ver em suas obras era não intencional, pois o pintor buscava representar as cores e formas eu seu estado puramente espiritual, eliminando sua semelhança com o mundo físico.

Dessa forma, podemos relacionar a arte de Kandinsky com as Belas Artes do Renascimento. Apesar de parecerem obras com objetivos diferentes, vemos aqui a mesma preocupação de representar o belo da natureza. A diferença é que no Abstracionismo existe uma preocupação em representar o belo em uma forma mais subjetiva, pura e espiritual.

Os quadros de Kandinsky buscavam fugir tanto da representação da natureza que suas obras remetem a títulos “musicais”, usando a palavra “Composição” seguida de um número para diversos de seus quadros. As semelhanças e aproximações da pintura com os conceitos musicais salientam mais uma vez sua preocupação em tornar a arte visual algo mais intimista, sentimental e espiritual. Seus quadros, como composições musicais, despertam reações intuitivas na nossa mente (JANSON, 1988). Mesmo que não entendamos o que o pintor quis realmente passar com aquela obra, sentimos algo quando nos deparamos com ela, seja alguma reação química em nossa mente ou uma reação espiritual, como acreditava o pintor.

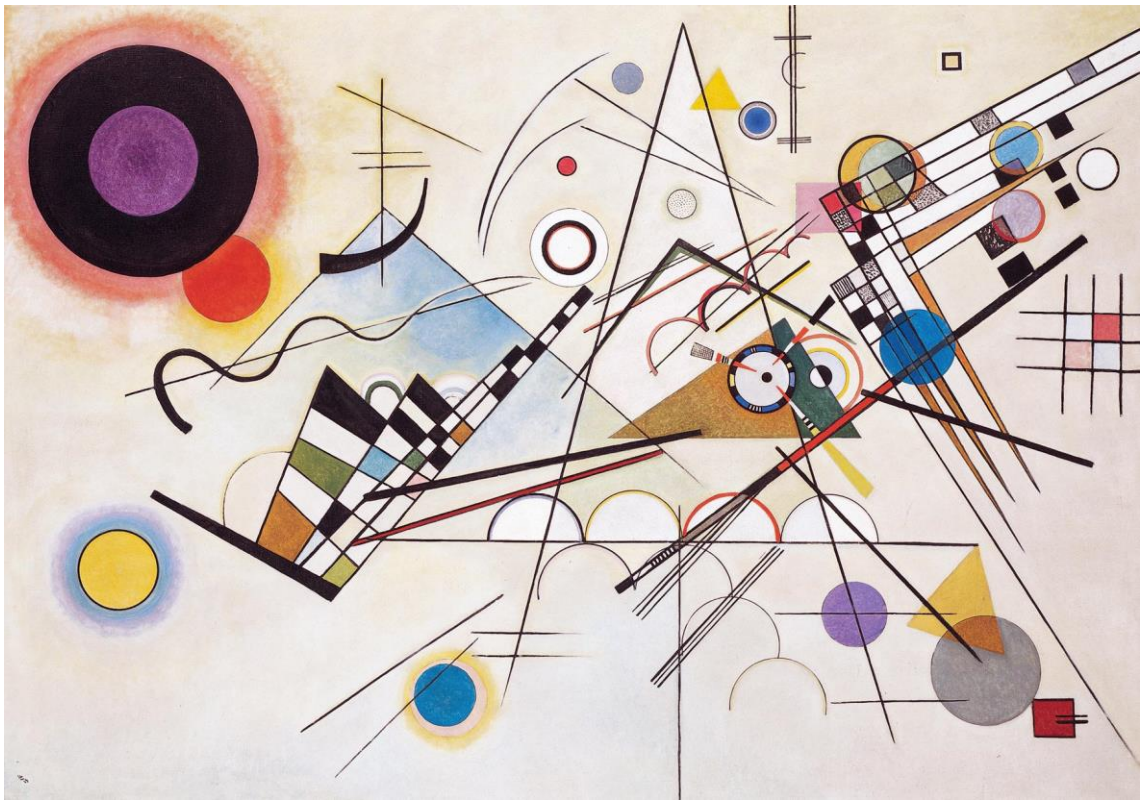


Figura 2: Composição VIII (KANDINSKY, 1923). Fonte: WassilyKandinsky.net, 2020.

Esse estudo dos efeitos da música nas pessoas não é algo novo. Platão já estudava os efeitos psicológicos e espirituais da música, conforme explicita Nunes (2005, p. 38):

> Em relação a música, a doutrina mimética tem certas sutilezas. Assim, por exemplo, no terceiro livro de a república Platão relaciona a determinados modos harmônicos com determinados sentimentos e qualifica os ritmos pela escada moral das atitudes a ritmos que imitam abaixa e o desregramento existem harmonias patéticas, melancólicas e lânguidas como a entusiásticas, energéticas e marciais. É como se a música pudesse exteriorizar, no tempo, a qualidade afetiva dos sentimentos humanos. Ela imitaria, assim, um conteúdo psíquico ou moral dos pontos, a forma das combinações de sons corresponderia a forma característica do entusiasmo e da tristeza, da melancolia .

CARMO, Raphael de Alcântara do; LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. As influências da arte abstrata nos jogos de tabuleiros modernos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

O objetivo de Kandinsky era justamente este. Produzir o mesmo efeito que a música traz ao expectador. Quando ouvimos um violino ou um trompete, aquilo não está representando nenhuma forma da natureza, mas de certa forma está nos trazendo imagens e cenas em nossa mente. O mesmo efeito acontece quando apreciamos uma obra do autor, as formas e cores representadas na tela não procuram representar a natureza de forma direta, mas subjetivamente nos trazem imagens, sentimentos e pensamentos diversos.

Para título de organização, alguns autores categorizam a Arte Abstrata em duas vertentes diferentes, sendo elas o Abstracionismo Informal e o Abstracionismo Geométrico. Por um lado, essa categorização facilita o entendimento e a separação entre pintores, mas por outro acaba por criar formas engessadas e limitadas de entender um movimento tão complexo.

Kandinsky fazia parte de uma das vertentes do Abstracionismo chamada por alguns autores de Abstracionismo Informal, também chamado de Abstracionismo Lírico ou Expressivo. Essa vertente tinha inspiração em movimentos como o Expressionismo e o Fauvismo e nele predominam formas e cores criadas livremente, usando de curvas e formas mais orgânicas. Por causa dessas formas mais naturais, muitas vezes podem acontecer associações com elementos da natureza, mesmo que isso não seja o objetivo do pintor (PROENÇA, 2012).

A outra vertente do Abstracionismo era chamada de Abstracionismo Geométrico. Nessa vertente, as cores e formas da composição devem ser organizadas de forma que a obra final seja uma concepção geométrica. O principal artista do Abstracionismo Geométrico foi o pintor holandês Piet Mondrian (PROENÇA, 2012). Nesse trabalho, focaremos no Abstracionismo Informal, mais precisamente na arte de Kandinsky.

CARMO, Raphael de Alcântara do; LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. As influências da arte abstrata nos jogos de tabuleiros modernos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

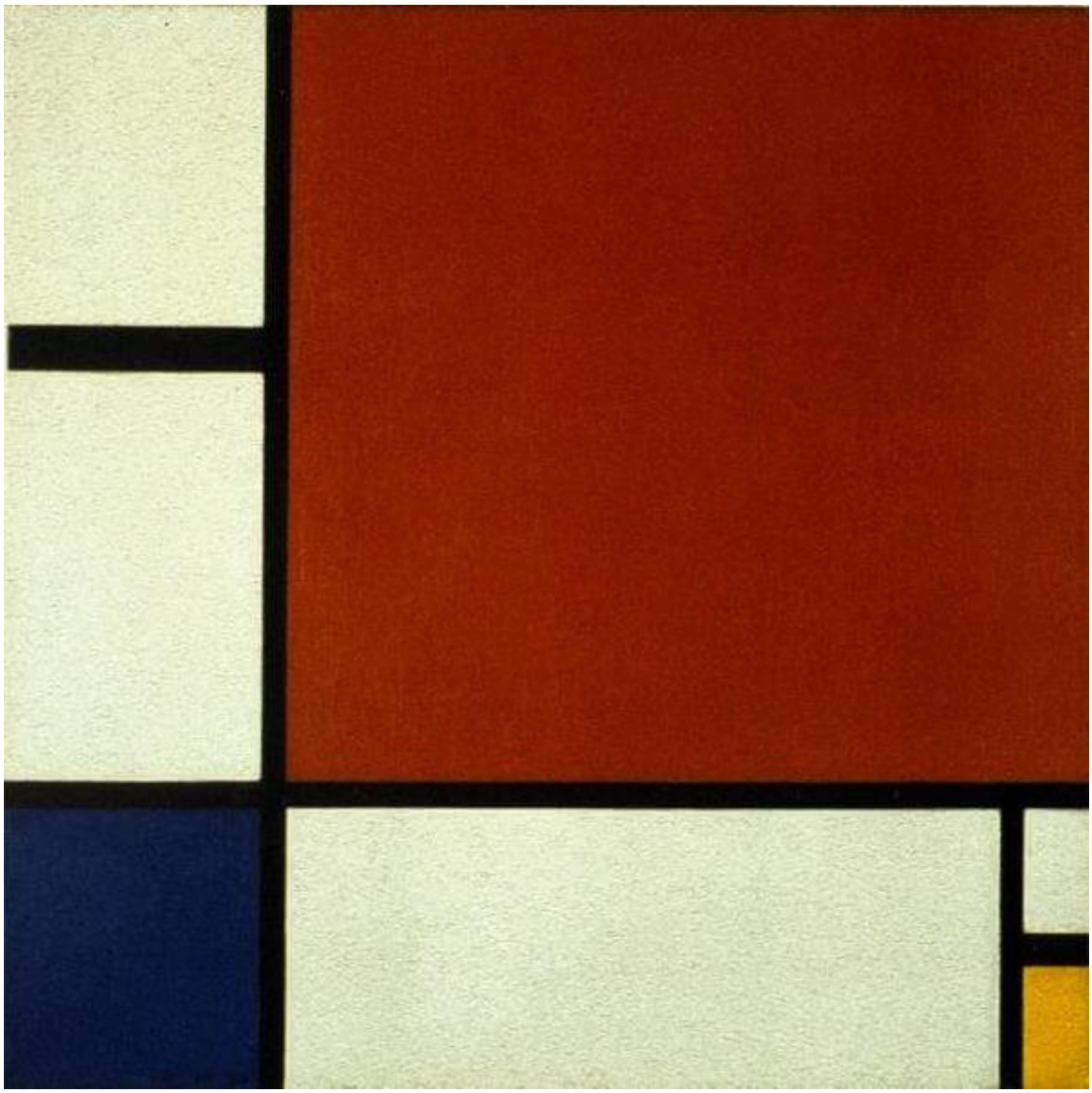


Figura 3: Composição II em vermelho, azul e amarelo (MONDRIAN, 1929). Fonte: Wikipedia, 2020.

Ao ler sobre Arte Abstrata, passamos a entender e respeitar mais esse movimento que foi perseguido e desacreditado pelos mais conservadores no início do século XX. De acordo com Gombrich (2010), é fácil entendermos a dificuldade de um artista ao tentar resolver o problema de relacionar formas e cores básicas em um quadro até que lhe pareçam corretos. Quando os artistas clássicos se deparavam com a situação de pintar uma pessoa ou um cenário, eles já tinham um objetivo em

mente para ser alcançado e se apoiavam numa série de técnicas e estudos de outros profissionais que vieram antes deles. Os pintores abstratos estão em um terreno muito mais inóspito e sem um objetivo final, podendo passar muito mais tempo lutando contra uma obra sem saber nunca quando ela ficará pronta (GOMBRICH, 2010).

Para Worringer (1958, p. 26), o artista abstrato possui uma liberdade maior para produzir suas obras, pois ele não está preso à representação da natureza. Mas essa liberdade acaba afastando o artista de seu público.

> Fica o questionamento, para quem produz esse artista? Não deve ser para o público comum, pois ainda presos nos hábitos da cultura renascentista, olha o quadro para ver algo representado. A pintura contemporânea exige do público uma educação artística, muito difícil de alcançar em uma época da cultura de massa. No final, os artistas estariam produzindo para outros artistas.

Através dessas análises, podemos perceber que a Arte Abstrata acaba sendo ainda mais elitista do que as consideradas Belas Artes do Renascimento. O público mais sensível pode apreciar esse tipo de arte, mas sem entender ao certo o porquê daquilo estar acontecendo. E o público não acostumado com esse estilo, pode vê-la como uma farsa ou como algo inferior, sem entender todo estudo que existe ali por trás.

JOGOS DE TABULEIRO MODERNOS

O termo “jogo de tabuleiro” se refere não somente a jogos que usam de fato um tabuleiro para se jogar. Muitos deles, por exemplo, utilizam somente cartas ou outros componentes. Por questão de simplificação, o termo “jogo de tabuleiro” é mais comumente usado (WOODS, 2012).

Atualmente, os jogos de tabuleiro podem ser divididos em 3 categorias, segundo Woods (2012):

CARMO, Raphael de Alcântara do; LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. As influências da arte abstrata nos jogos de tabuleiros modernos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

- Jogos Clássicos: Jogos que não possuem uma autoria específica e que estão em domínio público, ou seja, nenhuma empresa detém os seus direitos e podem ser distribuídos por qualquer editora ou companhia. Geralmente esses jogos não possuem uma temática específica, sendo na sua maioria com temas abstratos. Exemplos comuns desses jogos são Xadrez ou Damas.
- Jogos de Mercado de Massa: Jogos comerciais que são vendidos em larga escala em lojas de departamento ou lojas de brinquedo, cujos direitos autorais são possuídos por alguma empresa. Esses jogos constituem a percepção comum sobre jogos de tabuleiro e muitas vezes utilizam temáticas de marcas famosas de TV ou cinema para atingir um mercado maior. Alguns exemplos são Banco Imobiliário (GROW, 1935) e War (GROW, 1975).
- Hobby Games: Jogos que não focam no mercado geral, mas sim em um grupo mais específico. Jogos de RPG de papel como Dungeons & Dragons (Wizards of The Coast, 1974), jogos de cartas colecionáveis como Magic: The Gathering (Wizards of The Coast, 1993) e os jogos de tabuleiro modernos entram nessa categoria.

Dentre esses, os *Hobby Games* são os menos conhecidos. Parlett (1999, p. 6) traz uma definição para esses jogos, também chamados por ele de “jogos especializados”:

> Esses podem ser categorizados como jogos de habilidade e estratégia com apelo para jogadores descritos como adultos, sérios, educados e inteligentes. Muitos desses compartilham as características dos jogos clássicos, a categoria que eles somente diferem por ter um apelo a uma sessão mais especialista do mercado.

Parlett se refere mais especificamente a jogos que surgiram na metade do século XX que não se encaixavam nas categorias de clássicos ou de mercado de massa. Esse tipo de jogo é comumente chamado de *hobby game*. Dentro dos *Hobby*

Games temos mais quatro subcategorias definidas por Aleknevicus apud Woods (2012). São elas:

- RPG: Sigla em inglês para *Role Playing Games* (Jogo de Interpretação de Papéis). Jogos em que os jogadores interpretam personagens utilizando geralmente papéis, lápis e dados.
- Jogos de cartas colecionáveis: Nesses jogos os jogadores compram pacotes de cartas para montar baralhos e enfrentar outros jogadores.
- *Wargames:* Jogos que geralmente procuram simular combates militares. São jogos de longa duração, com bastante uso de sorte e temática forte para engajar o jogador.
- *Eurogames:* Jogos mais acessíveis que privilegiam a estratégia em detrimento da sorte, possuem duração mais curta e não possuem muito foco na temática.

Os *Eurogames* são os mais atuais dessa lista. Eles se popularizaram com a fama do jogo Catan, de Klaus Teuber (KOSMOS, 1995), um *designer* alemão. Eles são jogos mais acessíveis que privilegiam as mecânicas, regras e estratégias no lugar do tema na sua jogabilidade. Eles geralmente priorizam conflito indireto no lugar de conflito direto, evitam o fator sorte, oferecem uma duração de partidas previsíveis e geralmente possuem componentes com um alto nível de qualidade e apresentação (WOODS, 2012).

Os antigos e famosos *wargames* dos anos 1970 que faziam sucesso nos Estados Unidos tentavam representar batalhas da forma mais realista possível com diversas tabelas, regras complexas e uma forte temática. Mesmo depois de anos, os chamados *Amerigames,* ou *Ameritrashs* atualmente ainda dependem de temática forte que converse com as mecânicas do jogo, sendo muito difícil separar esses dois

CARMO, Raphael de Alcântara do; LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. As influências da arte abstrata nos jogos de tabuleiros modernos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

elementos. Esses jogos geralmente vêm acompanhados de miniaturas de plástico e artes representativas mais realistas para reforçar a história que estão contando e criar um sentimento de imersão (WOODS, 2012).

Na Figura 4, vemos o exemplo do jogo Twilight Imperium: Fourth Edition (Fantasy Flight Games, 2017), um jogo sobre conquista e batalhas espaciais. Dessa forma, podemos entender esse tipo de jogo como uma forma de representar a realidade de forma mais fiel. A quantidade exagerada de regras e o uso de componentes e ilustrações bem detalhadas servem para imergir o jogador nessa experiência.

Figura 4: Twilight Imperium: Fourth Edition (Fantasy Flight Games, 2017). Fonte: BoardGameGeek, 2020.

Já os *Eurogames* construíram sua fama nos anos 90 e geralmente colocam a temática em segundo plano. Esses jogos possuem um nível maior de abstração, pois muitas vezes representam recursos ou elementos com componentes simples como cubos de madeira. Apesar de possuírem também artes de tabuleiro ou de cartas que buscam representar o mundo real, eles utilizam componentes e regras mais minimalistas, não tentando representar a realidade em sua totalidade, mas

CARMO, Raphael de Alcântara do; LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. As influências da arte abstrata nos jogos de tabuleiros modernos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

fazendo concessões pelo bem da experiência de um jogo menos complexo, ou seja, com regras reduzidas e mais fáceis de explicar para novos jogadores. Muitas vezes, a concepção do jogo vem inicialmente de uma mecânica ou regra interessante criada pelo *designer*, e a temática, mundo ou narrativa em que o jogo se passa vai ser adicionado somente no final do processo (WOODS, 2012).

Utilizando essa abstração na arte e nos componentes em diferentes contextos, podemos ter o mesmo componente significando coisas diferentes em jogos distintos. Com por exemplo, no jogo Lords of Waterdeep (Wizards of the Coast, 2012), os jogadores controlam lordes de uma cidade de fantasia medieval que devem contratar heróis de diferentes profissões para completar missões. Nesse jogo, cubos vermelhos representam guerreiros, cubos pretos são ladrões e cubos roxos são feiticeiros. Esses cubos são usados como recursos pelos jogadores para comprar cartas de objetivo e ganhar pontos para vencer o jogo. Já no jogo *Pandemic* (Z-Man Games, 2008), cubos de diferentes cores representam tipos de doença diferentes que precisam ser curadas. Esses cubos são espalhados por um mapa mundial e os jogadores precisam realizar ações para retirar esses cubos do tabuleiro e finalmente erradicar as doenças. Esses são dois exemplos de como o mesmo componente pode ser utilizado tanto tematicamente como mecanicamente em jogos distintos. Utilizando de uma temática envolvida nas mecânicas do jogo, o jogador abstrai esses componentes como elementos que encaixam naquela narrativa específica.

CARMO, Raphael de Alcântara do; LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. As influências da arte abstrata nos jogos de tabuleiros modernos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

Figura 5: Pandemic (Z-Man Games, 2008). Fonte: BoardGameGeek, 2020

Outra abstração comum em jogos de tabuleiro como Pandemic é a adaptação de um mapa real em uma interface que favoreça a diversão e as mecânicas do jogo. O tabuleiro de jogos como Pandemic ou War (Grow, 1975) é uma representação não real do mapa do mundo com cidades e países em localidades diferentes do que são normalmente. O jogo busca ser uma simulação de uma situação real, mas de uma forma que consiga manter o jogador engajado e motivado. Colocar todos os países do mundo no mesmo tabuleiro deixaria a experiência complexa e poluída demais.

CARMO, Raphael de Alcântara do; LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. As influências da arte abstrata nos jogos de tabuleiros modernos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

ABSTRACIONISMO E JOGOS DE TABULEIRO

Nesse tópico é discutido como acontece a abstração em jogos de tabuleiro e como a arte abstrata é representada e utilizada em alguns desses jogos.

Como toda forma de arte é uma abstração, todo jogo também se configura como uma abstração de uma situação real. De acordo com Jull (2007), todos os jogos que representam alguma situação possuem um nível de abstração. O jogador vai interagir com o mundo dentro das regras e limitações por ele estabelecidas. Para Jull, os jogos possuem elementos como regras e ficção (a temática ou história do jogo). O nível de abstração do jogador é definido por esse limite entre o que é totalmente ficcional e aquilo que interage com as regras do jogo. Por exemplo, em um jogo de cozinha, o jogador poderá cortar e cozinhar ingredientes, mas não existe um jogo que vai representar toda a experiência de uma cozinha na sua totalidade.

Para falar sobre abstração em jogos, é importante descrever as interações que existem entre mecânica e temática. Para Forbeck (2011), “As mecânicas são o modo abstrato de como o jogo funciona. A metáfora é a linda mentira contada pelo jogo, a ficção que dá ao jogo contexto e um significado amplo” (p. 32). A metáfora descrita por Forbeck (2011) é a temática do jogo, ou seja, a ambientação ficcional onde o jogo se passa. As mecânicas são definidas como as regras conversam entre si para formar o sistema onde esse jogo vai ser jogado. Um conjunto de regras vai limitar o jogador a atingir os objetivos do jogo, cabendo ao jogador se utilizar de habilidade ou estratégia para completar os objetivos do jogo dentro da abstração criada pelas regras.

Para Daviau[1] (2011), um jogo analógico deve ter dicas visuais para ajudar o jogador em seus componentes. Se cartas ou locais no tabuleiro possuem cores diferentes, eles devem servir para coisas diferentes ou devem ser separados.

Se usarmos o jogo previamente citado como exemplo, Lords of Waterdeep (Wizards of the Coast, 2012), percebemos que ele usa cores diferentes nos cubos de madeira para representar tipos diferentes de personagens. O cubo branco representa o clérigo, o cubo laranja é o guerreiro, o preto é o ladino e, por fim, o roxo representa o

CARMO, Raphael de Alcântara do; LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. As influências da arte abstrata nos jogos de tabuleiros modernos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

feiticeiro. Os cubos coloridos diferenciados são formas de abstrair as classes de personagens comuns nos jogos de RPG de mesa.

O branco, descrito por Kandinsky (1912), é uma mistura de todas as cores como um silêncio cheio de possibilidades que se alastra de forma infinita. Dessa forma, podemos perceber que essa ressonância quase que celestial do branco se conecta com o clérigo, representado nos jogos de RPG como alguém que tira seu poder dos deuses. O laranja, usado para representar o guerreiro, é uma mistura do vermelho e do amarelo que transborda energia. Nas palavras de Kandinsky (1912) sobre a cor laranja: “É como um homem seguro de sua força e que dá a impressão de saúde” (p. 43). Essa descrição faz todo sentido com o papel do guerreiro, que geralmente representa alguém que utiliza a força física para resolver os problemas. O cubo preto representa o ladino (também chamado de ladrão), uma profissional atribuída a personagens que trabalham nas sombras de forma furtiva. O preto, para Kandinsky, representa o silêncio da morte, a noite, o fim da luz do sol. Por fim, o roxo, utilizado para representar o feiticeiro, é descrito pelo pintor como uma cor que se distancia do homem, por ser uma cor que mistura o calor do vermelho com o frio do azul, torna-se algo que foge do natural, quase que mágico.

Figura 6: Lords of Waterdeep (Wizards of the Coast, 2012). Fonte: BoardgameGeek, 2020.

CARMO, Raphael de Alcântara do; LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. As influências da arte abstrata nos jogos de tabuleiros modernos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

Os formatos de componentes como cubos ou peças diferentes também devem passar rapidamente ao jogador informações sobre como usá-los e como eles funcionam em seu jogo. O abstracionismo ou minimalismo pode servir para passar esses pedaços de informação de forma rápida e simples para os jogadores. Os quadrados ou cubos representam formas mais sérias, fixas, sem muito movimento. Os círculos são as formas com menos tensão, pois são formados de ângulos abertos que não possuem início nem fim. Os triângulos possuem uma tensão criada pelos ângulos fechados e apontam para alguma direção, indicando movimento. De toda forma, como informa Kandinsky (1926), as cores aplicadas a essas formas também fazem-nas se diferenciarem, isto é, um triângulo amarelo é *diferente* de um triângulo verde, e, por isso, cada um tem uma função distinta. Cada cor vai adicionar uma ressonância diferente, modificando o modo como vemos aquela forma.

Se levarmos em consideração a filosofia do abstracionismo como uma falta de representação da natureza, os tipos de jogos que mais buscam o abstracionismo são os Jogos de Estratégia Abstrata. Esses jogos geralmente não possuem um tema ou história, sendo majoritariamente mecânicos e com o mínimo de sorte envolvida (WOODS, 2012). Alguns exemplos de jogos abstratos são Xadrez, Damas ou Go. Esses jogos possuem peças com formas e cores simples que não necessariamente representam situações ou formas do mundo real. Mesmo que alguns jogos, como o Xadrez, ainda possuam certa conexão com o sistema feudal europeu, por exemplo, a mecânica do jogo possui um nível de abstração muito grande, desconectando-se quase totalmente da temática inserida. Jogadores de xadrez não precisam entender a situação que está sendo representada no tabuleiro para vencer. De acordo com Jull (2007), a abstração em jogos acontece muitas vezes quando o jogador ignora tudo aquilo que não é importante para que ele adquira a vitória, como uma forma de maximizar suas chances de vencer.

Curiosamente, ao se deparar com um tabuleiro de um jogo abstrato no meio de uma partida, é difícil não fazer uma clara conexão com um quadro de Arte Abstrata. Observamos as linhas, as formas e tensões criadas através de um processo caótico entre jogadores competindo entre si e colocando componentes no

CARMO, Raphael de Alcântara do; LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. As influências da arte abstrata nos jogos de tabuleiros modernos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

tabuleiro. A forma criada não foi pensada para ser assim desde o início, mas foi o resultado de um processo, como em uma pintura de Pollock.

Figura 7: Tabuleiro de Go. Fonte: Canaltech, 2020.

Os diversos tipos de arte ou, mais especificamente, a Arte Abstrata, podem também ser usados como inspiração para temáticas de jogos de tabuleiro. O site Board Game Geek, o maior portal online sobre jogos de tabuleiro, com mais de 100 mil jogos listados (WOODS, 2012), enumera 167 jogos que possuem a temática de artes ou referenciam artes em suas regras. Alguns jogos colocam o jogador como uma pessoa que compra e vende obras de artes em leilões e outros em que o jogador é o próprio artista em busca de produzir os melhores quadros. Dos jogos analisados, poucos possuem alguma representação ou temática focada especificamente em Arte Abstrata. A seguir são detalhados alguns exemplos de jogos mais famosos com temática artística, de acordo com o portal *Board Game Geek*.

Em The Gallerist (Eagle-Gryphon Games, 2015), um dos mais famosos e bem avaliados jogos que utilizam arte como tema, o jogador fica encarregado de gerenciar um museu. No jogo, pode-se vender e comprar obras de arte, gerenciar

CARMO, Raphael de Alcântara do; LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. As influências da arte abstrata nos jogos de tabuleiros modernos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

artistas e organizar galerias de arte. O jogo é focado muito mais no mercado de artes do que no processo artístico em si, tal como Modern Art (Hans im Glück, 1992), outro jogo que é focado somente nos leilões de compra e venda de obras de arte. Em ambos, o vencedor é o jogador que adquirir mais dinheiro ao final da partida. Em Cubist (Bright World Games, 2014), a temática também é sobre construir um museu de Arte Moderna, mas possui uma mudança criativa: os jogadores usam dados coloridos como materiais para a construção de galerias desses museus. O jogo também possui algumas cartas com pinturas cubistas famosas que servem como habilidades especiais para o jogador.

Existem também jogos de tabuleiros em que o jogador imerge no papel do artista e precisa gerenciar seus recursos para realizar pinturas. Em Colors of Paris (Super Meeple, 2019), os jogadores são artistas em uma competição amigável na oficina de Montmartre, em Paris. O principal recurso do jogo para conseguir a vitória são cubos coloridos que representam tubos de tinta. No jogo, os jogadores precisam coletar, misturar e gerenciar tubos de cor para completar obras de arte que exigem essas cores específicas. Caso o jogador consiga as cores exigidas pelas cartas, ele ganha pontos de vitória. Nesse jogo, o processo da pintura é mais detalhado, pois o jogador precisa misturar cores para conseguir outras. Por exemplo, usar um cubo azul e outro vermelho para adquirir um cubo roxo, representando os cubos de cor como o dinheiro do jogo. Outro jogo que também usa essa mesma mecânica de coletar cubos coloridos para completar pinturas é Starving Artists (Deep Water Games, 2017). Nesse jogo, os jogadores precisam completar pinturas para vendê-las e comprar comida. Dessa forma ele faz uma discussão bem humorada e uma crítica sobre as dificuldades de viver de arte. Além disso, o jogo também possui pinturas famosas com o nome do artista e data, dando informações ao jogador sobre aquelas obras.

Figura 8: Starving Artists (Deep Water Games, 2017). Fonte: Boardgamegeek, 2020.

Outro exemplo do uso de componentes abstratos para representar o processo artístico é Sagrada (2017). O jogo é uma representação de criação de vitrais do Templo Expiatório da Sagrada Família em Barcelona utilizando dados coloridos de acrílico nas cores amarelo, azul, roxo, vermelho e verde. Além disso, o valor no dado representa a claridade ou obscuridade do tom da cor, isto é, quanto mais próximo do número 6 mais escura é a cor que ele representa. Os jogadores devem criar padrões coloridos seguindo a regra de que nunca podem ter dois dados da mesma cor ou do mesmo número um ao lado do outro.

Figura 9: Sagrada (Floodgate Games, 2017). Fonte: Boardgamegeek, 2020.

Aqui podemos perceber duas divisões geradoras de contraste discutidas por Kandinsky (2000, p. 31) no uso das cores. A primeira é o calor ou frieza do tom.

> Cumpre-se entender por calor ou frieza de uma cor sua tendência geral para o amarelo ou para o azul. Essa distinção opera-se numa mesma superfície e a cor conserva seu tom fundamental. Esse tom torna-se mais material ou imaterial. Produz-se um movimento horizontal: o quente sobre essa superfície horizontal tende a aproximar-se do espectador, tende para ele, ao passo que o frio se distancia.

No jogo, podemos perceber a divisão entre cores quentes e frias de forma balanceada. O amarelo e o vermelho representam as cores quentes, o azul e o roxo representam as cores frias, e o verde é a cor central que fica no meio desse espectro.

O segundo elemento mecânico do jogo que faz um paralelo com os estudos de Kandinsky é o tom de obscuridade da cor.

> O Segundo Contraste é constituído pela diferença entre o branco e o negro, cores que formam o segundo par dos quatro tons fundamentais pela tendência da cor para o claro e o escuro. Também aqui temos o movimento – em direção ao espectador e, em seguida, distanciando-se dele – anima o claro e o escuro. Movimento não mais dinâmico, mas estático e rígido .(KADINSKY, 2000, p. 32).

O jogo não se aprofunda muito nas questões de combinação de cores e tonalidades, orientando o jogador somente a evitar que números ou cores exatamente iguais fiquem adjacentes no seu vitral. Mas o jogo utiliza esses conceitos de combinação de cores e obscuridades para dar ao jogador decisões estratégicas e gerar resultados finais que se assemelham bastante aos vitrais do mundo real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo que os conservadores ou até mesmo o indivíduo contemporâneo não nutram um apreço pela Arte Abstrata, é importante reconhecer o seu esforço e

interesse em criar algo completamente novo. Colocando a forma à frente do tema, os pintores abstracionistas inspiraram toda uma geração de arquitetos e designers que usam suas obras como referências até hoje, seja para construir uma obra física ou uma *interface* digital.

Não é difícil relacionar os estudos de Kandinsky com alguns conceitos básicos do design gráfico, por exemplo. É notável que os conceitos de Abstracionismo tenham inspirado *designers* nas iconografias usadas em jogos de tabuleiro.

Apesar disso, dentre os jogos analisados, nenhum se propõe a falar sobre Arte Abstrata especificamente. Alguns deles utilizam obras artísticas abstratas representadas por cartas ou outros componentes de jogo, mas sem se aprofundar muito nas temáticas e técnicas. O jogo Starving Artists possui, inclusive, uma obra de Kandinsky na sua caixa de jogo, mas a decisão parece muito mais estética e de marketing do que algo pensado para representar a Arte Abstrata.

A abstração em jogos de tabuleiro, incluindo os jogos que falam sobre arte, acontece no processo mecânico de simular o mercado artístico ou no processo artístico com o uso de metáforas da temática traduzidas para mecânicas de jogo. Em nenhum desses jogos o jogador produz obras de arte da forma tradicional, usando pincéis ou mistura de pigmentos. O processo artístico é representado por ações estratégicas de gerenciamento de recursos para completar objetivos fixos pré-estabelecidos pelo jogo. Ou seja, o jogador não exercita sua liberdade ou criatividade no produto artístico final, mas sim nos meios em que ele vai buscar essa vitória, configurando um dos principais fatores de divertimento em um jogo de tabuleiro.

Os estudos da Arte Abstrata influenciaram *designers* a tomar decisões estéticas para representar os elementos dos jogos de forma mais simplificada e minimalista. Simples cubos coloridos de madeira podem representar guerreiros de fantasia, diferentes doenças ou o que mais o criador do jogo tiver em mente. Cabe à narrativa do jogo e à forma como elas se encaixam nas mecânicas para guiar a mente e a criatividade do jogador. Além disso, jogos que possuem as artes como

CARMO, Raphael de Alcântara do; LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. As influências da arte abstrata nos jogos de tabuleiros modernos. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-26, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

temática podem não pedir que o jogador produza obras de arte da forma tradicional como parte das suas regras, mas podem acabar influenciando para que ele pesquise e aprenda mais sobre esse assunto ao final da partida.

Referências:

Banco Imobiliário. São Paulo: GROW Jogos e Brinquedos, 1935. 1 jogo de tabuleiro.

Catan. Stuttgart: KOSMOS, 1995. 1 jogo de tabuleiro.

Colors of Paris. Paris: Super Meeple, 2019. 1 jogo de tabuleiro.

Cubist. Taipé: Bright World Games, 2014. 1 jogo de tabuleiro.

DAVIAU, Rob. Design Intuitively. *In:* SELINKER, Mike. *The Kobold Guide to Board Game Design*. New York: Open Design LLC, 2012. p. 56-66.

Dungeons and Dragons. Renton: Wizards of the Coast, 1975. 1 jogo de RPG.

FORBECK, Matt. Metaphor vs. Mechanics. *In:* SELINKER, Mike. *The Kobold Guide to Board Game Design.* New York: Open Design LLC, 2012. p. 56-66.

GOMBRICH, F. H. *A História da Arte.* 16. ed. São Paulo: LTC. 2010.

GOMES, Silvia Trentim. Jogo de cartas adaptável e contextualizável para a interpretação de imagens no Ensino de Artes Visuais. *Tese* (Tecnologias da Inteligência e Design Digital) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2019.

JANSON, H. W; JANSON, Antony E. *Iniciação à História da Arte*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1988.

JULL, Jesper: A Certain Level of Abstraction. In: DIGRA '07 - PROCEEDINGS OF THE 2007 DIGRA INTERNATIONAL CONFERENCE: SITUATED PLAY, 7., 2007, Tokyo. *Anais*… Tokyo: DiGRA Japan, 2007, p. 510-515.

KANDINSKY, Wassily. Akhtyrka – Outono. 1901. Pintura, óleo sobre tela, 24.0 × 33.0 cm.

_____. *Composição VIII.* 1923. Pintura, óleo sobre tela, 140.0 × 201.0 cm.

_____. *Do Espiritual na Arte*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Ponto e Linha Sobre Plano.* 2 ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

LAMBERT, Rosemary. *A Arte do Século XX.* Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

Lords of Waterdeep. Renton: Wizards of the Coast, 2012. 1 jogo de tabuleiro.

Magic: The Gathering. Renton: Wizards of the Coast,1993. 1 jogo de cartas.

Modern Art. Munique: Hans im Glück, 1992. 1 jogo de tabuleiro.

MONDRIAN, Piet. 1929. Pintura, óleo e papel em tela, 59,5 cm × 59,5 cm.

NUNES, Benedito. *Introdução à filosofia da arte.* 5. ed. São Paulo: Ática, 2005.

Pandemic. Nova Yorke: Z-Man Games, 2008. Jogo de tabuleiro.

PARLETT, David. *The Oxford Dictionary of Boardgames.* Oxford: Oxford University Press, 1992.

PESQUISA GAMES BRASIL. *Pesquisa Games Brasil 2019.* Disponível em: <http:// https://materiais.pesquisagamebrasil.com.br/painel-gratuito-2019. Acesso em: 20 ago. 2020.

PROENÇA, Graça*. História da Arte*. São Paulo: Ática, 2012.

ROSA, Gabriel. VARGAS, Antônio. Game abstrato: considerações sobre as relações entre games digitais e arte abstrata. *DAPesquisa*, v.10, n.14, p38-52, novembro 2015.

Sagrada. Minneapolis: Floodgate Games, 2017. 1 jogo de tabuleiro.

Starving Artists. Saginaw: Deep Water Games, 2017. 1 jogo de tabuleiro.

The Gallerist. Leitchfield: Eagle-Gryphon games, 2015. 1 jogo de tabuleiro.

Twilight Imperium: Quarta Edição. Roseville: Fantasy Flight Games, 2017. 1 jogo de tabuleiro.

War. São Paulo: GROW Jogos e Brinquedos, 1975. 1 jogo de tabuleiro.

WOODS, Stewart**.** *Eurogames:* The Design, Culture and Play of Modern European Board Games: 1 ed. Carolina do Norte: McFarland. 2012.

WORRINGER, Wilhelm. *Problemática Del Arte Contemporâneo*. Buenos Aires: Nueva Vision, 1958.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

PULSAÇÕES: PROCESSO ENTRE CORPO, IMAGEM E SENSAÇÃO

Erico José Souza de Oliveira

DOI: http://dx.doi.org/10.19179%2F2319-0868.827

OLIVEIRA, Erico José Souza de. *PULSAÇÕES:* processo entre corpo, imagem e sensação. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

PULSAÇÕES: PROCESSO ENTRE CORPO, IMAGEM E SENSAÇÃO

Erico José Souza de Oliveira[1]

Resumo: Este artigo socializa questões concernentes a elementos do processo de criação do espetáculo *PULSAÇÕES*, realizado em âmbito artístico-pedagógico do curso de interpretação teatral da Escola de Teatro da UFBA, em Salvador. A partir das noções de corpo, advindas das teorias de Georges Stobbaerts, Sônia Machado de Azevedo, Lenora Lobo e Cássia Navas, imagem e sensação, através das pesquisas de Denize Dall Bello, Adieliton Tavares Cézar, Helena Pinheiro Jucá-Vasconcelos e Júnia César Pedroso, tal trabalho artístico abordou uma metodologia de preparação corporal aplicada aos ensaios do espetáculo, gerando possibilidades de encaminhamentos atorais e encenatórios que revelaram a potência do trabalho com imagens e sensações, desde o processo de montagem até a realização do espetáculo.

Palavras-chave: Corpo; imagem; sensação; emoção.

PULSAÇÕES: PROCESS BETWEEN BODY, IMAGE AND SENSATION

Abstract: This article socializes issues concerning the creative process' elements of theatrical piece *PULSAÇÕES*, carried out within an artistic-pedagogical approach on the Acting Major at the UFBA Theater School, in Salvador. From the notions of body arisen by the theories of Georges Stobbaerts, Sônia Machado de Azevedo, Lenora Lobo and Cássia Navas, image and sensation, through the researches of Denize Dall Bello, Adieliton Tavares Cézar, Helena Pinheiro Jucá-Vasconcelos and Júnia César Pedroso, such artistic work approached a methodology of preparing the body to acting applied to the play's rehearsals, generating possibilities of actor and stage directions that revealed the potency of the work with images and sensations, since the creation process until the performance itself.

Keywords: Body; Image; Sensation; emotion.

[1] Professor Dr. do Departamento de Artes Cênicas (CEN) e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPG-CEN) da Universidade de Brasília (UnB). Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Culturas Populares (PPGCULT), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Ator, encenador, iluminador, bailarino popular, produtor cultural, vice-líder do G-PEC (Grupo de Pesquisa em Processos, Poéticas e Pedagogias da Encenação Contemporânea), filiado ao CNPq.

OLIVEIRA, Erico José Souza de. *PULSAÇÕES:* processo entre corpo, imagem e sensação. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

Corpos sob véus clariceanos

"E meu corpo irradiava-se em círculos de luz."

(Clarice Lispector)

Desvelar os véus das subjetividades[2] existentes em um processo de criação cênica é algo que demanda direcionamentos em constantes mutações e trânsitos. Em se tratando de ter Clarice Lispector[3] como uma das envolvidas no processo, tanto os véus quanto as subjetividades podem se multiplicar ao infinito, pois Clarice é, antes de tudo, imagem e sensação.

E plurais: imagens em movimento, sinuosas, penetrantes, imprecisas, turvas, nebulosas, inefáveis; sensações viscerais, complexas, ambivalentes, desconcertantes, paradoxais, indomáveis. E é este duo – imagem e sensação – completamente atrelado a Lispector, o deflagrador do espetáculo intitulado *PULSAÇÕES*.

Porém, o processo de *PULSAÇÕES* começou sem título, sem imagem, sem sensação e sem Clarice. Tínhamos apenas nossos corpos[4] no espaço. Corpos que já pulsavam na intenção de viver, sentir, partilhar algo, desvelar-se.

Por isso, antes de tratarmos de imagens e sensações, é preciso enfocarmos no lugar em que elas ressonam, ecoam e reverberam: no corpo. Georges

[2] O professor e pesquisador Welington Andrade (2015, p. 278) trata da crise da subjetividade trazendo filosoficamente esta noção como a ideia de um sujeito significando "o eu", "a consciência" ou "a capacidade de iniciativa em geral": "assim é que a subjetividade entendida como o "caráter de todos os fenômenos psíquicos, porquanto fenômenos de consciência" (p. 1096-1099), pertencentes ao eu e ao sujeito do homem, irá interessar, a partir do século XIX, a todas as artes, de modo geral, impactando, de maneira bastante especial, a arte da cena."

[3] Nascida em Chechelnyk (Ucrânia), em 10 de dezembro de 1920, foi escritora, jornalista, romancista, contista. Sua obra é considerada um marco na literatura do século XX. Passou a infância no Recife e faleceu no Rio de Janeiro, em 9 de dezembro de 1977. Em 2020 se festeja 100 anos de seu nascimento. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Clarice_Lispector. Acesso em 17 de maio de 2020)

[4] Torna-se importante frisar que quando falamos em corpo, estamos abordando-o de forma orgânica, somática, na qual o aspecto sonoro estará sempre amalgamado em todas as atividades corporais.

OLIVEIRA, Erico José Souza de. *PULSAÇÕES:* processo entre corpo, imagem e sensação. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

Stobbaertes (2014, p. 15) traz reflexões basilares sobre este mediador[5] do acontecimento teatral[6]:

> Há muitas maneiras de se entender o termo corpo, o que levaria a pensar que existem muitos corpos: o corpo do lugar das nossas emoções, o corpo em oposição ao psiquismo, o corpo instrumento mecânico ou orgânico, o corpo em antítese com o espírito e assim por diante.

A crítica de Stobbaertes sobre os olhares esfacelados em relação ao corpo se contrapõe à sua visão do corpo sobre a cena como um todo orgânico que amalgama espaço interior (subjetivação) e espaço exterior (expressão): “Assim sendo, o corpo é o depositário da expressividade humana, meio privilegiado de realização do indivíduo.” (STOBBAERTS, 2014, p. 15).

Lenora Lobo e Cássia Navas (2003, p. 79) dialogam com Stobbaerts ao sinalizar que “[...] o corpo é onde tudo começa e termina, onde tudo se traduz e se manifesta, o centro do estudo primeiro do ator-bailarino. O corpo, habitação da nossa existência, tão simples e tão complexo, parece guardar dentro de nós toda a sabedoria do universo.”

Clarice Lispector (1999, p. 20), a todo momento de sua escrita, vincula imagens e sensações ao corpo:

> Senti a pulsação da veia em meu pescoço, senti o pulso e o bater do coração e de repente reconheci que tinha um corpo. Pela primeira vez da matéria surgiu a alma. Era a primeira vez que eu era una. Una e grata. Eu me possuía. O espírito possuía o corpo, o corpo latejava ao espírito.

[5] A noção de mediador é cara a Denize Dall Bello e será exposta a seguir. Júnia César Pedroso (2007, p. 04) também faz uso dessa expressão: “O corpo é o mediador desta presença do artista no reino do possível, situando-se num tempo-espaço construído, em que experiência cria sentidos para um outro que o observa.”

[6] Aqui usamos o termo cunhado por Jorge Dubatti, no qual o acontecimento é um fenômeno que acontece a partir de três condições: 1 – convívio (reunião de corpos presentes); 2 – *poiésis* (o corpo como metáfora, criação imagética no espaço); 3 – expectação (zona de contato entre quem executa a *poiésis* e quem a contempla): “(...) o que não pode faltar no acontecimento teatral: a reunião dos corpos viventes produzindo *poiésis* em convívio, onde haja geração corporal de *poiésis* e expectação.” (ROMAGNOLLI, Luciana Eastwood; MUNIZ, Mariana de Lima, 2014, p. 255)

Esse corpo que absorve e refrata subjetividades, imagens, sensações, vivências íntimas e sociais que ficam encrustadas na musculatura, na psiquê e na memória, é o vórtice fundante desta experiência cênica.

O que interliga Stobbaerts, Lobo e Navas ao processo de *PULSAÇÕES* são as estreitas relações entre práticas artístico-pedagógicas tendo o corpo como vetor do processo cênico, com a atenção voltada para a relação entre as subjetividades dos/as artistas e as possibilidades que os corpos carregam enquanto corpo em signo[7] na cena, através da construção de imagens e sensações.

E como nos alerta Sônia Machado de Azevedo (2004, p. 142), o nível de mergulho neste universo que é o corpo é sempre um processo de auto educação, no qual "[...] a aprendizagem, por melhor que seja conduzida, é um processo solitário."

Assim como Lispector, o autor e as autoras acima aspiram uma fusão entre corpo e espírito, um equilíbrio – mesmo que transitório e precário – na balança de afetos, relações, imagens e sensações. E foi por isso que Clarice Lispector se incorporou ao processo ainda sem nome e que viria a se intitular *PULSAÇÕES*, subtítulo de sua obra *Um sopro de vida*, que inspirou o espetáculo.

Com nossos corpos e o livro de Lispector, tornou-se necessário pensar o processo através de imagens[8], isto é, desenvolver uma abordagem sensível e imagética sobre a obra, mudando a tendência de mirada academicista/tecnicista, na

[7] Sônia Machado de Azevedo (2004, p. 147), traz a ideia de corpo em signo no trabalho autoral, no momento em que os/as artistas da cena entram na fase expressivo-estética, na qual a relação entre subjetividade, imaginário e expressão se coadunam na tessitura de um corpo-imagem: "A forma dada à expressão será mais do que nunca privilegiada, sem esquecer, no entanto, das experiências vividas ou imaginadas que possam servir de recurso pessoal na criação do signo." Esta ideia de signo reverbera a noção de *poiésis* de Dubatti (2014).

[8] Aqui, trazemos o entendimento de imagem como percepção mental sobre alguém ou algo ou alguma forma; impressão de um objeto no espírito; aquilo que simbólica ou realmente imita, personifica ou representa pessoa ou coisa; reprodução na mente de uma sensação ou percepção anteriormente vivida ou sentida; imagem completa armazenada em memória, e não apenas a parte que é mostrada. Ver: MICHAELIS. Moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998, p.1128. Ou https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/imagem/. Acesso em 17 de maio de 2020.

qual o texto enquanto discurso escrito/lógico – e falado – é visto como a forma mais eficaz de se relacionar com a cena, de significar.

E, das imagens provindas da nossa relação com Clarice Lispector, pudemos mergulhar nas mais diversas sensações que *Um sopro de vida* nos imprimia, tendo o corpo como o deflagrador desse trânsito entre o interno (o íntimo e subjetivo) e o externo (a relação e a expressão), atentos/as aos véus que se descortinavam perante nossos olhos e nossos corpos.

Giovanna Boliveira e Rebeca de Oliveira Em experimento ao ar livre

(Passeio Público – Salvador- agosto/2019)

Foto: Gustoyle

]

OLIVEIRA, Erico José Souza de. *PULSAÇÕES:* processo entre corpo, imagem e sensação. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

Pulsando emoções, imagens e sensações

"A imaginação antecede a realidade!"

(Clarice Lispector)

Iniciamos esta seção trazendo uma diferenciação entre sensação e emoção[9], pois que a emoção, segundo Denize Dall Bello (2016) é um atributo da recepção, isto é, da relação entre espectador/a e obra de arte. Aqui, enfocamos nossa reflexão sobre a relação do/a artista com sua criação, isto é, ele/a enquanto agente e obra cênica, ao mesmo tempo.

A discussão sobre o uso ou não da emoção no trabalho dos/as artistas da cena é muito antiga e não caberá desenvolvê-la neste artigo, mas podemos situá-la como um recorte possível de Denis Diderot e seu *Paradoxo sobre o Comediante* até os dias atuais, passando inevitavelmente por Constantin Stanislavski e Vsevolod Meierhold, entre muitos/as outros/as, a partir de suas pesquisas sobre a atuação.

Nesta compreensão sobre a importância das sensações para o trabalho da atuação cênica e da emoção enquanto atributo do/a espectador/a, Júnia César Pedroso (2007, p. 01), contribui para referendar nossa perspectiva:

> A percepção dos sentidos orgânicos gera sensações, que provocam uma cadeia de emoções, ainda indiferenciadas, que são elaboradas sob a forma de sentimentos, que podem ser nomeados: amor, ódio etc. As sensações são mais visíveis, através do tônus muscular e das expressões do comportamento humano, e portanto, decodificáveis, enquanto os sentimentos/emoções apenas podem ser deduzidos hipoteticamente pelo espectador."

[9] Para que possamos fugir do senso comum sobre a noção de emoção, eis uma definição de Adieliton Tavares Cezar e Helena Pinheiro Jucá-Vasconcelos 2016, p. 07): "De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (2008), as emoções são expressões de afeto acompanhadas de reações intensas e breves do organismo em resposta a um acontecimento inesperado ou, às vezes, muito aguardado, fantasiado. Nas emoções é possível observar a relação entre os afetos e a expressão corporal. As reações orgânicas presentes na emoção fogem ao controle do indivíduo. [...] Eles ainda expõem que todas as reações orgânicas relativas à emoção são importantes descargas de tensão. Portanto, de acordo com esses autores, a emoção é um momento de tensão em um organismo, e as reações orgânicas são descargas emocionais."

No processo de *PULSAÇÕES*, trabalhamos com a noção de sensação, pois acreditamos que cabe ao público, através de seu contato com a obra, se relacionar com ela pelo viés das emoções. Aos/Às artistas da cena, no nosso ponto de vista, cabe o trabalho com as imagens e as sensações para provocar no/a espectador/a emanações energéticas que se transformarão em emoções, através das subjetividades de cada pessoa.

Devido a este tema tão complexo e contraditório, veremos como se dá esta relação entre a obra de arte e a emoção, para, em seguida, retomarmos a discussão sobre o duo imagem e sensação trabalhado em *PULSAÇÕES*, pois tanto as emoções quanto as sensações se pronunciam através do corpo.

Denize Dall Bello (2016) discute de forma bastante aprofundada as relações entre imagem, emoção e corpo, através de campos distintos do conhecimento, como a neurociência (Antonio Damásio) e a história da arte (Aby Warburg), revelando que as imagens – independentemente de quais sejam e de quais fontes as concretizam – não são criadas para serem contempladas, mas para nos atravessar, para criar um vínculo direto, o qual passam a fazer parte de nosso corpo.

É através da relação dos corpos com as imagens que as emoções se produzem por um processo de empatia[10], responsável pela seleção e organização cerebral do que a memória reterá como via de mão dupla entre corpo/mente – imagem/emoção: “Tornar-se-ão imagens, somente aquelas em que nós projetamos emoções. A hipótese de Damásio é que a emoção é a raiz da consciência. Por essa razão, quando a emoção nos invade é que nós tomamos consciência do corpo.” (BELLO, 2016, p. 20)

[10] Denize Dall Bello (2016, p. 46-47) localiza a raiz neurológica da empatia nos neurônios espelhos e a relacionada a processos de imitação e de projeção sobre algo ou sobre o/a outro/a: “A empatia nos liga à situação do outro. Ligar quer dizer criar vínculo. Portanto, a capacidade da empatia tem a ver com o desenvolvimento de um “pulmão” capaz de maior abertura para novos ares, de mais ligações. Na verdade, essa habilidade exige um corpo, uma cabeça, um coração, uma pele capaz de assimilar porosamente nosso meio ambiente (Contrera, 2012:189).

Bello localiza neste duo – imagem e emoção – a potência dos acontecimentos cênicos, tendo o corpo como mediador vivo que incorpora, seleciona e externa nossa relação entre imagem, memória e emoção, pois "[...] não há como deixar de olhar o corpo, o nosso mediador vivo. Ele recebe, produz, armazena e comunica nossos estados internos." (BELLO, 2016, p. 62)

Para Bello, toda imagem é um receptáculo de emoções, que só ressoa em nós pela relação que se dá entre ela e nossa experiência de mundo, gerando expectativas e projeções, estimulando nossa imaginação. As imagens projetadas diante de nós passam a se configurar como incompletas em si mesmas, como borrões, precisando de nossa empatia para que se amalgamem ao nosso corpo, e isto faz com que a imagem seja captada de formas diferentes por cada indivíduo, a partir de suas singularidades, subjetividades e vivências:

> Porque o divertido não é chegarmos a um acordo sobre a imagem vista. O divertido é percebermos a nossa capacidade de imaginação acontecendo. A partir desses borrões nós evocamos figuras que conhecemos ou imaginamos. Na projeção vale quase tudo. Como dissemos, a preocupação sobre como chegar a um resultado universal, a uma imagem comum é o que menos importa. (BELLO, p. 67).

Adieliton Tavares Cézar e Helena Pinheiro Jucá-Vasconcelos (2016, p. 08) nos presenteia com uma explicação sobre esse fluxo pessoal e intransferível que emana da complexa simbiose entre corpo e imagem, isto é, as emoções, que são multidimensionais e envolvem fenômenos subjetivos, biológicos e sociais:

> Scherer (2005) aponta a existência de cinco componentes para que haja um estado emocional: cognição, sintomas físicos (componentes neurológicos), motivação, expressão motora e experiência subjetiva ou sentimento. O componente cognitivo da emoção avalia os objetos e eventos que se manifestam no mundo externo. O componente neurofisiológico surge para a regulação do organismo. A função do componente motivacional é preparar e direcionar ações. A expressão motora manifesta a reação e sua intenção correspondente. A experiência subjetiva monitora o estado do organismo frente à sua interação com os eventos e objetos.

Através de seus personagens, auto-imagens da autora, Clarice Lispector (1999, p. 46) nos brinda com esta percepção sobre sua escritura poética, na qual as imagens são gestantes e gestoras das emoções, sensações, imaginações e criações:

> O processo que Ângela tem de escrever é o mesmo processo do ato de sonhar: vão-se formando imagens, cores, atos, e sobretudo uma atmosfera de sonho que parece uma cor e não uma palavra. Ela não sabe explicar-se. Ela só sabe é mesmo fazer e fazer sem se entender.

O processo de *PULSAÇÕES*[11] começou, como dito acima, através de um trabalho corporal tendo as relações do corpo no espaço como deflagradoras de possibilidades cênicas, a partir de um trabalho de consciência corporal na busca do que chamamos de elementos imateriais da cena[12].

Nas atividades que direcionavam essa proposta, os corpos das atrizes já se tornavam, por si, imagens que inundavam o espaço da sala de ensaio de sensações cinestésicas. A intenção sempre foi de que a percepção aguda da respiração junto à cadeia muscular, através de uma consciência rítmica, plástica, energética e sonora do corpo no espaço, promovesse nas atrizes projeções de imagens e sensações do interior (os corpos) para o exterior (o espaço) e vice-versa.

[11] Aqui não iremos nos ater à narrativa esmiuçada de exercícios utilizados no processo de *PULSAÇÕES*, mas às questões que nortearam a pesquisa corporal. Portanto, alguns indícios de trabalhos cênico-pedagógicos serão trazidos à baila somente quando for essencial ao entendimento das questões suscitadas.

[12] Considera-se, aqui, como elementos imateriais da cena, as construções de atmosfera, energia, tempo-ritmo, temperatura e temperamento aplicadas tanto ao trabalho de encenação como de atuação, a partir de imagens apreendidas da dramaturgia estudada ou de textos conexos, sejam teóricos, artísticos, etc. Neste caso, tal procedimento antecede o pensamento dos elementos materiais da cena, a saber, cenografia, figurino, objetos, iluminação, etc. Para aprofundamento sobre elementos imateriais, ver: OLIVEIRA, Erico José Souza de; LÍRIO, Vinícius da Silva. Teatralidades híbridas y elementos inmateriales en Esta propiedad está condenada de Tennessee Williams. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, Bogotá, Vol. 10, N. 1, enero-jun. de 2015, pp. 153-165.

A partir daqui, torna-se necessário fundamentar a noção de sensação, para que sigamos o fluxo das experimentações em *PULSAÇÕES*. Voltando a CÈZAR e JUCÁ-VASCONCELOS (2016, p. 06), eis uma definição inicial sobre sensação:

> As sensações podem ser definidas como a impressão causada em um órgão receptor através de um estímulo (interno ou externo). Portanto, a sensação é um fenômeno puramente perceptual, basicamente uma atividade dos sentidos. (RIES, 2004; REEVE, 2006).

Tratando da Gestalt-terapia, a autora e o autor entendem que o mergulho nas sensações é a base para "[...] uma tomada de consciência plena no momento presente. É um processo de compreender, de reunir partes separadas em um todo significante. É uma atenção ao conjunto de percepção pessoal, corporal, emocional, interior e exterior." (CÉZAR, JUCÁ-VASCONCELOS, 2016, p. 09)

Segundo a autora e o autor, as sensações, na Gestalt-terapia, visam o trabalho com a *awareness*, que é um processo contínuo e aberto de autoconsciência:

> Fukumitsu (2012) entende a *awareness* como uma capacidade de integração entre o que o indivíduo faz e como faz. A autora aponta ainda que este processo envolve três zonas denominadas zonas de *awareness*, sendo elas: ***Awareness* do mundo exterior**: todos os contatos estabelecidos por meio das funções de contato. ***Awareness* do mundo interior**: respiração, sensações, sentimentos, emoções, percepções da tensão, relaxamento, postura. ***Awareness* da atividade da fantasia**: todas as atividades mentais – pensamento, imaginação, projetos etc. (FUKUMITSU, 2012, p.70). (CÉZAR e JUCÁ-VASCONCELOS, 2019, p. 09. Grifos da autora e do autor)

Este processo de tomada de consciência – *awareness* – tem seu núcleo na percepção das sensações e "[...] ocorre quando há uma relação entre os níveis cognitivos, sensoriais, motores, emocionais e energéticos. Com isso o indivíduo

passa a ter uma percepção clara daquilo que ele experiência (FUKUMITSU, 2012).” (CÉZAR e JUCÁ-VASCONCELOS, 2016, p. 09)

Estes procedimentos reverberam nas práticas artístico-pedagógicas de STOBBAERTS (2014, p. 16): “O trabalho sobre o corpo passa por uma consciência, mas esta deve ser também um lugar de revelação do ser.” Da mesma forma, no sentido da auto-educação dos processos aconselhados por Sônia Machado de Azevedo (2004, p. 135):

> O ator deve ser aquele que entra diretamente em contato com o fenômeno da expressão, percebendo como, quando e por que ela ocorre em si mesmo. Deve aprender a ver-se, trabalhar seu corpo e partes deste como um artista ao misturar as cores, observando o efeito, preparando um quadro.

Em *PULSAÇÕES*, as percepções internas do corpo (órgãos, musculatura, ossatura, sistema nervoso, sistema circulatório, sistema respiratório, chacras, etc.) e externas (peso, posturas, tensões, torções, travamentos físicos, esforço, extensão, contração, vetores, etc.) encaminhavam as atrizes para uma consciência sensório-corporal, fazendo com que as sensações surgidas no processo as movimentassem no espaço.

Neste caso, os estímulos iniciais dos experimentos com o corpo eram as imagens internas, produzidas pelos movimentos corporais e pelas sensações e, em derivação, os corpos transubstanciavam-se em imagens e sons em deslocamento espacial.

A experimentação com os estímulos imagéticos externos veio um pouco mais tarde, a partir de *Um sopro de vida*, de Clarice Lispector: a atividade central na relação com o texto consistia em ler o livro deixando fluir do universo da autora,

OLIVEIRA, Erico José Souza de. *PULSAÇÕES:* processo entre corpo, imagem e sensação. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

imagens emblemáticas[13] que seriam anotadas e trabalhadas corporalmente em sala de ensaio.

Cada participante do processo (atrizes/encenadoras, diretora de arte, preparadora corporal, preparadora vocal, iluminador/encenador, etc.), à medida em que lia o livro, criava estratégias para estabelecer uma relação sensorial com ele, dirimindo a tendência racionalista de relação puramente cognitiva com uma obra literária. A busca era experimentar se relacionar com as palavras por imagens e sensações em consonância com o próprio corpo, pois, como nos diz Bello (2016, p. 15) "[...] no princípio é o corpo quem está na origem da comunicação como de fato nos faz perceber que a raiz do teatro está no mundo sensorial."

Selecionadas as imagens emblemáticas, a cada ensaio, elas se tornavam o estímulo para que as atrizes acessassem suas sensações e imagens pessoais e as transformassem em corpo em movimento. O mundo imagético lispectoriano passava pelo mundo interno das atrizes e desembocava em imagens corporais prenhes de sensações e sonoridades, aprofundando a percepção dos elementos imateriais da cena, seja individual ou coletivamente.

Outra atividade voltada para esta relação texto-imagem-sensação foram as leituras de visualização e peso das palavras: através da escolha de palavras isoladas do texto, sob uma técnica de respiração específica, a palavra escolhida é degustada e introjetada para, em seguida, ser transformada em imagem e sensação e, por fim, ser falada com todas as construções internas experimentadas nesse processo.[14]

[13] Tratamos como imagens emblemáticas a imagens provindas desta relação sensorial com o texto e que, não necessariamente, estão explícitas na escrita. A relação se dá em um nível não lógico/racional, no qual as imagens emblemáticas podem parecer desconectadas do universo da obra lida, mas serão fundamentais tanto para o encaminhamento processual do espetáculo, quanto para seu resultado, encaminhando questões como atmosferas, sensações, ritmos, energias, etc. (elementos imateriais da cena) e a visualidade do espetáculo (elementos materiais da cena). Para aprofundamento sobre imagens emblemáticas, ver: OLIVEIRA, Erico José Souza de; LÍRIO, Vinícius da Silva (2015).

[14] Este trabalho de texto-imagem-sensação foi aplicado em 1995, na oficina Acting Workshop'95, ministrada pelo ator Ricardo Barretto (vindo à época de sua formação no Actor's Studios, nos EUA),

A partir dessas experimentações, começamos a selecionar quais seriam as imagens emblemáticas que poderiam ser as norteadoras de temas e das ideias principais de montagem do espetáculo. Desde o primeiro contato com *Um sopro de vida*, havia uma imagem muito forte que pairava na equipe: a imagem de véus.

Tais véus escondiam espaços distintos, formas diversas e seres improváveis que se desvelavam a cada momento. A imagem dos véus nos chegou como possibilidades de construções cênicas variadas e independentes entre si, como se a cada desvelamento, um universo fosse desnudado, um outro mundo surgisse, um outro espetáculo brotasse diante do público. Este mecanismo-sonho foi a chave da proposta de encenação que nos libertou de perseguir os caminhos da lógica, racionalidade, coerência, causalidade e temporalidade cênicas.

Estes encaminhamentos também impulsionaram o processo de encenação e de atuação de *PULSAÇÕES* para a desconstrução da ideia convencional de personagem. Ao invés disto, começamos a produzir quadros, composições corporais, células cênicas que possuíam em si sua significância. No lugar da ideia de personagem, por trás dos véus, surgiam imagens, criaturas, seres. Essas criações atorais foram nomeadas de “figuras”.[15]

Nestas veredas recorremos a várias possibilidades investigativas, passando por bufonaria, palhaçaria, realismo, teatro épico, teatro narrativo, teatro biográfico, performance, instalação, dança, práticas culturais, entre outras.

Porém, o interesse não era utilizar essas possibilidades estéticas de forma a reproduzi-las como espelho dentro do espetáculo, mas como estímulos para que daí

promovida pelo Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística da UFPE, para os alunos da Licenciatura em Educação Artística (nome do curso na época). Jaques Lecoq também trabalhou com técnicas similares nas quais enfatizava a relação das palavras com imagens, visualizações e peso. Ver: https://www.youtube.com/watch?v=koExYifqFRo. Acesso em 17 de maio de 2020.

[15] A escolha deste termo é uma alusão direta às epistemologias contidas na prática cultural do Cavalo Marinho da Zona da Mata Norte de Pernambuco. Não à toa, optamos por criar um trânsito entre ela e nossa prática cênica, porém, este recorte de pesquisa não cabe no escopo deste artigo. Para aprofundar a noção de figura no universo do Cavalo Marinho pernambucano, ver: OLIVEIRA, Erico José Souza de Oliveira. A roda do mundo gira: um olhar sobre a brincadeira do Cavalo Marinho Estrela de Ouro (Condado-PE). Recife: SESC, 2006.

surgissem outros meios de expressão que tivessem vida cênica em si mesmos, como um mosaico de imagens em movimento.

Esta liberdade contida neste processo de criação provindo das inesgotáveis relações entre corpos, imagens e sensações foi o mote necessário para que não nos prendêssemos a estilos de interpretação, gêneros teatrais ou estéticas cênicas específicas. Também nos deu a oportunidade de não tratar o livro de Clarice Lispector como uma adaptação ou uma versão para a cena, mas como um mobilizador de questões pessoais e sociais, retrabalhadas a partir de temas de interesse das atrizes, como o feminino, o lugar da mulher na sociedade e na arte, o teatro como elemento de convívio e reflexão social, etc.

Enfocamos no que denominamos de composições cênicas, isto é, universos independentes de significação, como se fossem ambientes oníricos que os véus lispectorianos descortinavam perante os olhos dos/as espectadores/as, os conclamando a construir juntos/as, a partir das imagens, sensações e emoções que seus corpos reverberavam.

Assim como a relação que Lispector estabelece com as palavras, ora metáforas de um mundo interior, ora crítica sociocultural, ora barreiras para revelar o que se sente, *PULSAÇÕES* absorveu este pensamento à medida em que as palavras, no espetáculo, iam aos poucos perdendo espaço para as imagens que inundavam a cena.

E as sensações que emanavam do espetáculo foram belamente expressas pelas palavras-cores de Clarice Lispector (1999, p. 51),

> O que está me sucedendo é a Graça? Porque o corpo eu não o sinto, ele não me pesa, nem deseja, o espírito não se contorce e não busca, envolve-me uma aura luminosa de silêncio: pairo no ar, livre do tempo mas plenamente neste próprio instante, sem antes nem depois. Me recebo e o mundo não me toca.

OLIVEIRA, Erico José Souza de. *PULSAÇÕES:* processo entre corpo, imagem e sensação. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

Esta criação de um corpo-signo organicamente amalgamado com o todo do espetáculo e deixando frestas imaginativas para o diálogo sensorial com o público foi o objetivo maior de *PULSAÇÕES*, na busca de um processo que contribuísse na experimentação de uma outra forma de abordagem sensível em todas as etapas de criação, na qual corpo, imagem e sensação fossem os vetores do acontecimento cênico.

Giovana Boliveira e Rebeca de Oliveira Em experimento ao ar livre

(Passeio Público – Salvador – agosto/2019)

Foto: Gustoyle

OLIVEIRA, Erico José Souza de. *PULSAÇÕES:* processo entre corpo, imagem e sensação. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

Referências:

ANDRADE, Welington. O teatro como lugar da subjetividade possível ou Os impasses da crítica diante da criação. *Revista Sala Preta*, São Paulo, Vol. 15, n. 2, p. 275-287, 2015.

AZEVEDO, Sônia Machado de. *O papel do corpo no corpo do ator.* São Paulo: Perspectiva, 2004.

BELLO, Denize Dall. A componente da teatralidade em Aby Warburg. 2016. 85 f. *Dissertação (*Mestrado em Estudos do Teatro) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016.

CEZAR, Adieliton Tavares; JUCÁ-VASCONCELOS, Helena Pinheiro. Diferenciando sensações, sentimento e emoções: uma articulação com a abordagem gestáltica. *Revista IGT na Rede*, Rio de Janeiro, v. 13, nº 24, 2016, p. 4-14. Disponível em http://www.igt.psc.br/ojs. Acesso em 17 de maio de 2020.

LISPECTOR, Clarice. (Título do livro). Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.

LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. *Teatro do Movimento*: Um método para um intérprete criador. Brasília: LGE Editora, 2003.

MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

OLIVEIRA, Erico José Souza de Oliveira*. A roda do mundo gira*: um olhar sobre a brincadeira do Cavalo Marinho Estrela de Ouro (Condado-PE). Recife: SESC, 2006.

OLIVEIRA, Erico José Souza de; LÍRIO, Vinícius da Silva. Teatralidades híbridas y elementos inmateriales en Esta propiedad está condenada de Tennessee Williams. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, Bogotá, Vol. 10, N. 1, enero-jun. de 2015, pp. 153-165. (Referência do próprio autor)

PEDROSO, Júnia César. A percepção do corpo cênico em Klauss Vianna e Merleau-Ponty. *In*: IV REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, v. 8, n. 1, 2007, Campinas. Anais da IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Campinas: UNICAMP, 2007. Disponível em: https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/issue/view/74. Acesso em 17 de maio de 2020.

ROMAGNOLLI, Luciana Eastwood; MUNIZ, Mariana de Lima. *Teatro como acontecimento convival*: uma entrevista com Jorge Dubatti. Revista Urdimento, UDESC, Florianópolis, v.2, n. 23, 2014, p. 251-261.

STOBBAERTS, Georges. *O corpo e a expressão teatral*. Recife: CEPE, 2014.
LES DEUX VOYAGES DE JACQUES LECOQ. Réalisation: Jean-Noël Roy e Jean-Gabriel Carasso. Avec: Jacques Lecoq, Ariane Mnouchkine et autres. Film de Jacques Lecoq, Jean-Gabriel Carasso, Jean-Claude Lallias, Jean-Noël Roy. Paris: On Line Productions, Anrat et Arte, 2006. 1 DVD (175min), color. Production On Line Produtions/CNPD, La Sept Arte, ANRAT.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

OS PROFESSORES DE ARTES E O ENSINO DA MUSICALIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Anna Alice Morantt
Argos Gumbowsky

DOI: http://dx.doi.org/10.19179%2F2319-0868.829

MORANTT, Anna Alice; GUMBOWSKY, Argos. Os professores de artes e o ensino da musicalidade nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-27, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

OS PROFESSORES DE ARTES E O ENSINO DA MUSICALIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Anna Alice Morantt[1]
Argos Gumbowsky [2]

Resumo: Este estudo é resultante de uma pesquisa que aborda o ensino da musicalização nos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas municipal e estadual de Canoinhas, Santa Catarina, no ano letivo de 2020. O objetivo foi investigar as práticas pedagógicas dos professores de artes que atuam na rede escolar do município, bem como compreender as dificuldades que os docentes enfrentam na adoção do ensino musical como facilitador da aprendizagem dos alunos. A importância dessa pesquisa se constitui pelo diagnóstico dos problemas enfrentados nas escolas da rede municipal e estadual do município de Canoinhas com relação à introdução da musicalização em sala de aula. A metodologia adotada engloba a pesquisa exploratória, descritiva, bibliográfica, documental, de campo e quali-quantitativa. A população se constitui por 20 professores de Artes atuantes nos Anos Iniciais de Ensino Fundamental das escolas municipais e estaduais de Canoinhas. Como instrumento de pesquisa, utilizou-se um questionário composto por questões abertas e fechadas por meio da ferramenta *online google forms*. Foi possível constatar que os professores se sentem despreparados para o ensino da musicalidade, isso porque suas formações são em Artes Visuais (o que não contempla a formação musical); o espaço físico não é adequado; a carga horária muito baixa; há a insuficiência de material e instrumentos; há a falta de oferta de cursos de capacitação aos docentes. Não obstante, é possível compreender que é preciso que se invista em formações pedagógicas aos professores com vistas a promover a melhoria do ensino musical, bem como o desenvolvimento da fruição dos alunos com relação a esse componente curricular obrigatório.

[1] Docente da rede pública municipal de Canoinhas, SC e da rede pública do estado de Santa Catarina. Licenciada em Artes Visuais e em Pedagogia pela Universidade do Contestado - campus Canoinhas.

[2] Formação: Licenciado em Pedagogia pela Fundação das Escola do Planalto Norte Catarinense (FUNPLOC). Especialista em Metodologia do Ensino pela Universidade Federal do Paraná (UFPr). Mestre em Educação: Ensino Superior, pela Universidade Regional de Blumenau (Furb). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na linha de pesquisa Universidade: teoria e prática. Atuação profissional: Professor efetivo do quadro do magistério público estadual na EEB Santa Cruz. No ensino superior é docente credenciado pela Universidade do Contestado (UnC) como docente nos cursos de graduação. Na UnC ocupou cargos de coordenador de Curso de Graduação, do programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional, Direção Acadêmica do Campus Universitário de Canoinhas até o ano de 2010. Integrante do corpo docente do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional como responsável pelas disciplinas 'Universidade e Desenvolvimento Regional' e Educação e Desenvolvimento Regional'. Líder do grupo de pesquisa 'Educação, Política e Sociedade' dedicando-se a pesquisas nas seguintes linhas: Educação básica e profissional no Brasil; Educação e desenvolvimento regional; Formação de Educadores; Políticas Educacionais no Brasil e Desenvolvimento Local/Regional; Universidade e desenvolvimento local/regional; Universidade: história, políticas e avaliação. Integra o banco de avaliadores do MEC/INEP e do CEE/SC. Participou como delegado da CONAE nas esferas municipal, estadual e federal nas edições de 2014 e 2018. Integra: a) Comissão Estadual para Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação - Cemapee para o decênio 2015 – 2024; b) o Fórum de Acompanhamento do Plano Municipal de Educação de Canoinhas. Integra o Conselho Municipal de Educação de Canoinhas, sendo seu Presidente.

MORANTT, Anna Alice; GUMBOWSKY, Argos. Os professores de artes e o ensino da musicalidade nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-27, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

Palavras-chaves: Artes. Educação musical; Formação de professors; Metodologia de ensino; Relação teoria-prática.

ART TEACHERS AND TEACHING MUSICALITY IN THE FIRST YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: This study is the result of a research that addresses the teaching of musicalization in the early years of elementary education in the municipal and state public networks of Canoinhas, Santa Catarina, in the academic year of 2020. The objective was to investigate the pedagogical practices of art teachers who work in the municipal school network, as well as understanding the difficulties that teachers face in adopting musical education as a facilitator of students' learning. The importance of this research is constituted by the diagnosis of the problems faced in municipal and state schools in the city of Canoinhas regarding the introduction of musicalization in the classroom. The methodology adopted includes exploratory, descriptive, bibliographic, documentary, field and qualitative and quantitative research. The population consists of 20 Art teachers working in the Early Years of Elementary Education at the municipal and state schools of Canoinhas. As a research instrument, a questionnaire composed of open and closed questions was used using the online tool google forms. It was possible to verify that the teachers feel unprepared for the teaching of musicality, this is because their training is in Visual Art (which does not include musical training); the physical space is not adequate; very low workload; there is a lack of material and instruments; there is a lack of training courses for teachers. Nevertheless, it is possible to understand that it is necessary to invest in pedagogical training for teachers in order to promote the improvement of musical education, as well as the development of students' enjoyment regarding this mandatory curricular component.

Keywords: Arts. Musical education; Teacher training; Teaching methodology; Theory-practice relationship.

INTRODUÇÃO

A educação musical se refere aos processos de ensino e de aprendizagem da música. Assim, partindo do pressuposto que essa se faz presente na vida de todos, é de suma importância para o desenvolvimento integral da criança trabalha-los na escola. Por meio das brincadeiras que envolvem as ações de cantar, tocar instrumentos, expressar-se corporalmente, que é possível desenvolver nas crianças o mundo imaginário, a fala, a coordenação motora, a socialização e a afetividade.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a música é uma das 5 unidades temáticas (‘artes integradas’, ‘artes visuais’, ‘teatro’, ‘música’ e ‘dança’) do componente ‘arte’, que faz parte da área de conhecimento ‘linguagens’. Cada umas dessas unidades é composta por objetos de conhecimento que estão relacionados a habilidades (ABREU; AQUINO, 2018). Apoiado nisso, este artigo tem como objetivo apontar quais as dificuldades de docentes que atuam nos Anos

Iniciais do Ensino Fundamental na adoção da música como facilitadora da aprendizagem dos alunos da rede pública do município de Canoinhas, localizado em Santa Catarina.

O Currículo do Território Catarinense foi tecido a partir da Base Nacional Comum Curricular, aprovada em dezembro de 2017. Contudo, vale ressaltar que o Estado de Santa Catarina desfruta de um caminho histórico e cultural nos seus currículos, o qual necessita compreensão, respeito e (re)significações nos percursos que vão e foram se modificando e se alinhando ao longo do tempo (GOVERNO DE SANTA CATARINA, 2019).

A importância dessa pesquisa se constitui pelo diagnóstico dos problemas enfrentados nas escolas da rede municipal e estadual do município de Canoinhas com a introdução da musicalização em sala de aula. A musicalização é o primeiro contato das crianças que estão ingressando cada vez mais cedo na escola, portanto, devem ser consideradas inúmeras possibilidades de trabalho para essa unidade temática, para que sirva de aporte à aprendizagem dos envolvidos.

Para compreender o contexto do ensino de música pelos professores de arte da rede municipal e estadual de Canoinhas, o artigo apresenta uma abordagem reflexiva a respeito das metodologias utilizadas nos planejamentos dos professores, e busca compreender como a musicalização se desenvolve nas escolas públicas do munícipio de Canoinhas.

A LEI FEDERAL n.º 11.769 NO ÂMBITO DA REDE DE ENSINO PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CANOINHAS

A Lei Federal n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008, torna obrigatório o ensino da música na Educação Básica. Como resultado, independente da formação do professor de Arte, ele deve buscar subsídios para o ensino dessa unidade temática na escola como componente curricular.

Ainda lei nº 9.394/1996, em seu artigo 1º, estabelece que o ensino da música é obrigatório na Educação Infantil e no Ensino Fundamental nas redes municipais de

ensino. Em adição, o artigo 2º determina que as escolas integrantes da rede municipal de ensino devem adaptar os planos de estudo, a fim de incluir em seus currículos o ensino da música. Por fim, o artigo 3º estipula que o ensino da música não se constituirá como disciplina exclusiva do currículo, mas, sim, como uma linguagem trabalhada no formato de oficinas multidisciplinares, obedecidas as diversidades e peculiaridades e autonomia de cada comunidade escolar (BRASIL, 2008, p. 1).

A formação do professor de Arte em sua totalidade está voltada para Artes Visuais, e a lei requer um professor de arte polivalente, que trabalhe todas as linguagens de artes. Nesse sentido, o texto traz argumentos em relação ao cumprimento da lei ao enfatizar a escola como único espaço garantido constitucionalmente para o ensino da música, porém, aborda que a formação do professor em artes visuais apresenta algumas dificuldades para trabalhar a musicalização na disciplina.

A MÚSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NO CURRÍCULO DO TERRITÓRIO CATARINENSE

O estado de Santa Catarina, para garantir a qualidade do sistema de ensino, aprovou o Currículo Base do Território Catarinense em concordância com a Base acional Comum Curricular (BNCC). A construção do documento se deu de forma coletiva, sendo conduzida pela Secretaria de Educação em regime de colaboração com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), o Conselho Estadual de Educação (CEE) e, também, com a participação da Federação Catarinense de Municípios (FECAM).

O processo de elaboração teve início no ano de 2015, com encontros entre os professores no ano de 2017. Foi entregue um documento preliminar ao Conselho Estadual de Educação no ano de 2018. O currículo base foi finalizado no ano de 2019 mediante realização do I Seminário de Formação Continuada sobre

MORANTT, Anna Alice; GUMBOWSKY, Argos. Os professores de artes e o ensino da musicalidade nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-27, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

Indicadores Educacionais e Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense, evento no qual estiveram presentes mais de 500 profissionais da educação (BRASIL, 2019, s.p.).

O documento final da BNCC evidencia 61 habilidades no componente de Arte, as quais precisam ser desenvolvidas ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental e mobilizadas a partir de objetos do conhecimento que reúnem os conteúdos, conceitos e processos que devem ser abordados no componente curricular (AMPLANORTE, 2020).

Dialogando com os objetos do conhecimento do componente de Arte da BNCC, a proposta curricular do Território Catarinense também destaca três eixos (fazer, ler e contextualizar) que estão presentes nos planejamentos dos professores de Artes no Planalto Norte. Tais eixos consideram a possibilidade de transição gradativa de apropriação das linguagens artísticas e de entendimento das suas especificidades, incluindo-se o ensino da música (AMPLANORTE, 2020).

Convém lembrar que, para Thomazelli (2016), pensar os sentidos da música dentro dos documentos oficiais envolve o leitor numa perspectiva de busca pela melhor compreensão sobre os desafios teóricos e práticos voltados a ela no campo escolar. Tratam-se de olhares que se lançam em direção à filosofia e à educação, olhares que se encontram formando um amálgama reflexivo para o fazer docente. Assim sendo, em conformidade ao texto da BNCC, vê-se que;

> A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio da cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para a sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (SOUSA; LOURENÇO, 2017, p. 11).

MORANTT, Anna Alice; GUMBOWSKY, Argos. Os professores de artes e o ensino da musicalidade nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-27, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

Assim, a música oportuniza além da expressão artística, o desenvolvimento da sensibilidade e da interação social e cultural, elementos muito importantes para a participação ativa do aluno na sociedade.

De acordo com a proposta curricular do estado de Santa Catarina para o ensino de Artes, os temas abordados deverão contemplar uma postura interdisciplinar e devem corresponder às linguagens visual, cênica (teatro e dança) e musical (SANTA CATARINA, 2019). Isso significa que o professor de Artes terá como ponto de partida, no seu planejamento, o conhecimento específico para a qual se formou, e que as outras linguagens devem enriquecer as possibilidades de criação e produção no âmbito educativo (AMPLANORTE, 2020, p.517).

Ainda, a BNCC traz como objetos do conhecimento em Arte: contextos e práticas; elementos da linguagem; matrizes estéticas e culturais (em artes visuais); materialidades (em artes visuais e música); processos de criação; sistemas de linguagem; notação e registro musical (em música) (SANTA CATARINA, 2019, p. 239). Nesse sentido, os docentes dessa disciplina poderão englobar temas como arte indígena, livros, filmes, apresentações musicais etc., partindo de uma aprendizagem que será significativa e contextualizada ao considerar o diálogo com as outras linguagens e proporcionar o desenvolvimento das dimensões artísticas de criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

A interdisciplinaridade com outros componentes da área de linguagens pode ser realizada para o ensino da musicalidade, por meio de temas em comum que busquem integrar sua diversidade. De acordo com Souza (2011), para trabalhar a música como objeto interdisciplinar é preciso ter em mente que:

> A compreensão da linguagem e escrita musical acontece através da decodificação do código musical e interpretação de seus símbolos, que envolve conceitos matemáticos e da escrita da língua mátria, pois, para cada símbolo musical existe uma palavra que o representa. Outra possibilidade de trabalhar a interdisciplinaridade com música são as características do som, pois o mesmo é encontrado na natureza (som dos ventos, trovão, água da cachoeira, folhas das árvores, do vento). Provavelmente tenha sido o som da natureza que tenha inspirado o homem a dominá-lo e a fazer música e a se manifestar. A música desenvolveu-se através do tempo em todas as civilizações. (SOUZA, 2011, p. 28).

MORANTT, Anna Alice; GUMBOWSKY, Argos. Os professores de artes e o ensino da musicalidade nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-27, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

Sendo assim, o professor de arte pode trabalhar a interdisciplinaridade com outras disciplinas de forma a promover maior compreensão da musicalidade, principalmente trabalhando com a sonorização a partir dos elementos da natureza.

Analisa-se que a formação unidocente dos professores dos Anos Iniciais, a partir do curso de pedagogia, vincula-se ao processo de alfabetização por meio de várias metodologias, portanto, é importante que esses profissionais mobilizem e trabalhem os conhecimentos musicais no cotidiano de suas aulas. É primordial que façam isso com repertório de informação e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos e práticas que podem ser fundamentadas na interdisciplinaridade para contextualização e democratização dos conteúdos (SANTOS, 2006).

A COMPREENSÃO SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR

De acordo com Sousa e Lourenço (2017), a Educação Musical ou Ensino de Música pode ser definida como uma disciplina escolar presente no currículo das escolas de Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais, e Ensino Médio, com o objetivo de organizar conhecimentos musicais em suas múltiplas formas sonoras, a partir de práticas desenvolvidas individuais e coletivamente dentro do espaço escolar.

Assim, é considerada como um processo de ensino e integração de cultura que busca desenvolver as potencialidades dos alunos, auxiliando-os no desenvolvimento de novas competências e teorias musicais, contribuindo para a familiarização com esse tipo de ensino e oportunizando aos educandos momentos de atividades práticas culturais de suma importância para formação social.

Em relação à trajetória da música na escola, após a substituição do Canto Orfeônico pela Educação Musical a partir da Lei Federal n.º 4.024/1961, os professores começam a estudar novas teorias sobre o ensino de Arte divulgadas no Brasil e no exterior, favorecendo o rompimento com uma estética direcionada à mimese que demarca a escola tradicional. Com isso, observam-se mudanças nas

ações pedagógicas dos professores de arte, que ainda hoje fazem parte das escolas brasileiras (SILVA, 2010).

As linguagens de Artes - visuais, dança, música e teatro - estão presentes no ensino da disciplina e têm importância pelo desenvolvimento integral e cultural que proporcionam ao aluno, sendo assim, cada linguagem desenvolve conhecimentos específicos repletos de significados. De tal modo, de acordo com Falcão (1997, p. 8),

> Estudar música não é mera diversão. É necessidade. Ensinar música é obrigação da escola, bem como valorizá-la tanto quanto às demais disciplinas, visando desenvolver todo o potencial dos alunos nas diversas áreas do conhecimento. Inicia-se com atividades que favoreçam a exploração de sons e timbres. Em seguida, trabalha-se a percepção rítmica, melódica, harmônica e dos demais elementos. É o trabalho de musicalização que vai levar o aluno a conhecer, descobrir e até criar novas maneiras de expressar-se através da música. Não basta ensinar "musiquinhas". É preciso incentivar a ouvir, perceber, captar e sentir o mundo sonoro de uma forma ativa, propondo estratégias que a levem a criança ao conhecimento da música de diferentes povos, épocas e compositores.

Godói (2011) salienta que “existem muitas possibilidades de buscar as contribuições da música no desenvolvimento da criança, uma vez que ela se faz presente em suas vidas antes de sua alfabetização”. A música aparece relacionada à criança desde o ventre da mãe e atravessa toda sua infância como meio de aprendizagem. Seja por meio de brincadeiras, jogos ou atividades do dia a dia, a música está presente como uma forma de expressão e diversão.

Alan Merrian categorizou dez funções musicais na sociedade, as quais são descritas pela seguinte ordem: expressão emocional, prazer estético, diversão, comunicação, representação simbólica, resposta física, reforço da conformidade a normas sociais, validação de instituições sociais e rituais religiosos, contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura e preservação da integração social. Tais categorias são úteis, pois dizem sobre os caminhos pelos quais as crianças usam música e pensam sobre elas (SWANWICK, 2003).

MORANTT, Anna Alice; GUMBOWSKY, Argos. Os professores de artes e o ensino da musicalidade nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-27, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

Em relação à produção da musicalidade, de acordo com Souza (2009 *apud* BRUNHOLI, 2010), esta se centra na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição. A apreciação é a percepção tanto dos sons quanto dos silêncios, procurando desenvolver através da escuta a capacidade de observação, análise e reconhecimento.

Para Silva (2010), existem inúmeras possibilidades de estimular a criança por meio da música, como o estudo do som de diferentes materiais e objetos que podem ser encontrados até mesmo na sala de aula. As atividades a partir da exploração de sons podem resultar na mudança de atitudes das crianças no cotidiano escolar, pois através do canto, da produção de sonorização a partir do corpo ou de batidas de objetos no chão, elas podem demonstrar prazer ou raiva. Tal fator evidencia a devida importância atribuída à interação e à atividade musical.

Anteriormente, quando o foco da disciplina de educação musical era o canto orfeônico, a preparação dos professores para o ensino de música tinha finalidade de formar técnicos com didática especializada na escrita musical, grafia e linguagem, para ensinar unicamente a melodia, harmonia, tonalismo, serialismo, cromatismo (SOUZA, 2009 *apud* BRUNHOLI, 2010). Nos dias de hoje, no entanto, trabalha-se a questão pedagógica desse componente; tanto nas licenciaturas de pedagogia quanto na escola para os alunos a base curricular é voltada para a musicalidade. Todavia, transformar as aulas de música em ensaios para festividades da escola também é lamentável, embora isso ocorra com frequência: quando uma festa termina, começam os preparativos para a próxima.

Ademais, o espaço físico, a localização e o material disponível devem ser considerados quando a escola oferece atividades artísticas. A sala de aula usada para as demais disciplinas não é adequada para as aulas de música. É na sala de aula adequada que o aluno precisa pesquisar o mundo sonoro por intermédio de experiências diversificadas, material didático, jogos, debates, instrumentos musicais e músicas. Assim, as noções teóricas devem complementar o planejamento, mas não ser o foco do ensino (FALCÃO, 1997).

De acordo com a BNCC, a materialização da música se dá por meio dos sons com os quais ela ganha forma, sentido e significado (BRASIL, 2017). É por meio dela que é possível desenvolver a sensibilidade das interações culturais, sendo assim, no ensino de música deve haver a ampliação e produção de conhecimentos musicais por meio da percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação sonora. Os materiais devem ser diversos, tanto próximos quanto distantes da cultura musical dos alunos, para criar possibilidades de vivenciar a música por meio de toda sua diversidade cultural e desenvolver saberes musicais fundamentais para inserção e participação na sociedade (BRASIL, 2017).

Assim, em concordância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sobre o ensino da música em relação a formação do cidadão, “é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula” (BRASIL, 1997, p. 54).

MÚSICA NA ESCOLA: FUNÇÕES E VALORES NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO

De acordo com Camargo (2009), a expressão musical desempenha importante papel na vida recreativa de toda criança, ao mesmo tempo em que desenvolve sua criatividade, promove autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética. A música também cria um terreno favorável à imaginação quando desperta as faculdades criadoras de cada um.

Tendo em vista que, na Educação Básica, a música está sendo tratada como instrumento com o intuito de alcançar objetivos educacionais em outras disciplinas, os educadores musicais devem garantir autenticidade da vivência musical, inserindo-a nas salas de aula de modo abrangente em diálogo com a linguagem específica (URIARTE, 2005).

Para Araujo (2015), a música não é somente uma junção de sons e letras, mas, sim, um rico subsídio que pode fazer a diferença nas escolas, pois desperta o

indivíduo para um mundo satisfatório e prazeroso, o que facilita a aprendizagem e também a sua socialização no mundo. A inserção do lúdico e, nesse caso, da educação musical, vai além de implantar, estabelecer e aplicar currículos sem nenhum recurso que desperte a atenção dos educandos, isso porque a música representa um fator importante no desenvolvimento do ser humano, contribuindo nas aquisições de hábitos e valores que fazem parte do exercício da cidadania.

Para Sousa e Lourenço (2017), essa disciplina passa a ter um papel importante na formação das crianças. Esses autores afirmam que a musicalidade nos Anos Iniciais desenvolve nas crianças situações diversificadas de aprendizagem, em que são aprimorados diversos conhecimentos de percepção e audição que auxiliam nas habilidades de outros conteúdos escolares, como na leitura, na escrita, no raciocínio matemático, entre outros.

Assim, buscar entender de que forma essas atividades práticas de ensino se desenvolvem no ambiente escolar, e de que maneira condicionam os alunos à aprendizagem, torna-se um elemento chave para todos os pesquisadores que se preocupam com a temática.

MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa se caracteriza como exploratória, descritiva, bibliográfica, documental e quali-quantitativa.

Dentre os documentos utilizados, cita-se: a Lei Federal n.º 9.394/96; Lei Federal n.º 11.769/2008; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); o Currículo Base do Território Catarinense; a Proposta Curricular de Educação Básica das redes municipais da Amplanorte e documentos da Coordenadoria Regional de Educação e da Secretaria da Educação de Canoinhas.

A população que faz parte desse estudo é composta de professores que atuam na rede de ensino pública municipal e estadual no ano de 2020. Na rede pública municipal de Canoinhas atuam 21 professores na disciplina Artes nos Anos Iniciais, e nas escolas estaduais atuam 13 professores da mesma disciplina.

MORANTT, Anna Alice; GUMBOWSKY, Argos. Os professores de artes e o ensino da musicalidade nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-27, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

Assim, este estudo contou com a participação de 20 professores, os quais possuem formação em Artes e Pedagogia. A amostragem organizou-se de forma aleatória simples. Esses profissionais responderam a um formulário do aplicativo *Google Forms,* enviado aos *e-mails* e grupos de *WhatsApp* dos docentes da rede municipal e estadual de ensino do munícipio de Canoinhas.

O questionário enviado, instrumento de coleta de dados, conteve perguntas abertas e fechadas a respeito do ensino da musicalização nas escolas de rede pública do município de Canoinhas (SC), bem como questões sobre o conhecimento dos profissionais no tocante à legislação vigente que rege o ensino da música nas escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

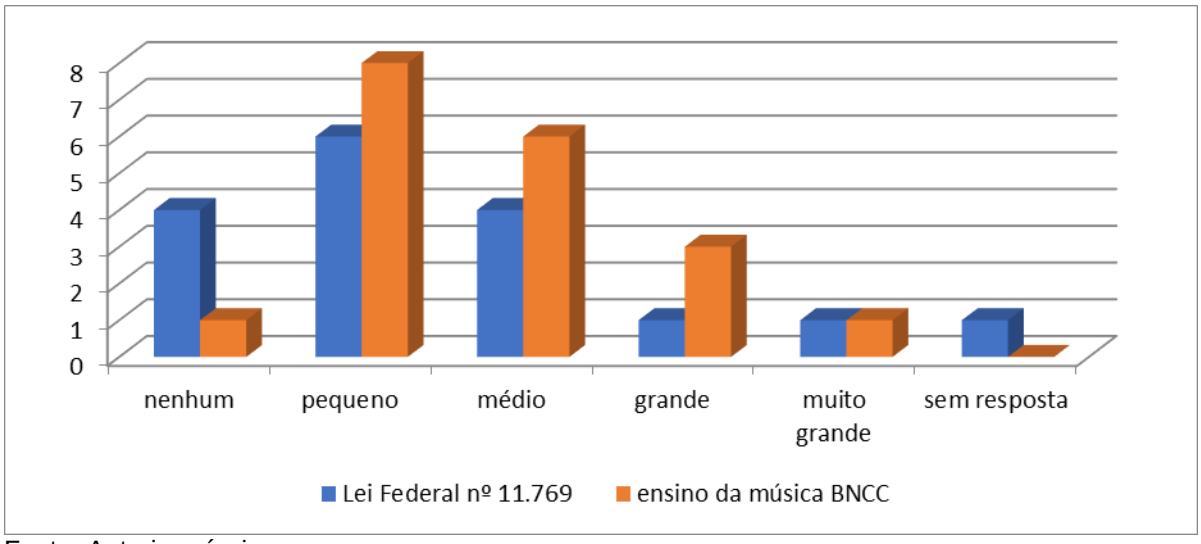
A caracterização do perfil dos pesquisados aponta que 60% da população atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e 40% está atuando nos Anos Finais do Ensino Fundamental. No momento da pesquisa, em relação ao gênero, 95% se declara do gênero feminino e 5% do gênero masculino. Em relação ao sistema de Ensino, 60% atua nas escolas municipais de ensino e 40% nas estaduais do munícipio de Canoinhas. Em relação à formação acadêmica dos pesquisados, contatou-se que 55% possui especialização na área de Artes, em oposição à 5% que possui apenas o Ensino Médio.

Tendo isso em vista, para Torrente (2016), o licenciado se prepara para desenvolver um processo de construção de conhecimento efetivo junto ao aluno, ou seja, aprende a ensinar. Esse autor enfatiza isso relembrando que, com a aprovação da lei n. 11.769 (BRASIL, 2008), houve muitas dúvidas e maus entendidos em relação a quem iria atuar com o conteúdo de música na escola. Assim, é preciso lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) não especifica a formação dos professores para atuarem nas disciplinas, mas exige a licenciatura.

Como já dito anteriormente, essa lei determina a obrigatoriedade do ensino de música na escola. Com relação à presente pesquisa, a maioria dos participantes tem um pequeno conhecimento sobre a lei e obrigatoriedade do ensino de música. O

Gráfico 1 aponta o conhecimento das leis que regem o ensino da música juntamente com o conhecimento da música relacionado à BNCC.

Gráfico 1: Conhecimento da Lei Federal n. 11.769/2008

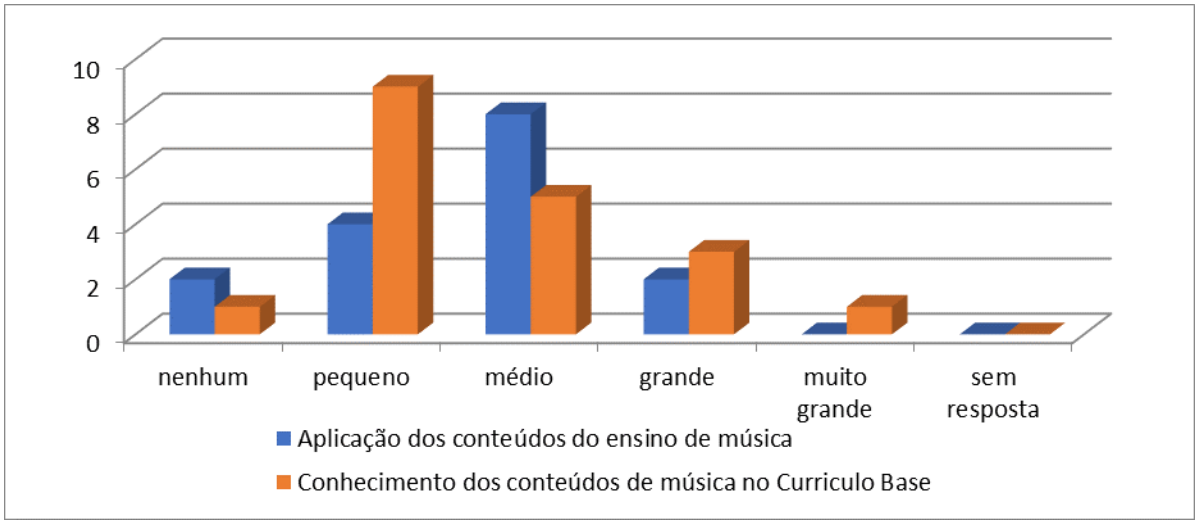


Fonte: Autoria própria.

A partir do Gráfico 1 é possível compreender que a maioria dos entrevistados apresentou pouco conhecimento acerca da Lei Federal n.º 11.769, bem como sobre o ensino da música segundo a BNCC. No entanto, para fazer o planejamento das atividades educativas é necessária a aquisição desses conhecimentos para implantação de metodologias que abarquem todas as linguagens em Artes.

Igualmente, é de grande relevância o conhecimento do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense para a implantação dos conteúdos por parte do plano docente individual de cada professor, para que o ensino esteja em congruência com aquilo que é proposto pelos Parâmetros Curriculares da Base e do currículo que regem a educação (Gráfico 2).

Gráfico 2: Aplicação conteúdos e conhecimento Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense



Fonte: Autoria própria

Este gráfico demonstra os resultados abordados sobre o conteúdo de música no planejamento do professor de Artes, bem como o conhecimento a respeito do ensino de música no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Em relação ao currículo, pesquisou-se quais professores aplicaram aos seus planejamentos o conteúdo de música.

Nesse patamar, os resultados apontam que a maioria dos pesquisados aplicam pequena parte do conteúdo de música aos seus planos de ensino, além disso, demonstram pouco conhecimento em relação ao Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.

De acordo com o parecer n.º 001/CME/2020, de 10 de fevereiro de 2020, a proposta curricular da educação básica das redes de ensino dos municípios da Amplanorte, para aplicação no Sistema Municipal de Ensino de Canoinhas, constitui-se em documento de referência para a adequação dos currículos à BNCC e das propostas pedagógicas dessas etapas da Educação Básica. Assim, mesmo que esse parecer constitua-se como um documento importante para referências dos planejamentos dos professores, esta pesquisa aponta que há desconhecimento dos professores participantes a respeito do Currículo do Território Catarinense.

MORANTT, Anna Alice; GUMBOWSKY, Argos. Os professores de artes e o ensino da musicalidade nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-27, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

Como já visto, a presença da música na escola é de extrema importância para o desenvolvimento expressivo do educando, diante disso, a pesquisa com os docentes apontou cinco fatores como relevantes para sua inclusão no plano de ensino do professor de Artes, quais sejam: 1- música ensina de forma lúdica e divertida, aumentando o desempenho do aluno; 2- é música pode refletir contextos históricos e inserir os alunos dentro da cultura local e regional; 3- música pode ajudar na interação e integração entre alunos; 4- música melhora a leitura e a compreensão de textos e também o desempenho em matemática; 5- música estimula novas habilidades e formas de expressão.

Dessa forma, ao afirmar que o ensino da música deve se dar de uma forma lúdica e divertida, aumentando o desempenho do aluno, houve um elevado número de concordância pelos pesquisados, pois 79% concordou totalmente, em oposição a 6% que respondeu ser indiferente ao ensino da musicalidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Goés (2009) afirma que a música é uma forma de conhecimento que possibilita modos de percepção e expressão únicas, não podendo ser substituída. É por meio da música que o educando desenvolve meios de percepção e expressão possibilitadores de aprendizados únicos (GOÉS, 2009).

Os professores participantes concordam que a inserção da música nos contextos históricos e a inserção dos alunos na cultura local e regional, contribui para o desenvolvimento integral dos envolvidos. Sendo assim, Moraes (2000) explica que a música é a forma artística que trabalha com os sons e ritmos nos seus diversos modos e gêneros, geralmente permite realizar as mais variadas atividades sem exigir atenção centrada do receptor, apresentando-se no nosso cotidiano de modo permanente, às vezes de maneira quase imperceptível. Entre as inúmeras formas musicais, a canção popular (verso e música), nas suas diversas variantes, certamente é a que mais embala e acompanha as diferentes experiências humanas.

Sobre a afirmativa de que a música pode ajudar na interação e integração entre alunos, 89% dos participantes respondeu que concorda totalmente, 5% que concorda parcialmente e 6% não soube responder. Nesse sentido, Bréscia (2003, p.

MORANTT, Anna Alice; GUMBOWSKY, Argos. Os professores de artes e o ensino da musicalidade nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-27, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

81 *apud* MOREIRA *et al*., 2014, p. 48) explica que “[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”.

De acordo com Moreira *et al.* (2014), a música ajuda na construção do caráter, da consciência e da inteligência emocional do indivíduo, uma vez que desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporciona um estado agradável de bem-estar, facilita a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, além de ser um agente cultural que contribui efetivamente na construção da identidade do cidadão. Esse autor afirma ainda que a música transforma conceitos espontâneos em conceitos científicos, desenvolve habilidades como autodisciplina, paciência, sensibilidade, coordenação, e as capacidades de memorização e de concentração são valorizadas com o estudo da música.

Nesse sentido, os participantes afirmam que a música estimula novas habilidades e formas de expressão, visto que houve o predomínio de concordância em relação ao seu conceito. Seu ensino é instrumento facilitador do processo de aprendizagem em que a criança aprende a ouvir de maneira ativa e reflexiva, já que quanto maior for o exercício de sensibilidade para os sons, maior será a capacidade para ela de desenvolver sua atenção e memória (ANDRADE, 2012).

Considerando os motivos do ensino da musicalidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foco da pesquisa presente, os pesquisados conceituam que: “estimula novas habilidades e formas de expressão”, “aumenta o conhecimento sobre linguagens, estimulação, desenvolvimento sensível”, “uma ferramenta de estudo que facilita o processo de ensino e aprendizagem”, sendo que, também “desenvolve nos alunos estimulação, desenvolvimento sensível, cognitivo, expressivo”, “percepção, estimulo, cultural, motricidade”, “é totalmente pertinente o uso da música para o ensino aprendizagem das e demais disciplinas”, “é de grande valia para o ensino e aprendizagem dos alunos”.

De acordo com os participantes, quando questionados sobre a promoção de cursos de capacitação para o ensino de música propiciados pela rede de ensino na

MORANTT, Anna Alice; GUMBOWSKY, Argos. Os professores de artes e o ensino da musicalidade nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-27, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

qual atuam, raramente acontecem. Quando questionados sobre a frequência de participação em cursos custeados por eles mesmos, 40% respondeu que raramente faz cursos de capacitação na área, 30% respondeu que fez poucas vezes e 30% indicou que nunca custeou capacitações. Tais dados demonstram que os professores não investem no currículo profissional com vistas a ampliar seus estudos.

Queiroz e Marinho (2007) apontam que a formação continuada é considerada como diretriz fundamental para a capacitação profissional de professores, sendo amplamente enfatizada nas políticas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelos demais órgãos gestores da educação nacional (secretarias municipais e estaduais de ensino, etc.). Nesse sentido, a formação profissional precisa ser entendida como uma ação necessária e de fundamental valor para subsidiar a atuação dos professores da educação básica e das demais modalidades de ensino do Brasil.

Em conversa informal com a Secretaria de Educação do munícipio de Canoinhas, cursos de capacitações voltados a atender as necessidades pedagógicas dos docentes são ofertados aos professores durante o ano letivo. No ano de 2019, a Secretaria de Educação proporcionou diversos encontros aos professores de artes, buscando ofertar melhor aprendizagem e trocas de experiências entre os professores da área, dentre os quais foi trabalhada a musicalidade na escola.

Já os participantes que trabalham para o Estado ressaltaram que a oferta da capacitação específica em música não acontece há algum tempo. Sobre isso, é importante ressaltar que na resolução do CNE/CEB n. 2, de 10 de maio de 2016, que define as Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica, ressalta-se que a formação continuada para os professores de música possui responsabilidades atribuídas às escolas, às Secretarias de Educação, Ensino Superior e Ministério da Educação (BRASIL, 2016, p. 3).

Vale ressaltar que, aos professores da rede pública estadual, a oferta da capacitação específica em música não está ocorrendo de acordo com as pesquisadas. Isto ocorre há um longo período.

Outras práticas pedagógicas adotadas pelos professores de Artes, ao trabalhar a musicalização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, citadas na pesquisa, foram: a ludicidade, teatro, a música na dança, bandinha rítmica, performances, construção de instrumentos com sucata, festivais de canto, libras, materiais alternativos para desenvolvimento de percepção do som, como copos, chocalhos. Sendo assim, denota-se que os docentes de Artes introduzem variadas formas de aprendizagem da musicalidade no ensino de Artes, buscando formas apropriadas para trabalhar o som, ritmo, composição e outros elementos pertinentes à música.

Ainda, foi questionado aos participantes que conteúdos utilizam durante as aulas de Artes para a musicalidade, ocasião em que responderam: corpo/ação/movimento, elementos básicos da música gêneros, tempo e ritmo e interpretação de letras de músicas. Com isso, é possível inferir que a maioria dos professores raramente utilizam conteúdo, contextos e práticas, sendo que 2% nunca utilizam a notação e registro musical, ainda que sejam objetos de conhecimento que devem desenvolver as habilidades apontadas pela BNCC (BRASIL, 2017).

Os objetos do conhecimento que são bastantes citados sobre o conteúdo aplicado ao ensino de música são: elementos da linguagem, materialidade, expressão corporal. Sobre os conteúdos, Penna (2002) diz que:

> [...] o professor de Arte costuma ter bastante liberdade para planejar suas aulas, pois poucas redes de ensino têm propostas curriculares ou conteúdos programáticos para a área de arte ou para as linguagens específicas. Quando tais propostas existem, são frouxamente aplicadas e/ou vigoram por pouco tempo [...].

De acordo com a BNCC (2017), o aluno deve experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons

corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo. No entanto, o estudo aqui realizado revela que a maioria dos docentes participantes poucas vezes trabalha com ritmos por meio de som, improvisação, cantoria e audição. A média dos que frequentemente trabalham com esses processos é de 33%, visto que os outros 67% realizam poucas vezes ou raramente essas atividades de musicalidade. A partir disso, é possível compreender que os professores de artes não seguem as habilidades descritas na BNCC.

De acordo com Werlang (2016), as habilidades e competências que se pretende atingir no ensino de Arte contemplam a produção e apreciação de produtos artísticos. O autor destaca que tais habilidades e competências envolvem a improvisação musical, a qual se utiliza da voz e instrumentos criados, assim como leitura e escrita musical não convencional.

Os dados da pesquisa (entre 12% e 17% dos profissionais) revelam que os professores de Artes dos Anos Iniciais costumam incluir em seus planejamentos o estudo de: música vocal, hinos, músicas populares brasileiras, sons instrumentais, músicas folclóricas, melodias rítmicas, cantigas infantis sons do corpo, música clássica, erudita, pop, rock, projeto afro na escola. Sendo que 2% alegou que nunca utilizam hinos e cantigas infantis para o ensino de musicalização nessa modalidade de ensino.

Uma reflexão realizada a partir da musicalização nos Anos Iniciais é que as músicas das crianças só fazem sentido quando compreendidas amplamente, o que inclui todo o contexto do brincar. Na escola, muitas vezes, tal prerrogativa não é considerada, como quando são cantadas canções ‘do folclore’ sem estabelecer relações entre o contexto cultural e social no qual se inserem, como são cantadas, tocadas ou brincadas e quem são as pessoas que dela participam. Diante disso, considera-se importante que o professor insira em suas aulas temas que estejam no contexto dos educandos, que façam parte de sua cultura, para que a interação seja significativa (NATERA, 2011).

Quando questionados sobre que instrumentos musicais a escola de atuação disponibiliza para realização da educação musical, 6% dos professores responderam uma bandinha de música, 6% instrumento de percussão, 12% flautas, 6% violão, 6% violão, pandeiro e chocalhos, 6% violão, pandeiro e tambores, e 18,8% responderam que a escola não disponibiliza nenhum instrumento.

Segundo os professores, o repertório musical que os alunos apresentam como produto cultural mais consumido são as cantigas de roda, *funk*, *rap*, músicas populares etc. Já em relação à forma que a música melhora o processo de ensino e de aprendizado das crianças, os docentes apontam que esse envolvimento: “acalma, energiza, facilita o entendimento”, “melhora o raciocínio, memória, noções de matemática”, “contribui com a formação e desenvolvimento cognitivo, emocional”, “melhora concentração, coordenação motora, expressão oral e corporal”, “estimula novas formas de expressão, melhora a concentração”.

Os professores descreveram as principais dificuldades sobre o ensino da música (musicalização), nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sob as seguintes afirmativas: “falta de cursos de capacitação”; “falta de materiais”; “falta de formação pedagógica dos professores”; “falta de participação em encontros de formação para professores em Educação Musical”; “dificuldades para trabalhar com a linguagem musical em sala de aula”; “a falta de sala de Artes”; “habilidade em música”; “duração das aulas”; “não saber tocar nenhum instrumento”; “falta de conhecimento na área de música por não constar na grade curricular da formação acadêmica”; “instrumentos e instrutores;, falta de estimulação” e “reconhecer a música como facilitador de aprendizagem”.

Sobre as mudanças que poderiam acontecer nas escolas em relação ao ensino de música, os docentes ressaltaram: “profissionais capacitados e mais investimento em materiais”; “trabalhar com grupos específicos, aqueles alunos que realmente tem interesse na linguagem; dar mais reconhecimento ao ensino da música”; “disponibilizar ambientes para ensinar a música , materiais etc., seria muito melhor as aulas de artes”; “cursos de formação; prefiro trabalhar a música como coadjuvante do processo de aprendizagem”; “correlacionando a outros

conteúdos", "coisa que a reforma municipal inviabilizou nos anos finais de ensino, focando cada semestre em uma linguagem"; "deixar assim cada linguagem desencontrada do todo"; "mais oportunidades aos alunos cantarem na escola em datas comemorativas e investiria em instrumentos"; "o aluno aprenderia brincando, instrumentos diferenciados".

Ademais, 42,1% dos participantes disseram sobre a avaliação do conhecimento adquirido na graduação a respeito da música, que somente adquiriram conhecimento básico; 36,8% disseram que adquiriram conhecimento abaixo do básico; 15,8% adequado e 5,3% não souberam responder ao questionamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é uma forma de comunicação e expressão apresentada ao indivíduo desde seus primeiros anos de vida. Tendo isso em mente, constatou-se que a música, quando integrada ao sistema escolar, propicia melhorias no processo de ensino e aprendizagem das crianças, pois, de acordo com os autores os professores participantes, a música acalma, energiza, facilita a compreensão de várias linguagens, melhora o raciocínio, memória, noções de matemática, entre outros fatores relevantes.

A partir da Lei Federal n. 11.769, de 18 de agosto de 2008, o ensino da música passa a ser obrigatório, no entanto, não está sendo contemplado por todos os professores de Artes pesquisados, visto que os resultados indicam uma porcentagem baixa da adoção da musicalidade no ensino de Artes. Além disso, os profissionais que participaram da pesquisa demonstraram possuir pouco conhecimento sobre a legislação do ensino de música na educação básica. Por outro lado, a referida lei remonta ao ano de 2008, com mais de 10 anos vigência para que os professores adequassem sua prática incluindo o ensino da música.

Um dos objetivos propostos pelo estudo era identificar a abordagem do ensino de música nos documentos que norteiam o currículo na esfera federal,

MORANTT, Anna Alice; GUMBOWSKY, Argos. Os professores de artes e o ensino da musicalidade nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-27, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

estadual e municipal. Assim, com relação ao currículo e à aplicação da metodologia do ensino de música aos planejamentos dos professores de Artes, a pesquisa demonstrou que somente um percentual reduzido do conteúdo é aplicado no ensino de Artes em sala de aula. Ademais, os docentes apresentaram pouco conhecimento acerca do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense.

Tendo isso em vista, os participantes justificaram a não aplicação da música em sala de aula devido à/aos: a) formação obtida no curso de licenciatura em Artes Visuais contemplar artes plásticas e minimamente a musicalidade; b) falta de capacitação para o ensino de música disponibilizado pela Coordenadoria Regional de Educação de Canoinhas, vinculada à Secretaria de Educação do estado de Santa Catarina; c) espaços impróprios para as aulas de Artes com ênfase em musicalidades; d) falta de instrumentos musicais; e) não possuir habilidade para tocar instrumentos musicais; f) não possuir afinidades com o tema musicalidade.

Considerando este estudo, portanto, denota-se ser necessário buscar cursos de capacitação, a partir música enquanto componente da área de linguagens, que enfatizem a musicalidade nas práticas em sala de aula. Isso pode ocorrer por meio de parceria entre as Secretarias de Educação, tanto municipal, quanto estadual, considerando não somente a importância do ensino de música, mas também da Lei Federal n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008, que deve ser cumprida.

Não obstante, o presente estudo se consolida como um convite aos estudantes e pesquisadores que se sintam atraídos pelo tema, para também investigarem se a situação foi revertida ou não; além de contribuírem com mais pesquisas para a área da educação musical.

Referências:

ABREU, R. R.; AQUINO, T. L. A base nacional comum curricular (BNCC) em aulas de música no ensino fundamental: analisando uma experiência de estágio. *Anais...* XV Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical, Goiânia, 2018.

ANDRADE, A. S. A música como instrumento facilitador da aprendizagem na educação. 27 p. 2012. *Trabalho de Conclusão de Curso* (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2012.

SILVA, V. F.; ANDRADE, M. A. *Música na escola pública:* desafios e soluções. *Dia a dia da educação*, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2315-8.pdf. Acesso em mai de 2020.

ARAUJO, K. K. S. A contribuição da música para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. *Brasil Escola*. 2015. Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a-contribuicao-da-musica-para-desenvolvimento-e-aprendizagem-da-crianca.htm. Acesso em mai de 2020.

AMPLANORTE - Associação dos Municípios do Planalto Norte de Santa Catarina. *Proposta curricular de educação básica das redes municipais da Amplanorte*. Amplanorte, Senac/SC.Mafra: Amplanorte, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Governo Federal, 2008.Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20no,Art. Acesso em nov. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular (BNCC).* Brasília: Fundação Carlos Alberto Vanzolini, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em fev. de 2020

BRASIL. Ministério da Educação*. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961.* Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Governo Federal, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016.* Define diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Governo Federal, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192 Acesso em jul. 2020.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf. Acesso em jul. de 2020

CAMARGO, K. F. G. *Música nas séries iniciais:* uma reflexão sobre o papel do professor unidocente nesse processo. 2009. 29 p. Trabalho de Conclusão do Plano de Intervenção (Programa de Desenvolvimento Educacional na área de Arte.) - Universidade Estadual de Maringa, Maringá, PR, 2009.

CANOINHAS. Conselho Municipal de Educação. *Resolução nº 01, de 10 de fevereiro de 2020.* Institui e orienta a implantação da Proposta Curricular da Educação Básica das Redes de Ensino dos Municípios da Amplanorte para aplicação no Sistema Municipal de Ensino de Canoinhas e normatiza a adequação à Base Nacional Comum Curricular dos currículos e propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Canoinhas. Diário Oficial dos Municípios de Santa Catarina, Florianópolis: CIGA - Consórcio de Informática na Gestão Pública Municipal, n. 3054, 13 fev. 2020.

FALCÃO, E. F. Educação Musical nas Escolas Brasileiras: Breve Retrospectiva Histórica, algumas Tendências e a obrigatoriedade nos Currículos atuais. *A Gazeta,* Jaboticabal, 1997. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1314/1314.pdf. Acesso em jun. de 2020

GOÉS, R. S. A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico. *Revista do Centro de Educação a Distância,* CEAD/UDESC, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 27 – 43, maio /jun. 2009.

GODÓI, L. R. *A importância da música na educação infantil.* 2011.36p. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. 2011.

GOVERNO DE SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. *Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense.* Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. 476 p.

MORAES, J. G. V. História e música: canção popular e conhecimento histórico. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 20, n.39, p. 203-221, 2000.

MOREIRA, A. C.; *et al*., A música na sala de aula - A música como recurso didático. *Revista Unisanta Humanitas*, Santos, v.3, n.1, p. 41-61, 2014.

NATERA, G. Brincadeira e música: orientações necessárias. *Revista Nupeart***,** v. 9, p. 36-50, 2011.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.7, p. 7-19, set. 2002.

QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M. A formação continuada de professores de música frente à nova realidade da educação musical nas escolas de João pessoa*.* Anais... XII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2007, São Paulo: UNESP, 2007.

SANTOS, L. M. *Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental:* concepções e ações de coordenadoras pedagógicas escolares. 2006. 154 p. Dissertação (Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, RS, Santa Maria, 2006.

SILVA, M.T. *A importância da música nas series iniciais do ensino fundamental no colégio sagrada família*. 43 p. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, 2010.

SOUSA, P. C. P; LOURENÇO, R. Contribuição do ensino de música na educação básica*. Anais...* Seminário de Educação e Colóquio de Pesquisa. Paranaíba: UEMS, 2019.

SOUZA, L. *Música e educação formal.* 2011. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/M%C3%BAsica_E_Educa%C3%A7%C3%A3o_Formal.html?id=8Oh7DwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em jun. de 2020

SWANWICK, K. *Ensino música musicalmente.* São Paulo: Moderna, 2003.

THOMAZELLI, P. P. Os sentidos da música dentro da base nacional comum curricular sob a ótica de Bakhtin. *Anais...* II Simpósio de Estética e Filosofia da Música, 2016, Porto Alegre: UFRGS, 2016.

TORRENTE, R. L. A Formação do professor de música e a área de atuação em Paranavaí-PR. *Anais...* XVII Encontro Regional Sul da ABEM Diversidade Humana,

Responsabilidade Social e Currículos: interações na educação musical Curitiba, 2016.

URIARTE, M. Z. O papel e a importância da educação musical na escola regular brasileira. *Anais...* III Fórum de Pesquisa Científica em Arte. Curitiba: Unespar, 2005.

WERLANG, R. P. O ensino de música, na disciplina de artes, em um curso técnico integrado ao ensino médio no Instituto Federal Catarinense. 2016. 142 p. *Dissertação* (Pós-graduação Profissional em Artes) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2016.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

DANÇAS POSSÍVEIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Neila Cristina Baldi
Samara Weber Schmidt

DOI: http://dx.doi.org/10.19179%2F2319-0868.860

BALDI, Neila Cristina; SCHMIDT, Samara Weber. Danças possíveis em tempos de pandemia. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 18, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

DANÇAS POSSÍVEIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Neila Cristina Baldi[1]
Samara Weber Schmidt [2]

Resumo: Este texto discute ações do projeto de extensão 5, 6, 7 e 8 – cursos e oficinas de Dança, do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) durante o período de isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19. Entre agosto e dezembro de 2020 foram desenvolvidas três ações on-line, duas em uma escola pública de Santa Maria: Crian(dan)ça, com crianças do ensino fundamental, e (Edu)Dançando na Escola, curso de formação continuada para professores(as). Paralelamente ocorreram as lives 5 e 6, que discutiram temas como Dança com Crianças e Educação Antirracista e Dança. O texto reflete sobre as dificuldades e desafios do ensino remoto e os benefícios da formação em Dança para profissionais da educação básica.

Palavras-chave: Dança; Ensino Remoto; Pandemia.

POSSIBLE DANCES IN PANDEMIC TIMES

Abstract: This text discusses actions of the extension project 5, 6, 7 and 8 – Dance courses and workshops –, present in UFSM's (Federal University of Santa Maria) Dance degree program, during the period of social isolation caused by the Covid-19 pandemic. Between August and December 2020, three online actions were developed, two in a public school in Santa Maria: Crian(dan)ça, with elementary school children, and (Edu)Dançando na Escola, continuing education course for teachers. In parallel, livestreams 5 and 6 happened, discussing topics such as Dance with Children and Anti-

[1] Doutora em Artes Cênicas pelo PPGAC/UFBA. Mestra pelo mesmo programa. Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Dança em Consciência Corporal pela UniFMU (2007), em Gestão Cultural pelo Senac (2013) e em Sistema Laban/Bartenieff (2021). Possui graduação em Dança pela Universidade Anhembi Morumbi (2009) - licenciatura e bacharelado - e graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999). Foi professora da educação básica nas séries iniciais (Magistério) e professora de dança na educação básica (infantil e fundamental I). Foi jornalista por 16 anos, atuando nos estados do RS, SP e DF, em veículos impressos e órgãos de governo. Atualmente pesquisa pedagogias da dança, educação somática, autobiografia, decolonialidade e balé clássico. Coordena o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-Dança) e o Curso de Dança-Licenciatura. É membro do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFSM (CEPE) e da Comissão de Legislação e Normas (CLN) do mesmo. Suplente da Conselho editorial da Editora da UFSM.

[2] Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Dança, atuando principalmente nos seguintes temas: processo de criação, ensino da dança e dança. Atualmente é participante do Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCDA), intérprete-criadora da Crystian Castro Companhia de Dança, e artista-docente ministrando aulas de dança síncronas e assíncronas. Estudante do Curso de Dança-Licenciatura da UFSM, Bolsista FIEX.

BALDI, Neila Cristina; SCHMIDT, Samara Weber. Danças possíveis em tempos de pandemia. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 18, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

Racist Education and Dance. This text reflects on the difficulties and challenges of remote teaching and the benefits of dance training for basic education professionals.

Keywords: Dance; Remote Teaching; Pandemic.

A pandemia da Covid-19 fez com que as experiências artísticas e de educação de Artes se modificassem. No entanto, no caso da Dança, a relação com a tecnologia não é dos tempos atuais. A depender de como se pensa e se conceitua tecnologia, há quem compreenda o uso de cenários mecanizados e da iluminação a gás, em *La Sylphide,* como a primeira relação da Dança com a tecnologia. No entanto, segundo Barbosa (2016, p. 33): "Ao que parece, foi com a obra *Serpentines Dances* (1891) de Loïe Fuller (1862-1928), que a tecnologia passa de ferramenta ao elemento estético fundante para a obra." O desenvolvimento de pesquisas nos leva, ao final do século passado, à dança telemática – que se utiliza de tecnologias digitais e da internet.

Chegamos a 2020 com muito desenvolvimento na área da dança e tecnologias, com profissionais se dedicando à pesquisa estética nessa área. No entanto, a tecnologia não é acessível a todas as pessoas e, com a pandemia da Covid-19 e a necessidade de isolamento social há uma verdadeira corrida para o on-line sem, necessariamente, preparo. Portanto, muito do que foi produzido no ano passado, na área da dança, ainda é uma investigação e, não necessariamente, se relaciona com as pesquisas que vinham sendo feitas relativas à Dança e tecnologias – dança telemática ou videodanças, por exemplo.

Como afirma Santana (2006, p. 101):

> Os artistas sempre se utilizaram da tecnologia vigente em cada época, portanto não há um privilégio atual para este tipo de relação. A diferença estará na condição da tecnologia existente e no tipo de relacionamento estabelecido com ela.

Em 2020, em alguma medida, todos(as) nós, que vivíamos a Dança de forma presencial, passamos para o remoto, e produzimos outras danças possíveis, no

contexto da pandemia da Covid-19. Nicolini (2020, p. 296) nos lembra que: “A arte, em especial a dança, precisa do encontro físico, dos desdobramentos sensório-motores geradores de afetos e emoções. Tudo isto está na base da pirâmide alimentar da dança, ou das muitas danças.” Como mantemos estes afetos no remoto? Que presenças são possíveis no remoto? Que danças estamos produzindo no remoto? Temos usado o termo dança entre-telas para conceituarmos o que estamos vivendo. É uma dança que se dá em casa, com o uso de tecnologias digitais, que é vista e vivida por entre-telas – do celular, do computador -, mas que não produz danças ‘manipulando’ as tecnologias – como numa dança telemática ou na videodança. Trata-se de usar a tecnologia para se conectar com o(a) outro(a) e dançar junto, de alguma forma.

Neste texto discutimos três ações do projeto de extensão 5,6,7 e 8 – cursos e oficinas de Dança, do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), realizadas em 2020, a partir do ensino remoto: Crian(dan)ça, com crianças do ensino fundamental; (Edu)Dançando na Escola, curso de formação continuada para professores(as); e as *lives* 5 e 6, destinadas a profissionais da Dança ou da Educação, que discutiram temas como Dança com Crianças e Educação Antirracista e Dança. Assim, a depender da ação desenvolvida, temos usado tecnologias diferenciadas.

Para o Crian(dan)ça foram criados vídeos curtos – de dois a três minutos cada – que podiam ser vistos no *Youtube* ou pelo *Whatsapp*, uma vez que eram enviados para o grupo das turmas. Paralelamente, as crianças recebiam semanalmente das escolas polígrafos com atividades e os vídeos de dança estavam descritos nestes polígrafos. Uma outra opção, ao final do projeto, foi o envio de mensagens de voz com a atividade. Para as professoras, na ação (Edu)Dançando na Escola, a tecnologia utilizada foi a de encontros síncronos, via *Google Meeting*. E, por fim, as *lives* 5 e 6 – abertas a um público variado – eram desenvolvidas no *Instagram* e se davam com conversas com um(a) profissional da Dança falando de suas ações e metodologias, bem como as adaptações para o momento remoto.

O projeto de extensão 5,6,7 e 8 – cursos e oficinas de Dança, do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), foi criado em 2017 e sempre desenvolveu suas ações de forma presencial, nas dependências da Universidade, em ONGs ou escolas. No ano de 2020 foi a primeira vez que o projeto obteve recursos do Fundo de Incentivo de Extensão (FIEX), o que possibilitou ter uma bolsista para o desenvolvimento das ações. Com a pandemia da Covid-19, o planejamento para 2020, que previa oficinas para crianças e formação continuada de professores(as) em uma escola pública, precisaram ser revistas e adiadas, iniciando-se apenas em agosto do ano passado. Por outro lado, o uso das tecnologias digitais também possibilitou a criação de uma terceira ação: as *lives* 5 e 6, que ocorreram em outubro e novembro de 2020, com a presença de profissionais de diversas localidades do país.

Desta forma, o projeto foi desenvolvido no período de agosto a dezembro de 2020. A primeira ação, iniciada em agosto, foi Crian(dan)ça, realizada com duas turmas do ensino fundamental da Escola Municipal Renato Zimmermann – crianças entre seis e nove anos, do primeiro e segundo anos. Paralelamente, a partir do final de setembro, foi realizada a ação (Edu)Dançando na Escola, curso de formação continuada para professores(as) da educação infantil e fundamental com profissionais da mesma escola. Outra ação foi o desenvolvimento das *lives* 5 e 6, que discutiram temas como Dança com Crianças e Educação Antirracista e Dança, nos meses de outubro e novembro de 2020. Ests eram direcionadas a profissionais da Dança ou da Educação de forma geral e ficaram gravadas no *Instagram* do Curso de Dança-Licenciatura, podendo ser acessadas a qualquer momento.

Ensino Remoto

Para discutir as ações de Dança e educação do ano passado, precisamos, necessariamente, falar em ensino remoto. No Brasil, diante das desigualdades econômicas e sociais, os modelos de remoto variam conforme as condições das

pessoas. A pandemia da Covid-19, que escancarou todas as nossas desigualdades sociais, também nos deixou dar à vista às dificuldades de acesso a tecnologias. E não foi diferente na cidade de Santa Maria, onde as ações do projeto de extensão 5,6,7 e 8 foram desenvolvidas.

Temos, nos últimos anos, um bombardeio de tecnologias, são aplicativos, sites, modelos de celulares e TVs diversos, que nos permitem – se quisermos – estar conectados(as) o tempo todo. No entanto, os melhores aparelhos e as melhores bandas de internet estão concentradas em pessoas com mais poder econômico. Assim ocorre também nas redes de ensino. Segundo Rachel, Marques e Mariano (2020, p. 17):

> Se, por um lado, tal adensamento da invasão das tecnologias digitais nas nossas vidas cotidianas promete acentuar o que tem sido chamado de teledependência (BAITELLO JR., 2012), a qual alguns professores e estudantes já estavam submetidos, por outro lado é igualmente importante lembrar que a imensa maioria dos estudantes da rede de ensino básica pública brasileira sequer dispõe do privilégio de alguma forma de aparição nas telas. De modo que podemos falar em povos desaparecidos entre os pixels e bits do excesso das atividades escolares remotas – principalmente, no que diz respeito à população indígena, preta, parda e pobre no Brasil, segundo um levantamento de dados feito pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) em pareceria com a Rede de Pesquisa Solidária, com base nas informações da Pnad-Covid do IBGE.

A emergência da pandemia da Covid-19 e o fechamento das atividades consideradas não essenciais fez com que as redes de ensino tivessem que se adaptar ao remoto.

Professores(as) e estudantes ficaram em casa e, a depender da rede, por tempos diferenciados. No caso da UFSM, o ano letivo havia iniciado na semana em que a pandemia foi decretada e no dia 17 de março de 2020 já havia Instrução Normativa com a proposição do Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE), visando a manutenção de vínculos, inicialmente. No decorrer do semestre, a ênfase passou a ser os conteúdos das disciplinas, com aulas síncronas e assíncronas. Importante ressaltar que o regime foi implantado mesmo sem se ter a real dimensão de quantos(as) estudantes teriam disponibilidade de realizar aulas

remotamente, assim como não houve treinamento dos(as) professores(as) – os cursos de qualificação docente só começaram em junho.

É por isso que muitos(as) pesquisadores(as) têm insistido na diferença da educação à distância e do que vivemos, atualmente, em casa, por causa da pandemia, como explica Flores (2020, s.n.):

> A Educação à Distância é diferente do que temos neste momento, pois preveria um planejamento anterior, com treinamento adequado e estrutura escolar e dos estudantes. O que temos neste momento poderia ser chamado de ensino remoto emergencial. E aí uma das questões é qual a condição desta educação mediada por tecnologias para que todos fiquem em casa enquanto durar a pandemia aconteça no Brasil?

Segundo dados do IBGE, citados pela pesquisadora, 43,4% dos domicílios brasileiros possuíam computadores pessoais e 13,7% tablets, em 2017, enquanto o celular estava presente em 93,2% dos domicílios. É a realidade que vemos, também, entre os(as) estudantes da rede pública onde desenvolvemos nosso projeto de extensão.

No caso da rede municipal de Santa Maria, o ano letivo havia iniciado em fevereiro e cada escola teve, inicialmente, a sua dinâmica própria, quando foi decretada a quarentena, na segunda quinzena de março. Na EMEF Renato Zimmermann, entre final de março e maio, as equipes mantinham contato com as crianças primeiro pelo *Facebook*, depois por grupos de *WhatsApp*. A escola está localizada no mesmo bairro que a UFSM: Camobi, que tem atualmente pouco mais de 20 mil habitantes e é bastante heterogêneo. A porção norte do bairro, ao longo da ferrovia, é o núcleo de povoamento inicial de Camobi e hoje há loteamentos de classe baixa e ocupações irregulares, como é o caso da Vila Jardim, onde está localizada a escola. Do lado oposto, atravessando duas BRs, está a UFSM e, no seu entorno, edifícios e pessoas de classe média.

Os(as) estudantes da EMEF Renato Zimmermann são, na sua maioria, dos arredores da escola ou de um loteamento popular denominado Cohab Fernando

Ferrari, que fica próximo à Universidade. Cabe ressaltar que, segundo Spode *et al* (2019), na Vila Jardim os esgotos domésticos são lançados a céu aberto, em sarjetas ou valas; e os problemas com relação ao saneamento básico são históricos no bairro, principalmente na porção norte e na Cohab Fernando Ferrari. Vivendo nestas condições socioeconômicas difíceis, é de se ter consciência que há problemas também em relação à internet – a maioria usa dados móveis de celulares. Por sua vez, os familiares têm pouca instrução, poucos possuem ensino médio.

Diante desta precariedade, a escola optou, a partir de junho, pelo ensino remoto por meio de polígrafos semanais, que são retirados pelos pais e mães em um dia da semana estipulado. Dúvidas são sanadas neste dia ou pelo grupo de *Whatsapp*. Por parte do projeto de extensão, as atividades começaram no final de agosto, por meio do envio de vídeo no *Youtube* e *WhatsApp* e impressas junto com as demais da semana.

Por outro lado, o trabalho com as professoras, que começou em setembro, se dava em encontros quinzenais, on-line, síncronos, pelo *Google Meeting*, uma vez que a realidade delas era diferente da dos(as) estudantes. Já a outra ação do projeto, as *lives* 5 e 6 ocorreram semanalmente, entre outubro e novembro, pelo *Instagram* e eram abertas às professoras da comunidade escolar trabalhada, mas também à comunidade em geral – inclusive estudantes do Curso de Dança-Licenciatura – e, além de ocorrerem ao vivo, com possibilidade de interação no momento, ficaram gravadas no perfil do curso, o que faz com que possam ser acessadas a qualquer momento.

Possibilidades de dança

Tanto com as crianças quanto com as professoras, nosso intuito era dar protagonismo às suas danças, o que significava não levar fórmulas prontas– repertórios dançados – mas propor investigações de movimento. Por isso, nossa ação foi pautada na metodologia Dança no Contexto (MARQUES, 2010)

Com o ensino remoto, nosso primeiro desafio era transpor o projeto para o on-line sem descaracterizar nossa proposta pedagógica. Tínhamos um duplo desafio: o acesso às atividades – uma vez que, por causa da baixa conectividade das famílias não há a possibilidade de aulas síncronas, no caso das crianças, – e a manutenção de uma proposta de aprendizagem por meio da investigação no remoto. A metodologia Dança no Contexto propõe relações entre dança, ensino e sociedade em uma quadra de princípios articuladores: problematização, articulação, crítica e transformação. De acordo com Marques (2010), a problematização diz respeito ao indagar, perguntar, propor, questionar; enquanto a articulação refere-se à conexão consigo e com o mundo, inclusive articulando a rede de saberes em dança e com dança. Por sua vez, o criticar é o distanciar-se, ver com outros olhos; e a transformação diz respeito às possibilidades de reconfiguração. A partir dessas premissas, iniciamos as duas ações, primeiro com as crianças, depois, com as professoras.

Com as crianças, tentamos fazer um diagnóstico das turmas, por meio de questões às professoras. Desta forma, levantamos questões que achávamos importantes, como idade, grau de letramento, grau de instrução dos familiares, condições socioeconômicas etc. Planejamos a partir do pouco que sabíamos delas, dividindo as ações em duas unidades didáticas: Meu corpo, minha casa e Eu, a natureza e a dança. A primeira unidade explora o corpo dos(as) estudantes, das pessoas no seu entorno, e a relação com suas casas; e a segunda busca a relação com o mundo fora de casa. A ideia é que "[...] as crianças percebam que seus corpos também são articulados e conectados ao mundo, à sociedade, às pessoas [...], de que somos parte e todo da sociedade ao mesmo tempo." (MARQUES, 2012, p. 100). Por causa das condições de internet, não tivemos possibilidade de encontros síncronos em que pudéssemos aprofundar o diagnóstico das turmas de crianças.

No caso das professoras, fizemos um pré-planejamento antes do primeiro encontro, apontando os conteúdos que considerávamos importantes, e no qual elas

BALDI, Neila Cristina; SCHMIDT, Samara Weber. Danças possíveis em tempos de pandemia. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 18, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

puderam se apresentar e conversarmos. Para elas, planejamos sete aulas, com os seguintes conteúdos: Criança como performer, Corpo, Espaço e Criação. No entanto, durante o semestre, de acordo com compromissos da escola, conseguimos realizar seis aulas/encontros formativos, o que provocou a condensação de alguns conteúdos. Os encontros formativos da ação (Edu)dançando seguiam a seguinte dinâmica: envio de um texto na semana anterior e chegada à temática da aula por meio de atividades práticas. No final, debates sobre o encontro e sobre as leituras assíncronas.

Tanto com as crianças quanto com as professoras, começamos nossas investigações de movimento a partir de seus nomes e seus reconhecimentos corporais.

As primeiras quatro atividades da ação Crian(dan)ça e seus respectivos vídeos foram gravados antes do contato com a turma, uma vez que a gravação e a edição demandam tempo e não gostaríamos de ter o prazo de entrega sem os mesmos prontos – enviávamos uma vez por semana. Os vídeos/atividades de dança tinham no máximo cinco minutos e apresentavam uma explicação sobre a proposta do dia. Nossas atividades eram planejadas como uma brincadeira dançante, com exploração de movimentos e, às vezes, narrativas e histórias. Além disso, quase toda a primeira unidade estava planejada antes do projeto começar. Com o tempo, à medida que tínhamos *feedback*, fomos revendo as atividades propostas e modos de descrições das mesmas, buscando mais engajamento.

Por sua vez, a ação (Edu)Dançando na Escola começou quase um mês depois de iniciadas as atividades com as crianças. Com encontros quinzenais, algumas formações realizadas articulavam-se aos conteúdos trazidos para os(as) alunos(as) e também debates de textos relacionados à Dança e seu ensino, tais como, o conceito de criança como *performer* (Machado, 2010), Temáticas de Dança - corpo, fundamentos, criação (Godoy e Andrade, 2018; Marques, 2010), e estruturas para realização de aulas de dança da educação infantil e ensino fundamental anos iniciais e os sentimentos desse corpo em isolamento, além do

compartilhamento de experiências de ensino-aprendizagem. As leituras, em si, traziam diferentes dicas e inspirações para se pensar a dança na escola, com sugestões de atividades, no entanto, durante esses encontros, a escuta e troca de vivências foram primordiais e enriquecedoras. Era na prática que o conhecimento sobre Dança se corporificava e se tornava conhecimento de Dança.

A última ação do projeto desenvolvida em 2020 foram as *lives* 5 e 6, que eram abertas à toda a comunidade. Esta ação foi pensada como mais uma atividade de formação continuada das professoras que estavam atuando conosco, mas também como ação formadora para os(as) estudantes do Curso de Dança-Licenciatura e demais profissionais da área. Por isso, foram pensadas apenas duas temáticas: dança com crianças e educação antirracista. Primeiro, porque estávamos, na escola em questão, e no projeto de extensão como um todo, trabalhando com crianças; segundo, porque a questão antirracista se faz emergente nas formações continuadas de professores(as) e, em novembro, comemora-se o Mês da Consciência Negra, oportunidade para que as questões do racismo e da negritude são evidenciadas – não que não possam e não devam ser discutidas em outras épocas do ano. Estas l*ives* tinham participação variada de 10 a 20 pessoas por encontro, mas ficaram gravadas, podendo ser acessadas em outros momentos.

Tateando uma dança

Se a internet nos possibilita a conexão imediata com as pessoas em diversos tempos-espaços, também nos traz desafios, sobretudo em atividades como a Dança, uma arte da presença. Nesse sentido, tivemos muita dificuldade em relação ao *feedback*, sobretudo no caso das crianças, uma vez que não tínhamos encontros síncronos, devido às dificuldades de conexão de internet. Como nos lembram Miller e Laszlo (2020, p. 98):

> Na comunicação assíncrona, as interações e trocas acontecem em tempos diferentes, não exigindo a participação em tempo real do docente e discentes. Portanto, podemos dizer que a presença, em tempos de isolamento, está sendo contemplada e ressignificada por atividades remotas síncronas, definida como telepresença, ou seja, a presença permitida através de uma tela.

Como é o *feedback* assíncrono? No síncrono, é possível ver, on-line, como as pessoas estão entendendo a proposta e, se necessário, intervir no ato. Mas no assíncrono há muitas variáveis. A primeira delas é o envio do *feedback*, ou seja, que quem está acompanhando os vídeos, as atividades, mande algum tipo de *feedback* como escritas, áudios ou vídeos para que quem está propondo as atividades tenha dimensão de como estas chegam e se os objetivos estão sendo alcançados. Nas três ações do projeto de extensão, o *feedback* se deu de formas variadas.

Pelo que percebemos, as crianças não tinham vivenciado aulas ou atividades de Dança – no caso das professoras, algumas tinham algum contato com dança anterior ao projeto. Assim, nosso retorno às ações propostas variava conforme o grupo. No caso das crianças, recebíamos mensagens no grupo de *Whatsapp*, enquanto em relação às professoras, como os encontros eram síncronos, podíamos ver, no momento, como reagiam às propostas – apesar de que algumas desligavam as câmeras. Nas *lives 5 e 6*, os retornos também era no ato, durante a realização das mesmas, com comentários e perguntas no *chat*.

A partir dos vídeos recebidos no grupo de *Whatsapp* da ação Crian(dan)ça, percebemos que os(as) estudantes tinham dificuldade em fazer investigações de movimento. Por isso, ao longo do processo, fomos replanejando as atividades, com acréscimo de informações que pudessem auxiliá-los(as) a melhor compreender o que estávamos propondo. Para termos mais *feedback*, uma estratégia proposta foi deixar um espaço para que a criança desenhasse, na atividade impressa, o que sentiu ao realizá-la. Somente uma vez tivemos, por parte das professoras, retorno sobre esses desenhos. Ao longo do semestre criamos outras estratégias, como propor que gravassem um vídeo e convidassem um(a) colega para fazer o mesmo.

Semanalmente nos reuníamos, avaliávamos os vídeos e replanejávamos as atividades tanto da ação Crian(dan)ça quanto da (Edu)Dançando na Escola. No caso das lives, estas foram todas planejadas no final de setembro e início de outubro, com sua programação. Uma percepção nossa foi a de que algumas movimentações das crianças eram iguais às dos vídeos, ou eram fragmentadas e com poses. Tínhamos a sensação, muitas vezes, que não estavam investigando, mas apenas cumprindo uma tarefa da escola. Tentávamos, então, no vídeo – e na escrita – falar da atividade como uma brincadeira, de propor que fizessem de várias formas. Por sua vez, na ação com as professoras, as movimentações eram sempre espontâneas, mesmo sendo simples, a identidade de cada professora era nítida na movimentação. O espaço físico que possuíam durante nossos encontros não parecia totalmente favorável à exploração, mas investigavam das formas que podiam. Notamos que algumas realizavam movimentação mais elaborada, pensada e precisa.

O conteúdo que destacamos ao trabalhar com as professoras foram fundamentos da dança – corpo e espaço -, discutindo a partir de Isabel Marques (2010) e Katia Godoy e Carolina Andrade (2018), pois sabemos que na escola a ideia das cadeiras e classes infelizmente resume o ambiente de ensino, e ao sair dessa zona de conforto, desafiamos as professoras a reconhecerem a si, e às suas práticas docentes, talvez levando a um reencontro com a professoralidade de cada uma, trocando experiências e vivenciando a Dança na educação e a educação na Dança.

Ao longo do processo, na ação Crian(dan)ça, insistimos na fala de que, se quisessem – ou seja, não eram obrigados(as) **-** mandassem um vídeo com o que mais tinham gostado da exploração, e, a partir da segunda unidade, passamos a incentivar que convidassem um(a) colega na gravação. Se no início nosso planejamento foi bastante antecipado, com descrições e vídeos prontos em aproximadamente três ou quatro aulas antes do envio, ao longo do processo mudamos, tentando ‘escutar’ os(as) estudantes e seus poucos *feedbacks.* Então

BALDI, Neila Cristina; SCHMIDT, Samara Weber. Danças possíveis em tempos de pandemia. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 18, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

mais vídeos surgiram entre as semanas, modificações das descrições e diferentes formas de envio, como o acréscimo da mensagem por áudio.

Como avaliação da atividade do (Edu)dançando na escola, muitas reflexões surgiram sobre temas como novos olhares para a infância através do movimento, da Dança, trazendo descobertas próprias e também do corpo do(a) outro(a), mostrando as potências de transcender as aulas para além do papel, da sala de aula tradicional. Pensamentos sobre olhar a partir do olhar da criança trouxeram às docentes a vontade de deixar um pouco de lado os conteúdos rígidos, e integrar desde os anos iniciais, a dança e seus conteúdos, desenvolvendo assim o ensino-aprendizagem juntamente com as descobertas do corpo de cada um, de si. Em suas falas, durante os encontros, e na avaliação final do projeto, muitas relataram o fato de não terem ao longo de suas formações atividades/conteúdos ligados ao corpo sensível, à estética e ao movimento dançado.

Já as *lives* 5 e 6 foram programadas no final de setembro, pensadas como mais uma ação de formação continuada. Assim, foram convidadas duas pessoas para falarem sobre dança com crianças em outubro – porque estávamos trabalhando com este público na escola, mas também porque é o mês das crianças – e três pessoas para falarem, em novembro, sobre uma educação antirracista. Em cada uma das *lives*, a pessoa convidada falava sobre sua metodologia de ensino a respeito do tema e como havia adaptado ou não seu trabalho ao ensino remoto, durante a pandemia. Além disso, ao longo da *live*, a apresentadora fazia perguntas aos convidados e convidadas, assim como lia questões escritas no *chat.* A participação nas *lives* variou conforme o dia e o(a) convidado(a), com presença tanto de professores(as) da educação básica quanto de estudantes de licenciatura em Dança de diversas regiões do país.

Conclusões

Talvez a grande problemática do ensino remoto seja a questão da interação. Quando há encontros síncronos, há maior interação. Pessanha e Macedo (2020, p.

352) dizem que a escola é o lugar onde as crianças se encontram com seus iguais, com suas singularidades e diferenças e que o ensino remoto provoca limitações, principalmente "[...] sócioafetivas, inerentes aos aparatos tecnológicos de virtualização que despotencializam as trocas nas relações presenciais entre as crianças [...], o que compromete a interação."

Na presencialidade, os(as) colegas, os afetos são importantes fatores que nos atravessam e que interferem em nossas criações, investigações e aprendizados. Além disso, no presencial, os(as) professores(as) podem intervir ao longo das explorações, indicando outras formas.

Com as três ações do projeto de forma remota, podemos inferir que as atividades assíncronas tendem a ser realizadas como tarefas, sem interação, o que demanda de nós, professores(as) mais investigação metodológica. Ou seja, na média, elas não favorecem a interação e o *feedback.*

Ao final do projeto, compreendemos que, mesmo com as dificuldades relativas à internet, é importante o contato síncrono, para criação de vínculos e interferência docente, mesmo que este ocorra em um espaçamento maior. Percebemos que as dificuldades do contexto da escola pública nos possibilitam ter que buscar estratégias diferenciadas e foi o que fizemos ao longo do processo. Não criamos fórmulas de danças no ensino remoto, mas sabemos que fizemos as danças possíveis para o momento e que, em outra oportunidade, estaremos com um acervo de possibilidades maiores. Assim, aprendemos com o vivenciado.

Outro fator importante é que, sempre que planejamos uma aula, nos perguntamos para quem ela será oferecida, em qual contexto, quais objetivos. E as professoras e turminhas que fomos conhecendo aos poucos foram nos trazendo essas pistas, pois éramos novas para elas e elas, novas para nós. Neste sentido, verificamos, ao longo do processo, a necessidade de, mesmo com o ensino remoto, ter a oportunidade e criar estratégias para fazer um melhor diagnóstico. Acreditamos que a dificuldade de conhecer o público – por parte das crianças -, possa ter sido um fator do difícil *feedback.*

BALDI, Neila Cristina; SCHMIDT, Samara Weber. Danças possíveis em tempos de pandemia. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 18, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

No caso das professoras, os *feedbacks* nos fazem concluir a importância da formação continuada e da formação em Dança – inclusive da inserção desta disciplina nas suas formações iniciais. Ouvimos das professoras, durante os encontros de formação e avaliação do mesmo, que ao terem tido essas experiências de estudos com o corpo, fundamentos da dança e criação, perceberam que tinham perdido a fantasia, magia da infância. Ou seja, o curso lhe possibilitou este reencontro com o lúdico, com a estética etc. Assim, juntamente refletimos em quais momentos de nossas vidas e como essas sensações, infelizmente, vão sumindo, e como trazê-las novamente em nosso dia-a-dia pessoal e profissional com nossos alunos e alunas.

Acreditamos que elas perceberam o potencial da Dança em suas aulas e podem ser grandes aliadas para a inserção da Dança, de fato, na escola. O que queremos dizer é que, do ponto de vista legal, nós, professoras de Dança, atuamos apenas em duas etapas da educação básica: ensino fundamental II e ensino médio, e, nas etapas anteriores, quem atua são os(as) pedagogos(as) – são raras as escolas que têm especialistas nestas etapas. Assim, quando estes(as) profissionais compreendem o papel da Dança na educação, podem lutar conosco para a inserção da Dança na escola ou introduzirem, em suas aulas, questões de Dança. Na nossa avaliação, isto, inclusive pode nos ajudar quando entrarmos nas etapas posteriores – uma vez que o preconceito com a Dança cresce nas etapas finais da educação básica.

Referências:

ANDRADE, Carolina Romano de. GODOY, Kátia Maria Ayres de. *Dança com crianças.* Curitiba: Appris, 2018.

BARBOSA, Larissa Ferreira Regis. *Dança transmídia*: as táticas de corpo composto. 2016. 396 Fls. Tese (Doutorado em Arte). Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FLORES, Natália. Desigualdade social e tecnologia: o ensino remoto serve para quem? **Covid-19**, Unicamp, 2020. Disponível: https://www.blogs.unicamp.br/covid-19/desigualdade-social-e-tecnologia-o-ensino-remoto-serve-para-quem/ Acesso: 19 jan 2021

MARQUES, Isabel. *Interações: criança, dança e escola*. São Paulo: Blucher, 2012.

_____. *Linguagem da dança*: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, 35(2), mai-ago 2010a p. 115-137

MILLER, Jussara.; LASZLO, Cora Miller. Corpos em conexão, corpos em presença. *Manzuá:* Revista de Pesquisa em Artes Cênicas*,* v. 3, n. 2, p. 95-116, 24 nov. 2020. Disponível em: < https://periodicos.ufrn.br/manzua/article/view/23207>. Acesso: 1 dez. 2020

NICOLINI, Fernanda de Oliveira Nicolini. Telematismo: uma vacina para corpos pandêmicos que dançam*. Rebento*, São Paulo, n. 12, p. 292-310, jan - jun 2020. Disponível: <http://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/464> Acesso: 18 jan 2021

PESSANHA, Fabiana. MACEDO, Nayara Alves. Educação da pequena infância: (Re)pensando limites e possibilidades diante de algumas inflexões impostas pela pandemia da Covid-19. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 6 – N. Especial – pág. 339 – 359 – (jun. – out. 2020): "Educação e Democracia em Tempos de Pandemia". Disponível em: < https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52291> Acesso: 19 nov. 2020

RACHEL, Denise Pereira; MARQUES, Diego Alves; MARIANO, Bárbara Kanashiro. Artivismo respiratório: Uma Proposta de Educação Remota no país irrespirável. *Revista Manzuá*, 2020, v. 3, n. 2, p.7-34. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/manzua/article/view/22725> Acesso: 1 dez. 2020

SANTANA, Ivani. *Dança na cultura digital*. Salvador: EDUFBA, 2006.

SPODE, Pedro Leonardo Cezar; RIZZATTI, Maurício; ROCHA, Lilian Hahn Mariano da; FARIA, Rivaldo Mauro de; COSTA, Iago Turba. Pobreza e seletividade espacial no bairro universitário Camobi, Santa Maria, RS: uma análise a partir dos usos do território. *Geografia Ensino e Pesquisa*, V. 23, 2019. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/40108/html> Acesso: 18 jan 2020

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

ARTE DIGITAL NA CIBERCULTURA: CONTEXTUALIZAÇÃO E DEBATES ATUAIS

Bianca Mörschbächer
Lúcia Bergamaschi Costa Weymar

DOI: http://dx.doi.org/10.19179%2F2319-0868.908

MÖRSCHBÄCHER, Bianca; WEYMAR, Lúcia Bergamaschi Costa. Arte digital na cibercultura: contextualização e debates atuais. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

ARTE DIGITAL NA CIBERCULTURA: CONTEXTUALIZAÇÃO E DEBATES ATUAIS

Bianca Mörschbächer[1]
Lúcia Bergamaschi Costa Weymar[2]

Resumo: As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes nas mais diversas áreas da sociedade, e na área das Artes não é diferente. Os modos de criação e expressão artística igualmente embarcam nestas mudanças tornando possíveis novos formas do fazer artístico em um ambiente virtual. Ao buscar melhor compreender o universo do desenho digital nos deparamos com diversas questões que o envolvem, como surgimento, funcionamento e contextos socioculturais do meio. O presente artigo representa um recorte de uma pesquisa maior vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPEL, com apoio da CAPES, sobre o cenário no qual o desenho digital se insere no Curso de Graduação de Design Digital do Centro de Artes da citada universidade, cujo objetivo principal é relatar minha experiência com o tema enquanto estagiária docente.

Palavras-chave: Desenho Digital; Arte Digital; Arte e Tecnologia; Cibercultura.

DIGITAL ART IN CYBERCULTURE: CONTEXTUALIZATION AND CURRENT DEBATES

Abstract: Digital technologies are increasingly present in the most diverse areas of society, and in the area of the Arts it is no different. The modes of creation and artistic expression also embark on these changes, making possible new forms of artistic making in a virtual environment. In seeking to better understand the universe of digital drawing, we are faced with several issues that involve it, such as emergence, functioning and socio-cultural contexts of the environment. This article represents an

[1] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas com o apoio da bolsa CAPES. Graduada em Design Digital pela Universidade Federal de Pelotas. Artista digital e ilustradora freelancer.

[2] Pós doutora pelo Núcleo de Design da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa onde acaba de realizar a pesquisa "Lusitanidades: Design de Viagem, Viagem no Design, Brasil-Portugal" sob supervisão do professor Jorge dos Reis (ULISBOA, 2019). Doutora em Comunicação Social (PUCRS, 2010). Mestre em Educação (UFPEL, 2000). Graduada em Artes Plásticas (FURG, 1989). Professora do Mestrado em Artes Visuais do Centro de Artes (UFPEL) no qual ministra a disciplina D'autor, aproximações entre design e arte. Professora Associada dos Cursos de Design do Centro de Artes (UFPEL) e responsável pelas disciplinas Design de Identidade, Projeto de Cartaz e Design Autoral. Pesquisa temas ligados à autoria em design na pesquisa "(Des)autoria, design e arte". Idealizadora do "Suldesign Evento" em 1999; do "Suldesign Estúdio", em 2005, do Projeto de Extensão "Suldesign Galeria", em 2017. Responsável técnica e artística pela criação da Paralelo 31, Revista Eletrônica do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais (PPGAV, 2010). Atualmente coordena "7 artes que curam", projeto de extensão semanal na rede social Instagram nascido da crise pandêmica de 2020.

MÖRSCHBÄCHER, Bianca; WEYMAR, Lúcia Bergamaschi Costa. Arte digital na cibercultura: contextualização e debates atuais. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

excerpt from a larger research linked to the Graduate Program in Visual Arts at UFPEL, with support from CAPES, about the scenario in which digital drawing is inserted in the Digital Design Graduate Course of the Arts Center of cited university, whose main objective is to report my experience with the subject as a teaching intern.

Keywords: Digital Drawing; Digital Art; Art and Technology; Cyberculture.

Reconheço no desenho um modo de expressão, representação e organização de ideias e sentimentos. Com o passar dos anos pude ter o privilégio de experimentar diferentes materiais, conhecer diferentes modos de criar e de me inspirar em diversos criadores. Vivenciei um processo de busca e aprendizado sobre arte que me permitiu traçar e visualizar diversos caminhos; dentre eles, o caminho do desenho digital. Nesta busca pelo conhecimento e pela experimentação artística me deparei com diversas questões transversais a este meio. Em certo momento compreendi que o desenho digital está atrelado a outros temas e áreas que me despertavam interesse. Interesse porque demarcam minha trajetória enquanto artista, ou seja, porque definem os contextos artísticos nos quais tenho me desenvolvido.

O contexto sobre o qual me aprofundo neste artigo é o da cibercultura face ao campo das artes. Após a iniciação no desenho tradicional ao longo da minha infância foi através da internet e das comunidades virtuais que me engajei em uma busca mais direcionada sobre as maneiras de melhorar meus desenhos, compartilhá-los com mais pessoas bem como acessar referências e obras de outros artistas. As comunidades artísticas na internet são um espaço de pertencimento, entretanto, foi somente ao iniciar a minha pesquisa de mestrado que compreendi a extensão da sua relevância para os artistas e, especialmente, para mim enquanto artista digital. A cibercultura, enquanto contexto da arte digital, influencia e é influenciada por ela; a arte digital se constrói junto à cibercultura e vice-versa. Portanto, é preciso reconhecer que a internet e as comunidades virtuais representam, hoje, importantes espaços de desenvolvimento, pertencimento, compartilhamento e engajamento de artistas e apreciadores de arte.

Este artigo representa um recorte de pesquisa de Mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) que conta com o apoio de bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tal pesquisa aborda o cenário da inserção do desenho digital no Curso de Design Digital do Centro de Artes da UFPel e tem como principal objetivo relatar minha experiência com o desenho digital enquanto estagiária docente em uma disciplina de desenho, naquela graduação. Importa declarar que o desenvolvimento pesquisa maior foi atravessado pelo recente contexto da pandemia da COVID-19. Portanto, aqui e agora, busco igualmente reconhecer o impacto deste contexto no campo das artes e da cibercultura uma vez que houve um repentino aumento na pressão sofrida pela sociedade para aderir ao uso constante das novas tecnologias de comunicação.

A Revolução Digital no Contexto das Artes Plásticas

A partir do final do século XX a história da humanidade é marcada por um grande avanço tecnológico que se expande de forma exponencial e afeta seus mais diversos aspectos (GIDDENS, 2003; CASTELLS, 2008; LÉVY, 1999). Os impactos econômicos, políticos, sociais e culturais da nova realidade se aprofundam mais ainda a partir de processos de ampliação e democratização do acesso à internet.

Por um lado, a comunicação digital e o compartilhamento de informações facilitam a interação e a criação compartilhada. As novas ferramentas, aperfeiçoadas a cada dia, ampliam as possibilidades dos usuários e, ao mesmo tempo, não mais exigem deles conhecimento de desenvolvimento ou programação de *softwares*. As distâncias diminuem e a cultura e o conhecimento tornam-se cada vez menos territorializados e mais globalizados, uma vez que pessoas de diferentes regiões e países estão constantemente trocando informações em tempo real. A autora Lúcia Santaella (2003) comenta que a globalização não teria sido possível sem as

MÖRSCHBÄCHER, Bianca; WEYMAR, Lúcia Bergamaschi Costa. Arte digital na cibercultura: contextualização e debates atuais. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

"poderosas tecnologias comunicacionais atuais". Ela ainda aponta para a importância e a grandiosidade dos impactos que estas tecnologias estão causando na sociedade, chamando este contexto de "revolução digital", permitindo que dados e informações cruzem oceanos e conectem diferentes partes do globo em questão de segundos em um ambiente virtual denominado "ciberespaço", um conceito muito bem desenvolvido por Pierre Lévy em seu livro "Cibercultura" (1999). Contudo, esta revolução digital se deu de forma bem acelerada através do âmbito da internet, onde "explodiu de maneira espontânea, caótica, superabundante" (SANTAELLA, 2003).

Neste contexto, de que modo a arte influencia e é influenciada pelo novo cenário de tecnologias digitais, isto é, pela cibercultura?

De fato, o acesso a obras – sejam históricas, contemporâneas, de renome ou anônimas – foi facilitado, o que permitiu que pessoas que não tinham condições físicas ou econômicas de frequentar museus, galerias e exposições ou, até mesmo, de adquirir quadros, livros, revistas e materiais impressos, possam, agora, apreciar tais obras por meio digital. E, igualmente, permitiu que, no caso dos artistas, expô-las com mais facilidade, com maior alcance e menor custo. Neste sentido, Lúcia Santaella (2009, p. 145) afirma que o processo de globalização "vem contribuindo grandemente para fortalecer o papel dos intermediários culturais, que administram as cadeias de distribuição das novas mídias globais", em especial após a consolidação da internet. Com isso, aumenta a capacidade de circulação de informações, incluindo estilos e obras de artes, desde as mais antigas e sagradas, até as produções mais atuais, por inúmeros lugares do mundo todo, e "tudo isso acaba por enfraquecer a autoridade iluminista das hierarquias ocidentais dominantes de alto gosto cultural".

Contudo, a "revolução" na arte pelo meio digital não se limita ao acesso e à exposição: desperta, igualmente, o interesse dos artistas quanto à criação. Se até o início dos anos 1960 as artes plásticas podiam ser compreendidas prioritariamente através da pintura e da escultura, logo a seguir passam a surgir novos movimentos

MÖRSCHBÄCHER, Bianca; WEYMAR, Lúcia Bergamaschi Costa. Arte digital na cibercultura: contextualização e debates atuais. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

de artistas interessados em quebrar esta concepção tradicional de arte ao buscar diferentes suportes para a criação e expressão, e o foco passa a estar na comunicação e na reflexão (ARCHER, 2001). Ao mesmo tempo, na proximidade dos anos 1980, tornam-se cada vez mais populares os computadores para uso corporativo e pessoal, o que permite que diversos artistas passem, então, a eles ter acesso e, então, a experimentar diferentes possibilidades de criação.

Conceituação da Arte Digital

Segundo Santaella (2015), com o acesso às tecnologias dos computadores e aos programas de produção e manipulação de imagem e texto, diversos artistas se interessaram e passaram a fazer uso delas em suas produções. Essas produções, denominadas inicialmente "arte computacional", possuem ampla variedade de ferramentas, possibilidades e formatos, como gráfica, animação, escultura tridimensional, *show* de luzes controladas, eventos cinéticos e tele comunicacionais. Todos computadorizados.

Conforme a tecnologia avança, a arte digital se desenvolve, conjuntamente, inicialmente, a partir dos anos 1950, sendo dependente dos recursos que a tecnologia tinha a oferecer até então e, ao passo em que torna-se mais popular, resulta no investimento e no desenvolvimento de *softwares* cada vez mais específicos para processos artísticos. Os *hardwares* se desenvolvem, conjuntamente, neste processo através do avanço tecnológico de dispositivos periféricos como as mesas digitalizadoras as quais possuem o objetivo de simular o traço à mão no meio digital. Essas ferramentas acabam por tornar o computador uma extensão do ateliê, e um novo meio e suporte no qual o artista pode atuar.

A arte digital, de modo geral, pode ser compreendida como uma arte desenvolvida inteira ou parcialmente através de mídias digitais. Enquanto Santaella (2003, p. 153) define que "a arte tecnológica se dá quando o artista produz sua obra

MÖRSCHBÄCHER, Bianca; WEYMAR, Lúcia Bergamaschi Costa. Arte digital na cibercultura: contextualização e debates atuais. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

através da mediação de dispositivos maquínicos", Priscila Arantes (2005) opta por utilizar a expressão "arte em mídias digitais" por compreender que estes modos de expressão artística

> [...] se apropriam de recursos tecnológicos desenvolvidos pelas indústrias eletrônico-informáticas e que disponibilizam interfaces áudio-tátil-moto-visuais propícias para o desenvolvimento de trabalhos artísticos, seja no campo das artes baseadas em rede (online e wireless), seja na aplicação de recursos de hardware e software para geração de propostas estéticas off-line. (ARANTES, 2005, p. 24-25).

Neste sentido, reconhecendo que o ambiente tecnológico atualmente permite o contato com diversos formatos de mídia (texto, imagem, áudio, vídeo, objetos tridimensionais, códigos, etc.) bem como a combinação de vários deles, acabam surgindo diversas vertentes dentro deste grande campo que é o da arte digital.

Portanto, a arte digital pode ser compreendida como um espaço plural, constituído, segundo Luís Silva (2004, p. 55), como "um amplo conjunto de obras e práticas artísticas e ao qual não corresponde uma estética unificada". O autor afirma ainda que ela assume um papel referencial na produção artística atual ao "condensar em si própria um conjunto de questões, de temáticas, características da contemporaneidade". Contudo, destaca-se que a sua popularidade e disseminação ainda não se refletem em representatividade equivalente nos espaços institucionais de legitimação.

Comunidades Artísticas na Cibercultura

Um ponto muito importante e que merece destaque, é de que a arte digital se constrói e se consolida a partir do próprio meio em que nasce e é amplamente pesquisada, exercitada e desenvolvida através da colaboratividade encontrada nas comunidades artísticas presentes na internet. Assim, é possível perceber que a configuração deste meio é diferente daqueles meios tradicionais o que leva à necessidade de ser abordada e estudada a partir de outra perspectiva, pois segundo

Débora Gasparetto “cada núcleo artístico dialoga com o espaço-tempo onde atua, com a cultura na qual está inserido, estabelecendo seus próprios mecanismos e estruturas de atuação” (GASPARETTO, 2013, P. 1900).

> A arte digital nasce a partir dos anos 1990, trazendo uma série de especificidades. As estruturas, os profissionais e os mecanismos de legitimação do sistema da arte contemporânea precisam ser reavaliados, “reeducados” e direcionados para um novo momento, atrelado às mídias digitais, porém suas especificidades são tamanhas que parece requerer um contexto mais específico. (GASPARETTO, 2013, p. 1905).

Neste texto Gasparetto acaba por se referir à “cultura digital”, a qual conhecemos como cibercultura, cuja definição está atrelada, conforme Pierre Lévy (1999), à definição de ciberespaço, que também pode ser lido como “rede”, ou seja, [...] o espaço de comunicação, aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. (p. 17).

Nesse sentido, a cibercultura pode ser definida 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 crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 14). Esta definição, no entanto, levanta a problemática compartilhada pelas diversas áreas do conhecimento ao abordar a internet: A cibercultura tem possibilitado a emancipação ou a dominação social? Levy não apresenta uma resposta ao dilema, no entanto, reconhece na cibercultura características específicas que lhe são próprias e a difere de sistemas anteriores como, principalmente, seu conceito aberto, de mudança constante e acelerada e, portanto, imprevisível.

No entanto, aqui nos limitaremos a pensar a cibercultura relacionada às comunidades artísticas nela presentes. Desde a época da minha graduação tenho refletido sobre como se dá a formação do artista digital e, tomando como referência minha trajetória enquanto artista-pesquisadora, percebo a importância da internet neste contexto, pois, atualmente, é através dela que muitos artistas têm acesso a

MÖRSCHBÄCHER, Bianca; WEYMAR, Lúcia Bergamaschi Costa. Arte digital na cibercultura: contextualização e debates atuais. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

conteúdos que servem de aporte para suas produções. É no meio digital, também, que se tem contato com demais pessoas interessadas pelos mesmos assuntos, formando, assim, redes de contatos profissionais e informais. Tal ambiente digital abarca *sites, blogs*, redes sociais, grupos e fóruns, os quais possibilitam a realização de trocas de conhecimentos, conteúdos, opiniões, etc.

Na internet, os artistas buscam fazer parte de grupos onde as pessoas divulgam o que (e o como) estão produzindo, o que os faz se sentirem mais motivados a aprender um pouco mais. É algo colaborativo. O artista se sente pertencente, pois sempre terá alguém que vai saber um pouco menos e alguém que vai saber um pouco mais sobre o assunto; sente-se, então, à vontade para divulgar suas próprias produções e modos de fazer algo. Desta maneira, o processo de busca por descobrir seu próprio traço, os modos de como se identifica e se expressa no desenho e nos demais materiais desenvolvidos no design, torna-se mais presente. Mesmo quando uma peça é desenvolvida puramente para publicidade ainda há diferentes modos de fazer isso, as quais são guiadas por diferentes modos de expressão e diferentes propósitos e nichos do público-alvo.

É interessante pensar tais plataformas virtuais, que contemplam e abrigam produções em artes visuais, enquanto ambiente virtual de troca entre artistas conectando-os a partir de diversos locais do mundo. A pesquisadora Diana Domingues (1997) aborda este tópico ao relatar que por meio da internet ocorrem encontros e interações a distância, o que acaba por favorecer o surgimento de grupos e comunidades virtuais baseadas em interesses em comum. Ou seja, “o corpo assume a capacidade de circular no planeta, entrando em zonas privadas de intimidade de casas, conecta-se numa rede mundial”. (DOMINGUES, 1997 p. 21)

O ambiente virtual acaba por ser percebido enquanto um espaço rico em possibilidades de criação e reflexão, isto é, enquanto um grande ateliê que abraça as necessidades dos artistas contemporâneos que não somente desenvolvem seus procedimentos técnicos como também produzem pensamentos estéticos, sociais e

MÖRSCHBÄCHER, Bianca; WEYMAR, Lúcia Bergamaschi Costa. Arte digital na cibercultura: contextualização e debates atuais. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

culturais a respeito da relação da sua arte com o século em que vivem. Neste contexto, proponho o uso do termo “ateliê digital”, o qual pode ser entendido como um espaço de estudo, produção, reflexão e troca entre demais artistas, tal como um ateliê físico, porém, no ciberespaço. Lévy (1999) defende que a interconexão é a base do desenvolvimento de comunidades virtuais, as quais se estabelecem a partir de afinidades de interesses, conhecimentos ou projetos conjuntos através de um processo de colaboração e troca. O autor ainda reforça que “longe de serem frias, as relações on-line não excluem as emoções fortes” (LÉVY, 1999. p. 128).

As comunidades virtuais se encontram através de redes sociais e, dentre os artistas que junto a elas crescem, compartilhando e criando conhecimento em conjunto, surgem grandes nomes na área, hoje referências e inspirações, cujas produções se tornaram amplamente reconhecidas no meio artístico digital contemporâneo.

Interações entre artistas, artes e público funcionam de maneira mais horizontal nos meios informais e é possível acessar grandes nomes e suas produções a partir de seus perfis em redes sociais. Tal dinâmica dá-se diferentemente em comparação ao campo artístico tradicional no qual é mais difícil acessar um artista e suas obras ainda que os novos recursos digitais tenham ampliado, igualmente, a possibilidade de acesso a outros tipos de arte, a exemplo das visitas virtuais em museus. O campo da arte digital é uma linguagem artística recente na qual se faz necessário um novo viés de pensamento.

Conteúdos referentes a inúmeros estilos artísticos são amplamente encontrados na internet através de páginas, grupos, fóruns e perfis em redes sociais criados pelos artistas que interagem entre si. A interação e o compartilhamento *online* marcam outro ponto importante ao se debater arte digital que é a nova configuração da comunidade artística e sua relação com os demais públicos. Neste sentido, Domingues (1997) afirma que

MÖRSCHBÄCHER, Bianca; WEYMAR, Lúcia Bergamaschi Costa. Arte digital na cibercultura: contextualização e debates atuais. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

> A forma mais conhecida de circulação da arte na rede está sendo permitida pela Internet que faz proliferar os websites artísticos, muitos deles com possibilidades de interação. Nessa perspectiva se colocam os netmuseus, as netgalerias, os netmagazines que disseminam informações sobre arte. [...] As comunicações que se fazem na Net demandam um pensamento associativo, não-linear, explorando estruturas manipuláveis, através de links que permitem abrir e fechar janelas no ciberespaço. (DOMINGUES, 1997, p.20-21).

É importante destacar o espaço cada vez maior da arte no meio digital dado por netmuseus, netgalerias e netmagazines, acima mencionados, bem como pelas comunidades virtuais. Várias iniciativas têm sido estimuladas nos últimos anos, sobretudo a partir da crise sanitária mundial surgida no início de 2020.

O Contexto da Pandemia causada pela COVID-19

O cenário trágico e atípico na história mundial impactou nossas concepções e modos de atuar em diversas áreas de nossas vidas, seja no âmbito pessoal ou coletivo. Para Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 29), em seu recente livro “A cruel pedagogia do vírus”,

> 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. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI.

Com o contexto de globalização, especialistas de diversas áreas já previam mudanças nos espaços de educação, trabalho, lazer, dentre outros, para as próximas décadas. Porém, algumas dessas mudanças foram colocadas, repentinamente, na ordem do dia, acelerando processos e impossibilitando tratar parte destes enquanto uma escolha a ser realizada. O trabalho remoto, a educação remota e à distância, e a comunicação virtual chegaram como uma realidade posta,

indiscutível, inserida no contexto digital. A partir de então foi necessário, até mesmo exigida, nossa reinvenção pessoal e profissional.

Passamos a utilizar espaços virtuais e as novas tecnologias para nos comunicarmos e nos integrarmos à sociedade, suprindo em parte nossas necessidades. Descobrimos inúmeros aplicativos, e surgiram tantos outros, para encontros, reuniões, aulas e *lives.* Ademais, passamos a nos entender como "teletrabalhadores, telealunos, *youtubers*, editores e produtores de vídeo da noite para o dia" (NASCIMENTO, 2020, p. 29).

No decorrer desses longos meses foram sendo buscadas e desenvolvidas novas estratégias para melhor lidarmos com os impactos psicológicos sofridos e, nesse contexto, as produções artísticas e de entretenimento têm se mostrado fundamentais.

> O isolamento nos trouxe dias tensos. Frente ao medo da morte, da perda, do enfrentamento da crise financeira e das privações, a arte junto à tecnologia nos envolve em processos de entretenimento e distração, colaborando com um pouco de leveza aos nossos dias e auxiliando-nos a manter a saúde mental. (NASCIMENTO, 2020, p. 38).

De fato, as produções audiovisuais como filmes, séries, animações, jogos e até mesmo vídeos produzidos de modo amador se encontram em uma posição de destaque no âmbito do entretenimento e distração, sobretudo podendo ser acessadas com grande facilidade através da internet. Contudo, a maioria destas produções nos mantém apenas na posição de um espectador passivo mesmo sendo capazes de despertar emoções e gerar reflexões.

Surge, então, o fazer artístico como alternativa de expressão e compreensão dos mais diversos sentimentos e tensões causados pela pandemia e, consequentemente, pelo o isolamento social. Nascimento (2020) destaca a importância do papel da arte em "ajudar a lidar com o caos dos nossos pensamentos (por vezes destrutíveis, nesse período) e em nos auxiliar a aprender e demarcar

MÖRSCHBÄCHER, Bianca; WEYMAR, Lúcia Bergamaschi Costa. Arte digital na cibercultura: contextualização e debates atuais. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

nossa identidade.” (p.43), e ainda do papel dos artistas-educadores em se apropriarem de suas produções para se colocarem no mundo enquanto sujeitos questionadores, investigadores de si e do outro, que neste caso pode ser entendido como o cenário da doença. O autor ainda conclui compreendendo que este contexto pode ser visto como uma “oportunidade para redescobrirmos nossas potencialidades e natureza, nossa solidariedade, nosso senso de criatividade e resiliência” (NASCIMENTO 2020, p. 43).

Nas artes produzidas no/sobre o contexto da pandemia é possível perceber diferentes pontos de vista de uma mesma questão. São artes que relatam um novo cotidiano, que expõem nossos momentos de angústia, solidão e medo, nossos refúgios e também são artes que reconhecem e homenageiam aqueles que estão na linha de frente do combate à pandemia, e que denunciam e criticam os que negam a gravidade da situação.

Apesar da ausência de dados, devido ao recente contexto pandêmico, há fortes indícios para se acreditar que as comunidades artísticas já estabelecidas no ambiente digital tenham sofrido uma forte expansão. Com o isolamento social e o cancelamento de diversos tipos de atividades presenciais, o tempo em casa, para algumas pessoas, tem sido dedicado ao desenvolvimento de novas ou já existentes habilidades e/ou *hobbies*. Também, cresce a necessidade de busca por espaços de interação, pertencimento e acolhimento.

> O desenvolvimento de comunidades virtuais se apoia na interconexão. Uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais. [...] longe de serem frias, as relações on-line não excluem as emoções fortes. (LÉVY, 1999, p. 128).

É preciso, ainda com mais urgência, romper com a resistência de compreender o espaço virtual como um espaço também real. Mesmo com as

limitações e desafios encontrados já somos capazes de perceber que “afinidades, alianças intelectuais, até mesmo amizades podem desenvolver-se nos grupos de discussão, exatamente como entre pessoas que se encontram regularmente para conversar” (LÉVY, 1999, p. 128).

Considerações Finais

Na presente investigação acabo de abordar a relação entre sociedade e novas tecnologias no campo da arte, a fim de contextualizar temas e problemas que movem a minha pesquisa maior de pós-graduação e, também, considerando o contexto de pandemia causada pelo coronavírus. Ou seja, a reflexão a respeito dos temas e problemas mencionados, junto ao estudo preliminar da literatura da área, tem contribuído para o aprofundamento de questões nela levantadas tais como, relembrando, os espaços de ensino e de aprendizagem do desenho digital na universidade.

A pesquisa aponta que para investigar parte das relações entre arte e tecnologia nos tempos atuais é necessário compreender também o ambiente em que esta relação se dá e os fatores sociais que se estabelecem a partir disso, ou seja, os conceitos de ciberespaço e cibercultura. A partir daí as reflexões sobre arte digital, desenho digital e características que lhe são próprias se tornam muito mais ricas, especialmente a partir do cenário de distanciamento social, onde todos os fatores mencionados se intensificam, uma vez que o uso da tecnologia tem sido uma boa alternativa para conectar virtualmente grupos e indivíduos.

Os debates apresentados reforçam a relevância do aprofundamento de estudos sobre arte e novas tecnologias, bem como suas potencialidades na educação frente aos desafios atuais relacionados a processos de ensino e aprendizagem.

Referências:

ARANTES, Priscila*. Arte e mídia:* perspectivas da estética digital. Senac, 2005.

ARCHER, Michael. *Arte contemporânea:* uma história concisa. São Paulo: Martins fontes, 2001.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em rede. Volume I. Paz e Terra: São Paulo, 2008.

DOMINGUES, Diana. *A Arte no Século XXI:* A Humanização das Tecnologias. São Paulo: Unesp, 1997.

GASPARETTO, Débora Aita. A Arte Digital no Ecossistema da Arte. In: *ANPAP* **-** 22º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Ecossistemas Estéticos - 1. Ed. - 2013. p. 1898-1912. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/simposios/01/Debora%20Aita%20Gasparetto.pdf> Acesso em: 21.09.2020.

GIDDENS, Anthony. *Mundo em Descontrole*: O Que a Globalização está Fazendo de Nós. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora, v. 34, p. 260, 1999.

NASCIMENTO, Caroline Cavalcante. *Educação em tempos de pandemia*: O lugar do artista-docente. SCIAS-Arte/Educação, v. 7, n. 1, p. 25-44, 2020.

SANTAELLA, Lucia. As Comunicações e as Artes estão Convergindo?. *Revista Farol,* v. 1, n. 6, p. 20-44, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. *Da cultura das mídias à cibercultura*: o advento do pós-humano. São Paulo: 2003.

SANTAELLA, Lucia. O Pluralismo Pós-Utópico da Arte. *ARS*, São Paulo, v. 7, n. 14, p. 130-151, 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202009000200010> . Acesso em 30 de maio 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus.* Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

SILVA, Luís. Arte digital e mundos artísticos: Becker revisitado. In: *Actas* dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Ação Atelier: Artes e Culturas. 2004.

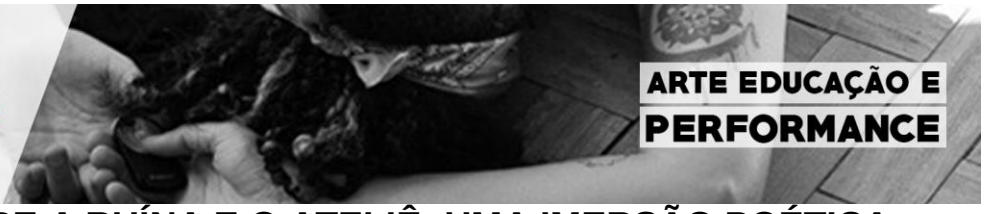
ENTRE A RUÍNA E O ATELIÊ: UMA IMERSÃO POÉTICA

Susana Tebaldi Toledo
Mariana Silva da Silva

DOI: http://dx.doi.org/10.19179%2F2319-0868.886

TOLEDO, Susana Tebaldi; SILVA, Mariana Silva da. Entre a ruína e o ateliê: uma imersão poética. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-25, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO



ENTRE A RUÍNA E O ATELIÊ: UMA IMERSÃO POÉTICA

Susana Tebaldi Toledo[1]
Mariana Silva da Silva[2]

Resumo: O presente artigo apresenta um recorte da investigação realizada em uma casa em ruínas, no centro da cidade de Montenegro/RS, como uma imersão poética, que deseja dar a ver as camadas de tempo e espaço que se sobrepõem em um processo artístico cotidiano. Analisando as possibilidades para a criação em arte nesse espaço em transformação, muitas vezes considerado inútil, incômodo e que atrapalha o desenvolvimento do espaço urbano. Ao habitar a casa como um ateliê, propomos alterações e diferentes vivências neste espaço. Considerando, ainda, a forma que as plantas e demais seres dialogam com a casa em ruínas, visualiza-se fissuras nos modos que a arte pode se relacionar com a vida e o cotidiano.

Palavras-chave: Imersão poética; Ateliê; Habitar.

IN THE MIDDLE OF THE RUIN AND THE ATELIER: A POETIC IMMERSION

Abstract: The following article presents a fraction of the investigation in a ruined house in Montenegro/RS as a poetic immersion who wants to show how layers of time and space overlap on the daily artistic process. Looking for the possibilities to create art in this changing space often considered useless, uncomfortable and that hindered the development of urban space. When inhabiting the house as an atelier. When inhabiting the house as an atelier we propose changes and different experiences in this space. Also considering the way that plants and other beings dialogue with the house in ruins, we can attempt to promote clefts in the ways that art can relate to life and quotidian.

Keywords: Poetic Immersion; *Atelier*; Inhabit.

---

[1] Bacharela em Relações Públicas pela Universidade Federal de Santa Maria, licenciada em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES/UERGS – Subprojeto de Artes Visuais durante os anos de 2016 e 2017. Participou da pesquisa do projeto de doutorado em ARTES VISUAIS - História, Teoria e Crítica pelo PPGAV/UFRGS, do professor e doutorando Igor Moraes Simões, intitulada “História da Arte e montagem: a exposição como dispositivo”. Foi editora de vídeos na TV Cultura do Vale entre 2017 e 2018. Atuou como Mediadora da 11ª Bienal do Mercosul no ano de 2018. Atualmente, atua como Mediadora Estagiária no Museu de Arte de Montenegro (MAM), participa do Projeto de Pesquisa “O infraordinário como método investigativo em Arte & Educação” coordenado pela Professora Dra. Mariana Silva da Silva e é integrante da Rede de Mediadores da Galeria de Arte Loide Schwambach, da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE atuando na Exposição Salão 10x10 – 7ª edição.

[2] 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.

TOLEDO, Susana Tebaldi; SILVA, Mariana Silva da. Entre a ruína e o ateliê: uma imersão poética. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-25, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

INTRODUÇÃO

No presente artigo, apresentamos um recorte de uma investigação que buscou tensionar o espaço público e privado através de uma experimentação em arte, partindo do conceito de imersão, que desencadeia uma experiência artística vinculada ao cotidiano, ruína e ateliê com o intuito de ocasionar fissuras semânticas nesses contextos.

A proposta artística consistiu em habitar uma casa (Figura 1), no centro da cidade de Montenegro/RS, que está em ruína, por meio de uma imersão poética que possibilitou experimentar diferentes proposições no espaço, com a ideia de um fazer constante e processual, transformando-o em um ateliê.

Figura 1 - Casa em ruínas. Acervo pessoal, 2020

A partir do espaço que foi escolhido para habitar, a casa em ruína, localizada no centro de Montenegro/RS, dialogamos com o conceito de ruína na arte a partir do livro *El tiempo en ruinas* (2003), do autor Marc Augé, e analisamos as possibilidades de um ateliê a partir de artistas como Fernanda da Silva, Paola Zordan e Marcelo Forte.

Ao longo do processo de imersão, nesse espaço habitado como um ateliê, foram realizadas algumas proposições artísticas. Os cômodos da casa abrigam diferentes experimentações, dialogando e questionando a ideia de ordem doméstica, conceito abordado pelo autor Emanuele Coccia, em seu texto “Revertendo o novo monasticismo global” (2020). Também é pensada a questão da imersão poética, a partir de Coccia, em seu livro “A Vida das Plantas: uma metafísica da mistura” (2018), sobre a ideia de imersão. É possível, ainda, fazer reflexões acerca da experiência de habitar essa casa/ateliê através do pensamento de Gaston Bachelard, em seu texto “A Poética do Espaço" (2003), em que diz: “[...] o espaço habitado transcende o espaço geométrico" (BACHELARD, 2003, p. 62), pensando nos possíveis sentidos que o espaço da casa entre ruína e ateliê pode inventar.

Assim, a pesquisa buscou compreender como as proposições artísticas acontecem nesta casa a partir das experimentações, imersão e habitação. Como se dá a criação de um ateliê artístico em um espaço em constante transformação, ora casa, ora ruína? Que operações artísticas poderiam habitar esse espaço? Que relações entre o cotidiano já estabelecido no espaço e as interferências vão acontecendo? Como a arte e a vida podem dialogar entre si na casa/ruína/ateliê? Tais questões permearam a investigação até este momento, entrelaçadas por outras inquietações que motivam a seguir a pesquisa.

CASA, RUÍNA E ATELIÊ: Um espaço possível para a arte

Apresentaremos o espaço escolhido para a investigação: a casa em ruínas (Figura 2); e a perspectiva de ateliê a partir de determinadas vivências cotidianas no local. A partir do autor Marc Augé, em seu livro “El tiempo en ruinas” (2003), pensamos nela e em seu tempo, na ideia de que

> A contemplação das ruínas nos permite ver fugazmente a existência de um tempo que não é o tempo de que falam os manuais de história ou dos que procuram ressuscitar as restaurações. É um tempo puro, que não se pode datar, que não está presente em nosso mundo de imagens, simulacros e reconstituições, que não se localiza em nosso mundo violento, um mundo

> cujos escombros, por falta de tempo, já não conseguem virar ruínas. É um tempo perdido cuja recuperação compete à arte.[3] (AUGÉ, 2003, s/p., tradução nossa).

Figura 2 - Fachada da casa em ruína. Fonte: Acervo pessoal (2020).

A efemeridade das ruínas pode ser percebida através das constituições materiais que vão se modificando pela ação do próprio tempo, além da ação que é promovida pelo habitar de plantas, seres e pessoas. Entender as ruínas como espaços que transcendem a sua materialidade é possibilitar a construção de um lugar poético, conforme destaca Ferreira:

> [...] de transcurso de lembranças, de memórias que são poetizadas e que estão materializadas em cada pequeno canto da casa, configurando-se, pois, de um espaço vivido. [...] temos lembranças dos lugares que habitamos e dos lugares que nos habitam. (FERREIRA, 2006, p. 2).

[3] No original: *La contemplación de las ruinas nos permite entrever fugazmente la existencia de un tiempo que no es el tiempo del que hablan los manuales de historia o del que tratan de resucitar las restauraciones. Es un tiempo puro, al que no puede asignarse fecha, que no está presente en nuestro mundo de imágenes, simulacros y reconstituciones, que no se ubica en nuestro mundo violento, un mundo cuyos cascotes, faltos de tiempo, no logran ya convertirse en ruinas. Es un tiempo perdido cuya recuperación compete al arte*.

Em um movimento não-linear, habitar uma ruína, que um dia foi moradia de uma família, faz o pensamento viajar pelo passado, recordando os mais diversos lugares: casas, apartamentos, parques, estradas, praças. Cada espaço é um pequeno universo e, como afirma Bachelard, nessa troca dinâmica entre seres e lugares, "[...] estamos longe de qualquer referência às simples formas geométricas. A casa vivida não é uma caixa inerte. O espaço habitado transcende o espaço geométrico" (BACHELARD, 2003, p. 62).

As casas em ruínas, muitas vezes, são silenciadas através da rapidez do olhar. Para Ferreira (2006), elas são emudecidas, pois o tecido urbano tornou-se local de passagem e, em meio à pressa, a expressão do detenimento do olhar foi diminuída (FERREIRA, 2006, pp.2-3).

Habitar a ruína e ocupá-la através da arte pode ressaltar os traços de uma memória-lugar que ficaram impregnados nas paredes. Não necessariamente memórias de quem já viveu naquele espaço, mas uma paisagem memorial construída a partir da vivência e imaginação de quem adentra a casa. Como afirma Bachelard (2003, p. 71):

> Então, se mantivermos o sonho da memória, se ultrapassarmos a coleção das lembranças precisas, a casa perdida na noite dos tempos sai da sombra, parte por parte. Nada fazemos para reorganizá-la. Seu ser se reconstitui a partir de sua intimidade, na doçura e na imprecisão de sua vida interior.

Antes de iniciar as proposições artísticas no espaço, a imersão acontece através da fotografia, registrando detalhes e as minúcias da ruína. Uma árvore dentro de um cômodo e telhas pelo chão (Figura 3) é encontrada, azulejos e algo que lembra uma pia de cozinha (Figura 4); todos os cômodos sem teto, com apenas o céu figurando um possível telhado (Figura 5).

Figura 3 - Árvore habitando um cômodo. Fonte: Acervo pessoal (2020).

Figura 4 – Azulejos e pia. Fonte: Acervo pessoal (2020).

Figura 5 – Cômodos sem teto. Fonte: Acervo pessoal (2020).

Ao adentrar outro cômodo, uma caixa de descarga (Figura 6), um vaso, uma pia e uma banheira. Vários azulejos e um espaço onde possivelmente havia um chuveiro.

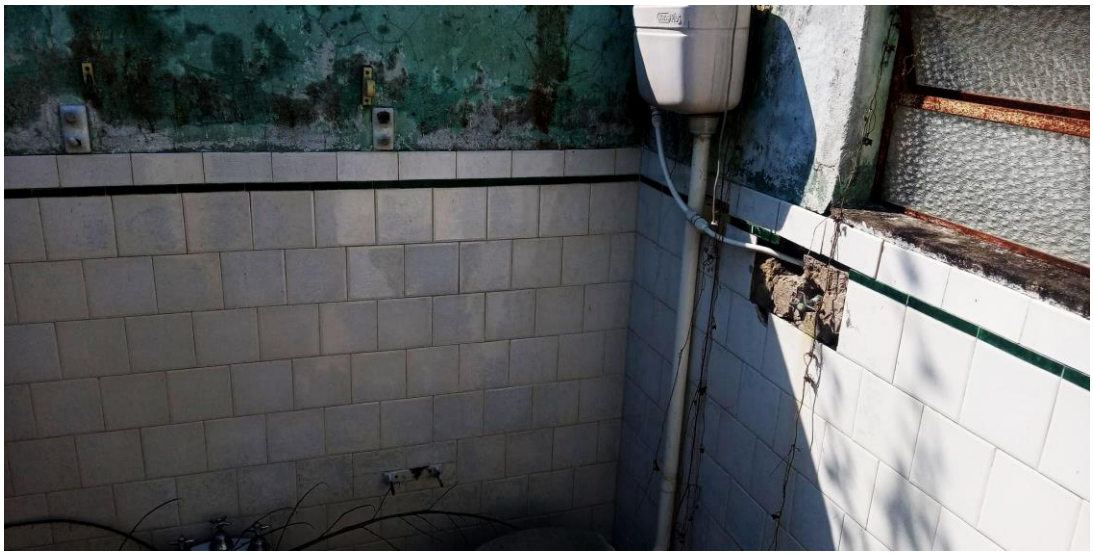


Figura 6 - Parte do cômodo que é identificado como banheiro. Fonte: Acervo pessoal (2020).

Figura 7 - Janela da fachada com papelões. Fonte: Acervo pessoal (2020).

Na janela da fachada da casa, que dá para a rua, alguns papelões (Figura 7) parecem ser uma tentativa de esconder algo, para cobrir a parte transparente dos vidros. Em uma das conversas com a proprietária da casa, ela relata se sentir bastante incomodada com a aparência das ruínas e com a não utilidade da casa. Gostaria de reformá-la, de poder voltar a morar nela, mas conflitos familiares a impedem. Além de objetos e seres inanimados, as plantas e como elas habitam a casa vão chamando a atenção (Figura 8).

Figura 8 – Detalhe do rodapé da casa. Fonte: Acervo pessoal (2020).

Para Augé (2003), a recordação se constrói a distância como uma proposição artística. Uma arte tão distante, contudo, que já seja digna do título de ruína, pois por mais exata que seja nos detalhes, a memória nunca constituiu a verdade de ninguém, nem de quem a desenha, pois, em última análise, essa pessoa necessita da perspectiva temporal para poder vê-la. As memórias nada mais são, assim, do que um esboço inconsciente das evoluções, uma arquitetura secreta que só pode ser descoberta à distância.

Em um primeiro momento, a ideia de compor um ateliê parecia inviável, uma vez que ainda era presente o imaginário de um espaço limpo, organizado, com diversos materiais específicos de arte, pincéis, tintas e papel, com o único intuito de produzir arte. A partir da imersão na casa e as experimentações artísticas, faz-se uso da reflexão do artista Marcelo Forte, que aponta que é possível ir "[...] percebendo que as cenas ordinárias do dia-a-dia também estão presentes e por vezes tornam turva qualquer visão romântica que se tem do ateliê." (FORTE, 2019, p. 226).

> Desde essa tomada de consciência passei a ver a casa/ateliê como um campo de multiplicidades, como uma casa em devir-ateliê ou como um ateliê em devir-casa, sempre em movimentação, reterritorializando um no outro essa nova possibilidade de existência. (FORTE, 2019, p.228).

Ainda que quando Forte (2019) refere-se à casa esteja falando de sua própria moradia e não de uma casa em ruínas, é possível, também, enxergar esses movimentos e novas possibilidades no espaço escolhido para esta investigação. Entender o ateliê como um lugar de coexistências entre o que já está habitando e o vai habitar é vê-lo como:

> [...] uma passagem. É, sobretudo, um entre, uma trama que articula e confunde os universos que deveria limitar: um intervalo e um trânsito entre o sagrado e profano, a arte e a vida, a arte e o mundo, o íntimo e o público, o centro e a periferia. O ateliê é uma moldura habitável. (CESAR, 2002, p. 18 apud FORTE, 2019).

Pensamos, então, como seria possível transformar esse espaço em um ateliê artístico, em que o processo de inventar arte seja contínuo e vinculado ao tempo cotidiano. Conforme Silva, na contemporaneidade:

> O ateliê se caracteriza, então, como fluxo e, para além de suas dimensões espaciais adquire, também, aspectos temporais. Muito mais do que entre, ou sem paredes, o ateliê contemporâneo se caracteriza pelo fluxo de tempo e de pessoas, trânsito e a troca com o outro. Se a contemporaneidade discute o ser exclusivo e induz a pensar um ser múltiplo e provisório, provisoriedade e processo, são instâncias a serem valorizadas, tornando-se evidentes. (SILVA, 2011, p. 72).

Historicamente, os ateliês abrigam uma variedade de artistas e já tiveram diversas configurações. Na Idade Média até o Renascimento, por exemplo, eram caracterizados como oficinas e lojas. A partir do século XVII, com a difusão de Academias de Belas Artes, passam a ser espaços de ensino formal, e no século XIX se estabelecem como estúdios de artistas com “assinatura” (GUILLOUËT; JONES; MENGER; SOFIO, 2014 apud ZORDAN, 2019, p. 2058). A partir do final do século XX, é possível pensar no ateliê como uma própria obra de arte, como coloca Paola Zordan:

> [...] o ateliê surge enquanto conceito em aberto, sendo possível encontrarmos ateliês-escola, ateliês-galerias, ateliês pensados enquanto manifestações artísticas em si, tendo a *Merzbau* (1933), de Kurt Schwitters, como precursora de um ateliê/obra de arte. No século XXI, é possível conceber o espaço de um ateliê como meio para a arte fora dos sistemas instituídos. (ZORDAN, 2019, p. 58).

Figura 9 - Kurt Schwitters, Merzbau em Hannover. Fonte: Fotografia de Wilhelm Redemann (1933).

A *Merzbau* (Figura 9) foi criada na casa de Schwitters, em Hannover, na Alemanha, onde ele costumava trabalhar, ou seja, em seu ateliê, e foi consequência da mudança de relação do artista com seu trabalho, que, segundo Veronica Stigger (2008), iniciou com o abandono do uso da matéria-prima tradicional da arte e teve continuação com a troca do pincel e da tinta pela cola, pelo prego, por fragmentos de objetos encontrados. Tal fator contribui para a reformulação dos conceitos, tanto de ateliê quanto de arte em si, uma vez que a utilização de materiais não convencionais conversa com a ideia de uma arte centrada no cotidiano, fazendo um criar vinculado à vida. Para Elida Tessler, sobre Schwitters, "[...] arte é uma atividade criativa fundadora de novos movimentos nas vivências" (TESSLER, 1996, p. 63). Conforme a autora:

> Tudo é criação, e a arte só depende da maneira como os fragmentos deste "tudo" são sublinhados. As formas de nomeação, de inserção da arte no

> social, também são preocupações [...] tão importantes para as novas concepções da arte contemporânea em geral, que ensaiam a equação *arte/vida* em suas mais variadas possibilidades. (TESSLER, 1996, pp.65-66).

A origem da palavra *ateliê* vem do francês, *atelier*, unindo *acte*, traduzida para português como ato, e *lier*, ligar. Dando, assim, a possibilidade de pensarmos em um tecido que se borda: "bordar (escrever) sobre uma superfície (folha, corpo), delimita e demarca as bordas pelas quais se dá, ao mesmo tempo, a separação do outro (fazendo um) e a união com o outro (compondo o corpo coletivo)". (TREVISAN, 2007, p. 173-189).

O ateliê é tido, dessa forma, como instrumento de narrativização da ruína – proporcionar que ela fale através da arte pode ser uma maneira de tornar suas memórias novamente habitadas. Como é o caso da proposta deste trabalho, no qual ressignifica-se o espaço casa/ruína possibilitando que a criação artística contribua para um novo habitar.

(IN)CÔMODOS: Imersões cotidianas

> *A vida enquanto imersão é a vida em que nossos olhos são ouvidos. Sentir é sempre tocar a um só tempo em si mesmo e no universo que nos rodeia. (COCCIA, 2018, p.37)*

A partir do conceito de imersão, elaborado pelo filósofo Emanuele Coccia em seu livro *A vida das Plantas* (2018), que apresentamos a seguir, buscou-se realizar uma imersão poética através de experimentações em arte nos cômodos da casa em ruínas.

Quando pretendemos identificar uma construção arquitetônica como casa, buscamos descrevê-la a partir das formas e funções dos espaços que ela "[...] coleta, cria e guarda: há o banheiro, a cozinha, a sala de jantar, o quarto" (COCCIA, 2020, p. 4). Para que fosse possível ressignificar esse espaço, encontrar pistas dessas formas e funções fez-se necessário para então construir novas

possibilidades dentro de cada cômodo. Utilizamos o termo cômodo uma vez que ele também traz consigo a acepção de conforto, agradável, fácil e satisfatório, e pretendemos, com ele, deslocar a ideia que foi construída de que a arte é somente algo belo e que agrada aos olhos.

Experimentar arte, muitas vezes, implica produzir a partir de questionamentos, incertezas e movimentos que geram reflexões. O incômodo que o passado, ou aquilo que é considerado velho e sem utilidade pode causar, impulsiona a pensar na arte como uma possibilidade de reacomodar as percepções. Para o arquiteto Juhani Pallasmaa, a arte:

> [...] mais do que mediar um conhecimento conceitualmente estruturado do estado objetivo do mundo, possibilita um intenso conhecimento experimental. Sem apresentar uma proposição relativa ao mundo ou a sua condição, uma obra de arte centra nosso olhar nas superfícies que estabelecem as fronteiras entre o nosso eu e o mundo. (PALLASMAA, 2017, p. 32).

Através da criação de uma poética orientada na ideia de imergir o espaço, é possível dissolver as fronteiras que imaginamos entre nós, da espécie humana e as outras espécies da natureza, quando a imersão é entendida como:

> [...] uma *ação* de compenetração recíproca entre sujeito e ambiente, corpo e espaço, vida e meio; uma impossibilidade de os distinguir física e espacialmente: para que haja imersão, sujeito e ambiente devem *se interpenetrar ativamente*; caso contrário, falaríamos simplesmente de justaposição ou de contiguidade entre dois corpos que se tocam em suas extremidades. O sujeito e o ambiente agem um sobre o outro e se definem a partir dessa ação recíproca. (COCCIA, 2018, p.41).

A tentativa de imersão foi acontecendo dia após dia, desde o trajeto na rua e a casa em ruínas, passando pelos diálogos e cafés com a proprietária da casa, pelas observações de cada detalhe, cada descascamento, cada planta, cada prego, madeira, telha até as movimentações e experimentações artísticas que vão sendo realizadas.

VARAL DE BORDADOS NA JANELA: tecendo memórias na sala de não estar

Ao se passar em frente a alguns tipos de ruínas, outrora casas comuns da cidade, a rapidez do olhar acaba, muitas vezes, por silenciá-las. No entanto, a casa habitada nessa pesquisa mantém sua fachada inteira, o que permite ocultar seu caráter de ruína. Os latidos de José Alfredo, Kira, Mel e Emy, cachorros e cadelas que ficam no pátio da casa, também fazem com que as pessoas que caminham pela calçada não percebam que o local não é mais uma moradia, fazendo com que a curiosidade pela vida privada seja estimulada e, conforme relatos, as pessoas espiem através dos vidros da janela.

Com o intuito de fazer um levantamento sobre olhares acerca de casas em ruínas, uma pergunta no perfil da rede social *Instagram* é feita*:* "Que palavra você associa quando vê uma casa em ruínas e/ou abandonada?"

A partir das inúmeras respostas, surge a ideia de criar um varal de bordados na janela da fachada. O varal foi construído com o intuito de substituir o papelão que é utilizado para cobrir o vidro, na possível intenção de esconder o incômodo que a ruína causa para a proprietária da casa e impedir os olhares de quem passa pela rua, pois já relatou sentir vergonha e também raiva do espaço, uma vez que existem conflitos familiares que a impedem de reformar a casa.

Por muito tempo, o fazer têxtil foi associado a questões de feminilidade, algo incômodo, pois, muitas vezes, é relacionado com enxoval, na perspectiva associada ao casamento e patriarcado. Conforme Guimarães, o bordado e os fazeres manuais contam uma história:

> [...] de opressão e resistência do tecer. Violência e opressão ao ser utilizado pelos patriarcas como um instrumento de domesticação e silenciamento de mulheres. Histórias de domesticação que guardamos na memória do espaço doméstico e do labor cotidiano. Muitas das vezes o tecer é cúmplice. (GUIMARÃES, 2017, p. 2521).

Assim, o uso do bordado é uma forma de registrar a memória da casa e de sua proprietária; como uma mulher que não se rende às bordas que são, muitas

vezes, impostas às mulheres. Ela busca estar no centro de sua própria vida, tem sua autonomia através da bicicleta, deixou seus cabelos brancos surgirem, faz do cozinhar seu sustento, juntamente com sua filha, passando de geração para geração um fazer ressignificado.

Com o mesmo intuito de dar um novo significado ao ato de bordar, pensamos nele enquanto um "[...] desenhar com a linha, marcar o suporte, e desenhar não é apenas representação gráfica; é organização de pensamentos, de ideias, é origem da escrita. É repetição e ritmo, é recursividade, produz sentido. O ritmo é o que encanta e apavora" (GUIMARÃES, 2017, p. 2513).

Aos poucos, a partir de um ritmo que foge ao da produtividade em larga escala, os bordados vão surgindo em um tecido que estava guardado, que havia sido usado para um trabalho artístico e sobrou um pedaço, estava com partes mofadas. O mofo também tem relação com tempo e com ruína. A escolha das cores das linhas, em um primeiro momento, se deu a partir daquelas que já tínhamos em casa, mas ao experimentar pendurar alguns bordados na janela (Figura 10), percebeu-se que algumas tinham semelhança com a paleta de cores da casa, que é ampla em função dos descascamentos (Figura 11).

Habitar uma casa, que fora moradia de uma família tradicional e que hoje encontra-se no pátio da casa de uma mulher que se descascou desses costumes tradicionais através de práticas artísticas que buscam uma quebra com os estereótipos patriarcais é construir "[...] uma rede coletiva tecida por mãos de mulheres livres, que lutam por seu projeto, que desejam lançar-se na experiência da sua própria vida" (GUIMARÃES, 2017, p. 2522).

Figura 10 - Primeiros bordados colocados na janela. Fonte: Acervo pessoal (2020).

Figura 11- Parede com vários descascamentos e cores. Fonte: Acervo pessoal (2020).

A transformação desse espaço em um ateliê artístico, por e para mulheres, é também um ressignificar não só da ruína, mas também da casa enquanto espaço que deveria estar a serviço do patriarcado, conforme Guimarães (2017) questiona:

> Que espaço da casa é esse que fala o século XIX e encontramos ecos, em pleno século XXI? A quem serve esse espaço opressor e silencioso que é a casa, na visão misógina e repressora de homens moralizantes e covardes,

> se não a manutenção de um status quo permeado por muita violência e autoridade? Consideram o espaço privado como ausente de possibilidades de leitura política, de experiência. É preciso desfazer práticas culturais naturalizadas, e desconstruir imagens estáticas dos papéis de gênero. (GUIMARÃES, 2017, p. 2522).

Coccia (2020), quando fala que uma revolução doméstica está por acontecer, nos traz que será preciso desmontar a "[...] definição patriarcal, patrimonial e arquitetônica de nossas casas e transformá-las em algo diferente" (COCCIA, 2020, p.4). Assim, quanto mais a minha imersão acontecia na casa, mais se percebia a potência poética transformadora do espaço. Cada detalhe encontrado no ambiente fazia com que imaginássemos possibilidades artísticas.

Analisamos o papelão colocado nos vidros e fizemos uso dele aplicando a prática de bordar em um processo artístico híbrido, onde cria-se e experimenta-se as linhas na superfície do papelão (Figura 12). Pois "[...] para tentar entender o mundo é preciso antes tentar compreender o espaço que habitamos, que compartilhamos com o outro. Esse espaço é construído por rotinas diárias e relações tecidas coletivamente dentro da cidade (SILVA, 2018, p.40-41).

Figura 12 - Bordado no papelão. Fonte: Acervo pessoal (2020).

Esse processo artístico também se configura como híbrido, na medida em que aconteceu compartilhando o espaço com as plantas e observando seu

crescimento (Figura 13). O trabalho da artista Ana Teresa Barboza (Figura 14) compara os processos têxteis aos "[...] ritmos de crescimento das plantas onde as técnicas de entrelaçar ou acrescentar camadas epidérmicas através do bordado, mimetizam as próprias estruturas naturais; o processo artesanal aproxima-se assim dos processos naturais." (PEREIRA, 2018).

Figura 13 - Plantas que cresceram ao longo do processo. Fonte: Acervo pessoal (2021).

Figura 14 - Bordado sobre tecido. Fonte: Ana Teresa Barboza (2015).

Colocar as memórias para ventilar, estendê-las no varal (Figura 15) e deixar que a potência do existir aconteça na **sala** onde a proprietária da casa esteve por muito tempo e agora **não** consegue mais **estar** é criar uma rede, que "[...] só existe porque existem muitos fios, feita de nós que somos nós, e daí nasce a conexão, a experiência e a palavra. A experiência precisa estar vinculada a nós mesmos, pois um fazer permite um ver" (GUIMARÃES, 2017, p. 2514).

Figura 15 - Varal de memórias. Fonte: Acervo pessoal (2020).

Como a imersão poética consiste em um fazer constante e processual, outras proposições artísticas foram experimentadas no espaço da casa/ruína/ateliê, como por exemplo, um varal de cascas, um labirinto de telhas e uma banheira de aguapés que ainda estão em processo, novamente remetendo a Coccia (2018, p. 37), "[...] como algo que se compõe não de objetos, mas de fluxos que nos penetram e que penetramos, ondas de intensidade variável e em perpétuo movimento" e podem vir a suscitar outras ideias sobre arte e o cotidiano de habitar esse lugar, deixando sempre em aberto o desenvolvimento da imaginação e criação poética.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

CONSIDERAÇÕES SOBRE HABITAR, IMERGIR E TRANSFORMAR UMA RUÍNA OU O CÉU É O LIMITE: Como a arte acontece em uma casa sem teto

> Como é que aposentos secretos, aposentos desaparecidos, transformam-se em moradas para um passado inolvidável? A casa nos fornecerá simultaneamente imagens dispersas e um corpo de imagens, em ambos os casos provaremos que a imaginação aumenta os valores da realidade. (BACHELARD, 2003, p. 23).

Habitar uma casa em ruínas, um espaço aparentemente abandonado, com seus cômodos ou aposentos desaparecidos, como coloca Bachelard (2003), foi uma experiência que fez refletirmos sobre nosso próprio estar no mundo. A maneira como olhamos para os lugares, as pessoas, as plantas e os animais foi se transformando juntamente com o processo de transformar o local em um ateliê.

Quando a investigação foi iniciada, utilizamos o termo abandono para nos referirmos às casas que já não eram mais uma moradia. Aos poucos, fomos percebendo que não fazia sentido, uma vez que tantas outras formas de vida estão nesses espaços. Como nos lembra Ferreira (2006, p. 4), é possível "[...] demonstrar que as ruínas, para além de serem símbolo de esquecimento, são dispositivos de afetos, capazes de potencializar a leitura de memórias".

Assim, foi com base em memórias, sejam reais ou imaginadas, que a poética desse trabalho foi sendo construída. O que foi vivenciado, recordado ou imaginado são experiências qualitativamente equivalentes, pois a comoção é possível de ser gerada a partir de algo evocado pela imaginação ou com o que realmente nos deparamos. Para Pallasmaa (2017, p. 33), "[...] a arte cria imagens e emoções que são tão reais quanto as que encontramos na vida".

A criação em arte, através de um espaço em constante transformação, ora casa, ora ruína, se deu com uma nova concepção do que vem a ser um ateliê. Como nos aponta Zordan (2019, p. 2058), "[...] um ateliê pode constituir territórios de múltiplos atravessamentos", sendo "[...] um espaço destinado à criação e ao ensino, um espaço que se configura em termos de ambiência, situação, instalação, arte in situ: um ateliê como monumento e como acontecimento" (ZORDAN, 2019, p.2060).

Percebe-se, assim, que tal fazer artístico foi um acontecimento, ou melhor, uma série de acontecimentos que transportam para nossas infâncias através da casa da infância de outra pessoa. Essa mescla de vivências torna-se uma constante interpenetração de seres, de formas e de presenças no mundo, ultrapassando barreiras geracionais. A partir do pensamento de Coccia (2018, p. 93-94), quando diz que: “A gente atravessa, penetra um espaço, se mistura ao mundo, mas nunca poderá se estabelecer aí. Toda habitação tende a se tornar inabitável, a ser céu e não casa”. Entende-se a relação não só com a casa sem teto (Figura 27), mas com todas as casas, salas, ruas, apartamentos, praças que se habita.

Figura 27 - O céu como telhado. Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Entender que somos seres transitáveis, que estamos apenas de passagem nesse mundo é deslocar a visão antropocêntrica e nos colocarmos como parte da natureza, em total coabitação com todas as espécies. Ao mesmo tempo em que é interessante humanizarmos plantas, objetos, lugares, pois, como nos traz Ailton

Krenak (2019, p. 24), "[...] quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista".

Assim, as operações artísticas que habitam o espaço da casa em ruínas são as que tentam fugir das lógicas mercadológicas, que valorizam o fazer banal, que colocam o fazer da arte em um lugar de contato, de inventividade a partir do cotidiano e da vida. Para Krenak (2019, p. 33), "[...] esse contato com outra possibilidade implica escutar, sentir, cheirar, inspirar, expirar aquelas camadas do que ficou fora da gente como "natureza", mas que por alguma razão ainda se confunde com ela".

Durante esses meses de experimentação, o espaço e o ateliê foram o local de trabalho, da memória e do processo, sempre em constante fluxo e com potencial para uma continuação da pesquisa. Zordan (2019, p. 2067) salienta que "[...] criar e manter um ateliê, fora de uma instituição, é escapar da ortodoxia dos compartimentos educacionais e impedimentos políticos institucionais". Por isso, acreditamos que a arte pode estar vinculada a fazeres cotidianos e que cada canto tem potencial para ser um espaço de criação e experimentos artísticos.

Referências:

AUGÉ, Marc. *El tiempo en ruina*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A, 2003.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço***.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOZA, Ana Teresa. Bordado sobre tecido, 2015. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582018000200010

COCCIA, Emanuele. *A Vida das Plantas:* uma metafísica da mistura. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2018.

COCCIA, Emanuele. *Revertendo o novo monasticismo global.* Texto publicado em Fall Semester, 21 de abril de 2020. Tradução: Mariana Silva da Silva. Disponível em: <http://grupoflume.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Coccia_Monastico.pdf> Acesso em: 7 out. 2020.

FERREIRA, Beatriz Rodrigues. Os silêncios da cidade: As Ruínas e suas capacidades memoriais. *Anais* do V encontro do Núcleo Regional Sul da Sociedade de Arqueologia Brasileira – SAB/Sul. Rio Grande, 2006. Disponível em: <http://www.anchietano.unisinos.br/sabsul/V%20-%20SABSul/comunicacoes/37.pd> Acesso em: 3 nov. 2020.

FORTE, Marcelo. *Desbravamentos de um professor-artista e os caminhos da docência-artística*. 2019. 250f. Tese (Doutorado em Estudos Contemporâneos). Universidade de Coimbra, Coimbra, 2019.

GUIMARÃES, Mariana. O fio como paisagem na mediação casa, corpo e obra. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. 26. 2017, Campinas*. Anais* eletrônicos do 26º Encontro da Anpap. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p. 2511-2524. Disponível em <http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S04/26encontro_____GUIMAR%C3%83ES_Mariana.pdf> Acesso em: 20 dez. 2020.

KAWAMATA, Tadashi. Destroyed Church, 1987. Disponível em: http://traac.info/blog/?p=543

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras. 2019. Disponível em: https://culturapolitica2018.files.wordpress.com/2019/09/ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo.pdf Acesso em: 4 jan. 2021.

PALLASMAA, Juhani. *Habitar.* [Tradução e revisão técnica Alexandre Salvaterra] São Paulo: Gustavo Gili, 2017.

PEREIRA, Teresa Matos. A pele bordada, o corpo presente e o tempo tangível na obra de Ana Teresa Barboza. *Estúdio*, Lisboa, v. 9, n. 22, 2018 Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582018000200010> Acesso realizado em: 8 dez. 2020.

REDEMANN, Wilhelm. Fotografia, 1933. Disponível em: https://www.moma.org/explore/inside_out/2012/07/09/in-search-of-lost-art-kurt-schwitterss-merzbau/

SILVA, Fernanda Pequeno da. Ateliês Contemporâneos: possibilidades e problematizações. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes

Plásticas. 56. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro, p. 59-73. 2011. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cc/fernanda_pequeno_da_silva.pdf> Acesso em: 2 dez. 2020.

SILVA, Mariana Silva da. *ZONAS DE CONTATO:* ressonâncias da natureza no infraordinário. 2018. 294f. Tese (Doutorado em Poéticas Visuais). UFRGS, Porto Alegre, 2018. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/187908> Acesso em: 8 jan. 2021.

STIGGER, Veronica. A Merzbau de Kurt Schwitters e a dimensão ritual da arte moderna*. Porto Arte,* Porto Alegre, v. 14, n. 24, p. 95-106, 2008. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/27939> Acesso em: 1 jan. 2021.

TREVISAN, Ester. Atelier de escrita: a construção de um lugar de endereçamento. In: *Psicose:* aberturas da clínica. Porto Alegre: Libretos, 2007.

TESSLER, Elida. Formas e formulações possíveis entre a arte e a vida: Joseph Beuys e Kurt Schwitters**.** *Porto Arte,* Porto Alegre, v. 7, n. 11, p. 57-67, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/27571> Acesso em: 5 jan. 2021.

ZORDAN, Paola. Ateliê como obra de arte. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28, Origens, 2019, Cidade de Goiás. *Anais eletrônicos...* Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 2057-2073. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2019/PDF/ARTIGO/28encontro_____ZORDAN_Paola_2057-2073.pdf> Acesso em: 14 dez. 2020.

ZORDAN, Paola. Ateliê como prática de liberdade. *Palíndromo*, Florianópolis, v. 11, n. 25, p. 50-63, set./dez., 2019 Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/206917/001101420.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 15 dez. 2020.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

LABORAR A DOCÊNCIA ENTRE ESPERA E PRESENÇA: UM ESTUDO DA EDUCAÇÃO COMO PERFORMANCE[1]

Diego Winck Esteves
Máximo Daniel Lamela Adó

DOI: http://dx.doi.org/10.19179%2F2319-0868.818

[1] Agência de fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.
O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

ESTEVES, Diego Winck; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Laborar a docência entre espera e presença: um estudo da educação como performance *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

LABORAR A DOCÊNCIA ENTRE ESPERA E PRESENÇA: UM ESTUDO DA EDUCAÇÃO COMO PERFORMANCE[2]

Diego Winck Esteves[3]
Máximo Daniel Lamela Adó[4]

Resumo: Este texto propõe perspectivar a docência pela via da performance, tendo em vista que certa noção de espera pode condicionar possibilidades para improvisações numa aula. Trata-se de postular a docência como um fazer que lida com acontecimentos. Todavia, nossa existência se desdobra sobre uma cultura de sentidos, na qual é preciso constituir condições para produzir presenças, visto que os sentidos se impõem a todo o momento. Conjecturamos a espera como este artifício. Trata-se de um jogo onde a performance docente age no limiar entre educação e arte, uma vez que se aloca na interlocução entre o visível e o imprevisível, entre o factível e o improvável, laborando sobre o que passa numa aula, no instante imprevisível do presente.

Palavras-chave: Docência; Aula; Improvisação.

LABORING TEACHING BETWEEN THE WAITING AND THE PRESENCE: A STUDY OF EDUCATION AS PERFORMANCE

Abstract: This text presents teaching from the viewpoint of performance, based on a state of readiness, can enable improvisations in a class. It is about postulating teaching as a practice that deals with events. However, our existence hinges on a culture of meanings, in which creating conditions to produce presences is necessary, since meanings are imposed at all times. We conjecture the waiting as this stratagem. It is a game where teaching performance acts on the threshold between education and art, since it allocates itself in the dialogue between the visible and the unpredictable, between the feasible and the unlikely, laboring on what happens in a class, in the unpredictable moment of the present.

Keywords: Teaching; Class; Improvisation.

---

[2] Agência de fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.
O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

[3] Graduado em Educação Física, licenciatura plena, pela Universidade de Santa Cruz do Sul -UNISC; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS; artista e professor de circo, dança e performance.

[4] Doutorado em Educação (PPGEDU/UFRGS), Mestrado em Literatura (Teoria literária) PPGL/UFSC), Graduação em Ciências Sociais (CFH/UFSC)**.** Professor no Departamento de Ensino e Currículo e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

ESTEVES, Diego Winck; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Laborar a docência entre espera e presença: um estudo da educação como performance *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-18, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

LABORAR LA DOCENCIA ENTRE ESPERA Y PRESENCIA: UN ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN COMO PERFORMANCE

Resumen: Este texto propone perspectivar la docencia por la vía de la performance, coloca, como punto de vista, que cierta noción de espera puede condicionar posibilidades para improvisaciones en una clase. Se trata de postular la docencia como un hacer que lidia con acontecimientos. Sin embargo, nuestra existencia se despliega por encima de una cultura de sentidos, en la cual es necesario constituir condiciones para producir presencias, una vez que los sentidos se imponen a todo momento. Conjeturamos la espera como este artificio. Se trata de un juego donde la performance docente opera en el linde entre educación y arte, una vez que se instala en la interlocución entre lo visible y lo imprevisible, entre lo factible y lo improbable, laborando sobre lo que pasa en un aula, en el instante imprevisible del presente.

Palabras clave: Docencia; Clase; Improvicación.

Atenção e produção de presença

Neste texto pretendo perspectivar a improvisação a partir de certa noção de espera. Passo, assim, a pensar o improviso no âmbito dos acontecimentos de uma aula, mas não pela via do que ele faz, ou seja, pela ação de improvisar, e sim, pelo que condiciona a sua realização, isto é: uma estrita relação com um estado de prontidão, processo no qual a espera demanda a atenção numa correlação produtora de presenças, que amplia os impactos das coisas sobre si, nos termos que nos apresenta Gumbrecht (2010, p.13):

> Uso “produção” no sentido de sua raiz etimológica (do latim *producere*), que se refere ao ato de “trazer para diante” um objeto no espaço. [...] Por isso, “produção de presença” aponta para todos os tipos de eventos e processos nos quais se inicia ou se intensifica o impacto dos objetos “presentes” sobre corpos humanos. Todos os objetos disponíveis “em presença” serão chamados, neste livro, “as coisas do mundo”.

Esperar significa uma ação no âmbito do tempo, de retardar seus atos possíveis, de certa maneira, uma não-ação em proveito de uma intensidade por vir. Pretende-se com isso promover uma espécie de ampliação da sensibilidade para com “as coisas do mundo”, no sentido de se estar mais compassivo aos efeitos que

as presenças produzem em si, numa ampliação de impactos. Considera-se, então, que esse estado de espera possa ter efeito sobre a ambiência de uma aula, na qual docente e discentes esperam algo que está por vir; esse algo, por sua vez, poderá ser apropriado como matéria na agência da improvisação, como veremos adiante. Uma aula seria, de antemão, esse espaço de atenção suplementada à matéria de estudo, com uma consciência destacada de si e das coisas, que difere doutros momentos cotidianos: ou seja, na aula pensamos no que fazemos enquanto fazemos o que pensamos; e é essa característica que introduz a esses processos uma qualidade de performance (CARLSON, 2009).

Por essa via — a da consciência das ações manifestas e de seu jogo de visibilidade, neste caso, o da performance docente sob a presença dos discentes, que também performam —, colocamos em questão os ritos da/na docência e a possibilidade de tomar a improvisação como um modo de lidar com os imprevistos e o inesperado pela via da potência; portanto, como algo que, paradoxalmente, se espera; assim, tomando os imprevistos como experiência e matérias de uma aula. Interessa-nos, por consequência, pensar a performance como a possibilidade de desviar do que se expecta à priori numa aula, de suas condutas restauradas, em virtude de uma espera alargada em prol do que é imprevisto. Trata-se de estar à espreita do que difere, para que este algo possa produzir efeitos improváveis.

Isto posto, se o professor ao entrar em sala de aula tem de lidar com certa expectativa dos alunos, neste contexto, acreditamos que as pausas, o silêncio, as improvisações, que tomam do inesperado e provocam estranhamentos — inclusive, espantos —, podem vitalizar esse espaço no sentido de produzir um estado de atenção que o improvável tende a nos provocar. Assim, criando a ambiência mencionada anteriormente e fazer da aula mais uma manifestação de arte performática do que um teatro no qual se representam personagens. Vejamos, com Carlson (2010, p.17) esta comparação entre o teatro tradicional e a arte performática moderna:

> Seus praticantes [da arte performática moderna], quase por definição, não baseiam seu trabalho em personagens previamente criados por outros

> artistas, mas em seus próprios corpos, suas próprias autobiografias, suas próprias experiências, numa cultura ou num mundo que se fizeram performativos pela consciência que tiveram de si e pelo processo de se exibirem para uma audiência. Desde que a ênfase esteja na performance e em como o corpo ou o *self* é articulado por meio da performance, o corpo individual permanece no centro de tais apresentações.

Quero, para seguir, ponderar que a espera não se faz, necessariamente, em silêncio, imobilidade. Que a digressão, por exemplo, é uma espécie de exercício de escorregar por meio dos enunciados e nisso ir aos poucos se aproximando do objeto de estudo: no caso deste texto, num ensaiar, um exercício de espera em movimento em torno de uma escritura que lida com a improvisação. Assim, o "objeto" de estudo arbitrariamente definido aqui sobre a noção de improviso, almeja tratar dos acontecimentos que escapam numa aula e no próprio fazer da escrita e pensar acerca de como podemos produzi-los, no sentido de trazê-los à frente; logo, considera-se potencializá-los, essa força informe, tendo na improvisação uma ação imediata de compor com isso que passa, improvável, imponderável. Performance de artista-escritor-professor que procura por intermédio da escrita, improvisar com as palavras, e nesse jogo ensaiar possibilidades para fazer do imponderável matéria: matéria improvável, que não se pode, portanto, provar; sem embargo, matérias intempestivas, imanentes, com forças para provocar efeitos de presença e, por conseguinte, de sentidos.

Uma pausa: a primeira pessoa, o pesquisador-docente

Uma tomada de ar, uma pausa, uma espera em movimento, junto à Barthes (2012, p.416):

> A escritura sobrevém quando determinado efeito (contraditório) se produz: que o texto seja ao mesmo tempo um louco dispêndio e uma reserva inflexível - como se, no termo extremo da perda, restasse ainda, inesgotavelmente, alguma coisa retida em vista do texto por vir.

Uma nota pessoal sobre essa espera em movimento: a produção deste texto

ganha corpo ao final de um processo de pesquisa, embora o plano do texto tenha colocado a relação improviso-docência como centralidade do estudo a que se propunha. Pareceu-me, contudo, no desdobrar deste fazer em torno de uma pesquisa-docência e sua relação com os não-previstos, que outras questões precisavam ser tratadas antes de chegar a este ponto — o da improvisação —, enquanto uma agência apropriadora de imprevistos, que compõe, poeticamente, diferindo do conhecido previamente e das condutas restauradas. Se impôs a necessidade de ponderar, sobretudo, perspectivando via certas ideias de jogo e de estudo, para que a questão inicial, a da improvisação nos espaços de educação, assim se apresentasse, digo, menos escorregadias.

Ainda que essa escrita da pesquisa tenha se valido de procedimentos para improvisar a si mesma, o tema do improviso, de fato, foi sendo lançado sempre um passo à frente. Talvez, de algum modo, seja essa a força do improviso: nos manter atentos e curiosos com o imprevisível à nossa espera, seguindo em deslocamentos; como um nômade, não subjugar a linha ao ponto, mantendo-se em movimento no qual a espera e as paragens são uma forma de desaceleração, como podemos ler no “Tratado de Nomadologia” de Deleuze e Guattari (1997). A possibilidade de sempre voltar a improvisar, nesses termos, é sedutora, onde as composições enunciam um ponto, um efeito de sentido apropriado pelo improvisador num jogo de presenças (muitas delas imperceptíveis ao intelecto) que seguem na linha contínua da existência.

Chega o momento então de tratar, ao menos com maior atenção, da relação improviso e docência. Todavia, sinto que preciso fazê-lo pela tangente, com a perspicácia de quem observa com atenção, mas sobre certa distância e meio de soslaio: de quem se mantém à espreita do preciso momento da aproximação ao objeto que lhe seduz, pois, prudente, mensura os riscos de uma abordagem inadequada, demasiado imatura; titubeia assim entre o amor e o temor, algo que parece ser característico das paixões.

Noto, ainda, o se tornar presente na escrita, afirmar a primeira pessoa que diz

eu, e nisso assumir os movimentos incertos do pesquisar, é dizer-se no escrever, fazendo do texto uma performance, e ter no leitor um espectador. É, de algum modo, dividir a atenção entre o "objeto de estudo" e a si como este que o estuda, pois, no caso da improvisação, um não se dá sem o outro: estamos num jogo de imprevisibilidade, de composições improváveis de antemão. Trata-se, assim, de assumir, ou aceitar, ou escolher, que a própria escrita precisa improvisar-se ao se colocar na periferia do que conhece, para poder escrever com imprevistos, ou seja, como o que não foi "ante-visto".

Desse modo, pela especificidade deste estudo, por tentar circunscrever em torno da improvisação uma relação da Educação com o informe, indefinido, errático, imprevisível e, nisso, encontrar um potencial em seu caráter de estudo — ao contrário de tomar a Educação na centralidade de relações de ensino-aprendizagem sobre um currículo dado —, é que me pareceu pertinente se presentificar enquanto este que tenta, que ensaia num improvisar e compor na escrita. Primeira pessoa que aceita os riscos desta abordagem, labiríntica, que se aproxima, ao poucos, em retornos, idas e vindas, ziguezagues: pesquisa que não encontra no erro um impertinente, sobretudo por não ter uma meta, pois sua intenção está na própria procura e nos encontros potenciais. Assim, me chamou atenção esta passagem do livro que é uma espécie de guia neste estudo, *Produção de Presença*, de Hans Ullrich Gumbrecht (2010, p.17), que diz:

> Em parte, sentiu-se [o autor] impelido a escrever desse modo ["autobiográfico"] por pensar que é necessário encontrar um lugar específico para uma tese tão pessoal como a sua (e para o modo como surgiu sua tese) num espaço intelectual de contornos estranhamente imprecisos. [...] Nessas circunstâncias não é possível deixarmos de ser o nosso próprio ambiente intelectual, e acabamos sendo também as referências da obra que nos interessa.

Sobre improvisar a docência

Colocado, pois, no centro da questão, a espera, ou, como tenho tratado noutros textos: um modo de esperar, um estado de prontidão. Por essa via, a

condição para o improviso estaria nesse estado de prontidão, mais do que na técnica, num método, ou nas possibilidades que se apresentam àquele que age à guisa do improviso; para que, a partir deste estado corporal, a improvisação produza efeitos que nos interessam na docência. Trata-se, contudo, de uma atenção dispersa, difusa, um corpo pronto para agir, mas sem um objetivo definido de antemão. Com efeito, não se pode esperar algo em específico ao improvisar: a atenção não pode focar num objeto, precisa estar atenta às possibilidades. Portanto, trata-se de uma atenção com o mínimo de tensão possível, de certa forma multifocal.

De todo modo — e este ponto é de suma importância —, apesar de não lançar mão de fórmulas prontas, o improviso e o próprio estado de prontidão são aprimorados, praticados, treinados. Assim, uma aula que tenha na improvisação um modo de operar (ou uma possibilidade de) considera o planejamento: o docente se prepara, possui um repertório para atuação, não abandona o que sabe e não menospreza o currículo, pois é com este material, também, que improvisa. Conforme nos aponta Coutinho (2018, p.123):

> Para im-pro-visar (que etimologicamente significa não-antes-ver = não antever), ao contrário do que se entende no sentido comum, precisa-se, sim, de preparação, mas de maneiras diferentes daquelas geralmente efetivadas na educação formal, que pretendem controlar os processos pedagógicos antecipando (antevendo) o que vai acontecer e situando a organização dos espaços e tempos no centro dessa pretensão.

Portanto, a improvisação não resulta de uma aleatoriedade ou descaso, muito pelo contrário: por lidar com o improvável, com o imprevisível, apropriando-se de um acontecimento num instante passageiro, tal precisão não pode ser senão o ato de um corpo treinado, um corpo que tem consigo um intensivo cuidado. Cabe ressalvar que, embora, no ato de improvisar não se possa antever os resultados, e que a espera da qual estamos tratando não possa objetivar algo do que espera, ou seja, precisa esperar por um momento ou uma coisa qualquer, mas um momento ou coisa

intensivo, que nisso se destaca dos outros; ainda assim, na improvisação tem-se como pressuposto que seus efeitos possam vitalizar os corpos presentes nos encontros de uma aula. Se há algo que se espera, que se expecta, se há, então, um objetivo da improvisação, seria, para tomar de Espinosa (DELEUZE, 2002), aumentar nosso potencial para agir no mundo.

Esse estado de prontidão, que em outros textos defini, ao menos provisoriamente, como Estado de Improviso, precisa ser perspectivado com um estado de jogo, ou, como melhor parece funcionar nesse estudo (ou como mais me seduz), na leitura que Bataille (2017) faz em Nietzsche, como Vontade de Chance, que está em tensão com a ideia, destacada em outros filósofos, de Vontade de Potência. Portanto, o Estado de Improviso é esse estado de espera que condiciona a improvisação como um ato, como a efetuação que tem como condição de sua eficiência um estado de prontidão para improvisar, para agenciar(se) com as matérias em jogo nas contingências espaço-temporais; trata-se de um ato instantâneo, imediato. Sendo assim, a condição de possibilidade para a improvisação está num corpo impactado pelas coisas do mundo, mas também pelo que de imponderável passa entre e sobre elas; preparado para agir neste entre: um corpo em jogo que tem em vista as chances, os possíveis. Reforçamos essa ideia, então, com Bataille (2017, p.133):

> É fácil para mim ver agora o que desvia cada homem do possível, ou, querendo, o que desvia o homem de si mesmo. O possível, de fato, não é mais do que uma chance — que não podemos agarrar sem perigo. A outra opção seria aceitar a vida morna e ver como um perigo a verdade da vida que é a chance. A chance é um fator de rivalidade, uma impudência. Daí o ódio pelo sublime, a afirmação da terra a terra *ad unguem* e o temor do ridículo (dos sentimentos raros, em que esbarramos, que temos medo de ter).

Recordo-me, no que este estado de prontidão como uma postura em jogo para a chance tem de semelhanças com a imagem do combate, de uma citação que teve importância para os estudos que antecederam a este, e que me parece ter muito a

acrescentar nesta interlocução entre arte e educação. Tomo esta citação no decurso da minha história pessoal com a arte marcial Taekwondo, da qual fui professor dos quinze aos vinte e três anos, com o primeiro contato aos nove anos de idade. Trata-se do livro *Sabedoria Incomum*, de Fritjof Capra, que penso pode nos ajudar a definir esse estado de prontidão, num relato pessoal do autor, e no que este fragmento se associa com a ideia de um guerreiro que não age, para, paradoxalmente, poder agir:

> Naquela época, minha vida e meu estilo de trabalho estavam sobre forte influência da filosofia taoísta. Buscava intensificar minha percepção intuitiva e reconhecer "os padrões do taoísmo"; praticava a arte do *wu wei*, o não agir que vai "contra o feitio das coisas", esperando pelo momento certo sem forçar nada. A metáfora de Castañeda, do centímetro cúbico de chance que desponta de tempos em tempos e é apanhado pelo "guerreiro" que leva uma vida disciplinada e que aguçou sua intuição, estava sempre presente em minha mente (2009, p.75).

Para finalizar este trecho, proponho uma mistura improvável como uma imagem para a docência: um guerreiro-palhaço. Guerreiro que combate, antes, a si mesmo: a moralização no pensamento, os pressupostos de qualidade de eficiência em seu fazer, os juízos de certo e errado, e, entre outras coisas, a hegemonia dos sentidos. Noutros termos, combate a realidade dominante, deveras pesada, moralista, calcada nos movimentos de representação, de interpretações que buscam sempre um sentido anterior, um "antes-visto" nos imprevistos que emergem a cada instante. Mas tal guerreiro precisa se aliar ao palhaço, vestir sua máscara, usar da própria ação de interpretar os acontecimentos, mas não para voltar atrás, para rever, e sim para seguir, com uma grande gargalhada, inventando e compondo realidades possíveis. Logo, se lida com um arquivo, se utiliza um repertório para mobilizar os humores, mais do que uma pré-ocupação com os sentidos: um professor-guerreiro-palhaço que convida para o improviso do combate, para fazer o corpo agir numa aula — como chance, não como objetivo —, tensionado pelas presenças, incômodas e perigosas, mas, sobretudo, sedutoras. Por consequência, tensionando o pensar no pensamento, sem nunca esquecer o quanto somos, todos, ridículos: ou seja,

passíveis de riso. Colocamo-nos em jogo de imprevisibilidade:

> Quem quer que sejas, tu que me lês: joga tua chance. Como eu faço, sem pressa, assim como no instante em que escrevo, eu te jogo. Essa chance não é tua nem minha. Ela é chance de todos os homens e sua luz. [...] Mas jogar é, em primeiro lugar, não levar a sério. E morrer... A afirmação particular, ao lado do jogo, da chance, parece vazia e inoportuna. É pena limitar aquilo que, por essência, é ilimitado: a chance, o jogo. (BATAILLE, 2017, p.129).

Cabe lembrar o sentido de conquista da liberdade em Nietzsche (2005): jamais se envergonhar de si próprio! Esta noção de liberdade, portanto, pode ser nosso guia, enquanto nos colocamos em jogo, em chance, nos espaços de Educação.

Numa aula: entre presenças e sentidos

Seguimos, então, ou retornamos, com Gumbrecht, num ponto que é imprescindível para este estudo: a tensão entre os efeitos de sentido e efeitos de presença, com o destaque para o caráter efêmero do segundo:

> Para nós, os fenômenos de presença não podem deixar de ser efêmeros, não podem deixar de ser aquilo que chamo de “efeitos de presença”; numa cultura que é predominantemente uma cultura de sentidos, só podemos encontrar esses efeitos. Para nós, os fenômenos de presença surgem sempre como “efeitos de presença” porque estão necessariamente rodeados de, embrulhados em, e talvez até mediados por nuvens e almofadas de sentidos. É muito difícil – talvez até impossível – não “ler”, não tentar atribuir sentido àquele relâmpago ou àquele brilho ofuscante do Sol da Califórnia. (GUMBRECHT, 2010, p.135).

A improvisação aparece então como um exercício de se colocar em jogo entre efeitos de sentido e efeitos de presença. Se, portanto, estamos desde sempre nessa tensão — por ser esse um efeito da nossa cultura, na qual prevalece o sentido —, cabe ponderar que a improvisação e, sobretudo, a espera que a condiciona, é um

modo de, por assim dizer, tentar alargar esse tempo, buscar ampliar nossa percepção para com essa tensão, tendo em vista, o impacto das coisas do mundo sobre si; de se colocar, nas palavras de Gumbrecht (2010, p.137), no meio do desassossego:

> A relação entre efeitos de presença e efeitos de sentido também não é uma relação de complementariedade, na qual uma função atribuída a cada uma das partes em relação à outra daria à copresença das duas a estabilidade de um padrão estrutural. Ao contrário, podemos dizer que a tensão/oscilação entre efeitos de presença e efeitos de sentido dota o objeto de experiência estética de um componente provocador de instabilidade e desassossego.

Tal espera significa uma tentativa de desviar do sentido mais imediato que diz "o que a coisa é", de resistir a uma espécie de conduta restaurada sobre as matérias, que não são inertes, considerando, então, que as coisas em si possuem potencial agenciador. Trata-se de permanecer à espreita de seus efeitos de presença, o que significa, como sujeito, submergir na própria presença de si: como um guerreiro zen em não-ação, reduzindo seu controle centrado e colocando-se assim na periferia de si; permanecer na tangente do desconhecido, na emergência da efetuação de um golpe que ataca o acaso, mas não um ataque qualquer, não um acaso qualquer.

Nesse sentido, é que tenho proposto perspectivar a improvisação nesse jogo tensional entre um "dentro" e um fora, pois, em que pese certos estudos tomam a improvisação numa relação com o espontâneo, como uma expressão de si, de espontaneidade, portanto — a exemplo dos estudos de Viola Spolin[5] —, nossa proposição é uma afirmação de um jogo entre o que vem "de fora", tomados aqui

[5] Citamos como exemplo o livro *Improvisação para o Teatro*, no qual ela afirma: "Os próprios jogadores criavam suas cenas sem o benefício de um dramaturgo ou de exemplos dados pelo professor-diretor, enquanto era libertados para receber as convenções do palco. [...] Eles podiam colocar toda a espontaneidade para trabalhar ao criar cenas após cenas de material novo. Envolvidos com a estrutura e concentrados na solução de um problema diferente em cada exercício, eles abandonavam gradualmente seus comportamentos mecânicos, emoções, etc., e entravam na realidade do palco, livre e naturalmente, especializados em técnicas improvisacionais e preparados para assumir quaisquer papéis em peças escritas" (SPOLIN, 2015, p.28).

como efeitos de presença, enquanto lidamos com um "dentro" repleto de sentidos, via recognição. Importância da espera: exercícios de contenção para produzir o alargamento deste momento no qual algo não está dado, não está definido — ou melhor, em que tudo ainda está por ser dado, pois os dados não foram jogados.

Espera produtora de intensidades, ou como condição para percebê-las. Vontade de Chance: estar em jogo tendo sempre em mente, com Nietzsche, que o acaso é soberano (DELEUZE, 1976). Assim, na improvisação que parte dessa espera, ou melhor, que tem na espera uma espécie de etapa do improviso, atuamos num momento alheio a nossa arbitrariedade pessoal: agimos, com precisão, sem saber por que ou para que (a ação sabe), para depois, somente depois, pensar sobre. Essa intensidade parece vir do nada, e a improvisação pode ser assim perspectivada em relação à epifania, tal como nos apresenta Gumbrecht (2010, p.141):

> Sob o título "epifania" pretendo comentar três características que moldam a maneira como se apresenta diante de nós a tensão entre presença e sentido: pretendo comentar a impressão de que a tensão entre presença e sentido, quando ocorre, surge do nada; a emergência dessa tensão como tendo uma articulação espacial; a possibilidade de descrever sua temporalidade como um "evento".

O autor assim chega numa citação de Heidegger, que nos interessa para encaminhar este texto ao fim, na relação entre a emergência da improvisação, como um "evento" (que neste texto é abarcado na ideia de acontecimento), relacionando-a com a "epifania" de Gumbrecht. Por conseguinte, como uma verdade que emerge sem o filtro do sujeito soberano, sendo esse posto à prova no jogo de improvisar. De acordo com Heidegger: "*A arte, então, é o surgir e o acontecer da verdade*. Então, a verdade aparecerá do nada? De fato, assim é, se por nada se entender a mera negação do que é, e se aqui pensarmos no que é como um objeto presente da maneira comum" (HEIDEGGER apud GUMBRECHT, 2010, p.141; grifo do autor).

Uma nota antes de finalizar: por cuidado, pontuar uma questão

Importa perspectivar que “a mera negação do que é”, ou seja, da negação “do objeto presente de maneira comum”, pode resultar numa tendência nada improvável: a da projeção à transcendência. Contudo, apesar de nossa insistência em encontrar maneiras para que nosso corpo possa estar disposto e impactado pelas coisas do mundo, a transcendência não é necessariamente uma inimiga. Pois, sem ao menos a ideia de transcendente, o não-sentido da presença seria, talvez, insuportável. Ainda, cabe perguntar, se pode a presença resguardar em si um tanto de transcendência? Não seria, contudo, um além-mundo, mas uma espécie de transcendência imanente; mas, parece-nos que essa abordagem não nos leva a lugar algum. De modo análogo, Bataille (2017, p.87), coloca a questão: “Deus me parece uma resposta não menos vazia do que a ‘natureza’ do materialismo grosseiro”.

Não desanimemos: podemos encontrar pistas para tratar desta questão — a ser desdobrada em estudos futuros —, na ideia de empirismo transcendental, de Deleuze. Trata-se de perceber que há um limite, e que nele há um potencial (ou potenciais): de ser tomado, enquanto ser em jogo na improvisação, pela força dos encontros, guiado por uma vontade de potência, diante do eterno retorno nietzscheano; de conjecturar que a diferença está em jogo com uma dimensão transcendental. Vejamos, nas palavras de Roberto Machado (2009, p.144):

> A concepção deleuziana de limite como potência e enésima potência inspira-se diretamente em sua interpretação dos conceitos nietzschianos de vontade de potência, considerado como princípio diferencial e genético, e de eterno retorno, pensado como ser da diferença. Denominar a intensidade “ser do sensível” já era uma referência à vontade de potência e ao eterno retorno. Pois, na interpretação deleuziana de Nietzsche, o eterno retorno não é qualitativo nem extensivo: é intensivo. E isso ele diz explicitamente em Diferença e repetição: “O eterno retorno não cessa de fremir nessa outra dimensão, a do transcendental ou do *spatium* vulcânico”; ou então: “O eterno retorno nem é qualitativo nem extensivo; ele é intensivo, puramente intensivo. Isto é: ele se diz da diferença. Esse é o liame fundamental entre o eterno retorno e a vontade de potência. Um não pode ser dito a não ser do outro”.

Sobre a porta: a saída, uma entrada

Estamos, inevitavelmente, no desassossego concernente à tensão entre uma espécie de vontade de presença e a necessidade de sentidos; no limite imponderável onde uma coisa se transforma na outra; onde, sem embargo, supomos estar a chance, o potencial. Neste limiar, a arte apresenta sua eficácia em termos de produção se aproximando e até se confundindo com a educação, que passa então a ser compreendida como uma poética da existência em jogo entre as forças das presenças e a necessidade da produção de sentidos para nossos próprios fins humanos — ainda que, demasiado humanos. Cabe notar que nosso interesse maior está neste impreciso momento da metamorfose, da presença que dá a ver um sentido, ou vice-versa. Por suposto, não se trata de um trânsito com vias e direções definidas, mais provável imaginá-lo como uma multidão que se desloca num espaço de passagem, cada qual se perguntando e respondendo, um na cabeça do outro, o que se está fazendo, para onde se está indo, quem se é, enquanto não param de passar.

A espera, intuo, é um modo de se atentar para essa tensão, para as presenças, para os sentidos que se impõem. Assim, desta simultaneidade do jogo entre presença e sentido, proponho a improvisação como uma via poética para a docência, afinal, “a poesia talvez seja o exemplo mais forte da simultaneidade dos efeitos de presença e dos efeitos de sentido” (GUMBRECHT, 2010, p.39). Por falar em poesia, me recordo de Alberto Caeiro:

> O único sentido íntimo das cousas
>
> É elas não terem sentido íntimo nenhum.
>
> Não acredito em Deus porque nunca o vi.
>
> Se ele quisesse que eu acreditasse nele,
>
> Sem dúvida que viria falar comigo

E entraria pela minha porta dentro Dizendo-me,

Aqui estou! (PESSOA, 2005, p.24).

Guardar, então, na contingência da espera, via uma emergência dos possíveis, a força eminente do improvável, significa acolher, sem embargo, a improbabilidade divina, o transcendental, pois a porta está ali, presente. Uma ressalva: neste ponto o não acreditar difere da negação, pois, não dar crédito a algo supõe a possibilidade ética da sua existência. Trata-se de não conferir ao transcendente o destino, todavia, não de negá-lo: se o sujeito não é mais soberano, também não é o transcendente, tampouco Deus; contudo, ambos são possíveis, e não importa tanto a factibilidade de sua existência, mas que, enquanto ideias, produzem efeitos sobre nossa realidade.

Inserir Deus, novamente, após sua morte ter sido anunciada por Nietzsche (2005) há mais de um século atrás é, sem dúvidas, um pensamento insensato. Ora, pois, estamos a considerar uma epifania, tal como parece chegar à Bataille (2017, p.88), no decurso de seus questionamentos:

> Veio o momento em que, minha audácia — se quiserem, minha desenvoltura — propondo-me: "Você não poderia ter, você mesmo, essa experiência insensata — depois rir dela?", respondi: "Impossível: não tenho a fé!". No silêncio em que estava, num estado de disponibilidade verdadeiramente louca — eu permanecia debruçado sobre o vazio — tudo me pareceu igualmente risível, hediondo, possível... Nesse momento, segui adiante. Imediatamente, reconheci Deus.

Assim, então, encaminhamos este texto ao final. Partimos, no início, de uma perspectivação da docência como performance, na acepção de uma conduta restaurada. Restauração operada, entre outras coisas, pela força gravitacional do currículo que lhe condiciona as formas e a métrica. Currículo que nos oferece, a nós, docentes, o "o que é", um mundo, o "objeto presente da maneira comum". Mas, se não há sentido íntimo das coisas, como nos diz Pessoa (e Nietzsche), muito menos haveria um sentido comum das coisas. Não se trata de travar uma batalha contra o

currículo, contra a escola, contra a universidade, de assumir uma postura de resistência ressentida, mas de produzir pequenos desvios, aqui e ali, acessos intermitentes de improvisação. Uma aula exige preparação, rigor, planejamento: é preciso uma rota para ter do que se desviar. Trata-se de considerar que a espera, como suspensão da ação, é uma possibilidade de resistir às posturas que definem o "o que é" um professor, um currículo, uma aula. Possibilita perceber os momentos nos quais cabem pequenas variações sobre o que era esperado, valorizando a presença do que antes estava ausente, por ausência de atenção, de apreensão. São, com efeito, tomadas de imprevistos, chegadas ao acaso do improvável: um olhar, um gesto, uma escuta, uma palavra, um riso, como um Deus que entra pela porta, dançando!

Afinal, "afora a liberdade, o próprio riso, não há nada de que eu ria menos divinamente do que de Deus" (BATAILLE, 2017, p.88).

Referências:

BATAILLE, Georges. *Sobre Nietzsche*: vontade de chance. Tradução Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BARTHES, Roland. Au Séminaire. In. *O Rumor da Língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

CAPRA, Fritjof. *Sabedoria Incomum*. Tradução Carlos Afonso Malferrari. São Paulo: Cultrix, 2009.

CARLSON, Marvin. *Performance:* uma introdução crítica. Minas Gerais: Editora UFMG, 210.

COUTINHO, Karyne. *Por uma didádica da improvisação*. Revista Em Aberto, Brasília, v.31, n.101, p.121-132, jan/abr. 2018.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa:* Filosofia Prática. Tradução Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a Filosofia*. Tradução Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*, vol.5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença*: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. Tradução Jean Melville. São Paulo: Editora Martin Claret, 2005.

MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

PESSOA, Fernando. *Alberto Caeiro, Poesias Completas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. Tradução Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2015

EM ESTADO-POÉTICO: INSURGÊNCIAS REFLEXIVAS SOBRE O PESQUISAR EM EDUCAÇÃO

Bruno Felix da Costa Almeida

DOI: http://dx.doi.org/10.19179%2F2319-0868.854

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa. Em estado-poético: insurgências reflexivas sobre o pesquisar em educação. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 46, setembro de 2021. Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

EM ESTADO-POÉTICO: INSURGÊNCIAS REFLEXIVAS SOBRE O PESQUISAR EM EDUCAÇÃO

Bruno Felix da Costa Almeida[1]

Resumo: O Ensaio apresenta algumas reflexões emergidas junto a Arte de Ser e de Estar músico-docente-pesquisador em estrita correlação às ações de pesquisar e refletir em um processo de doutoramento em educação. Tal insurgência foi provocada a partir do estudo dos textos “Carta a um jovem investigador em educação” (NÓVOA, 2015) e “A desmonumentalização do conhecimento escrito e arquivístico” (SANTOS, 2019), os quais constituem a trama-problematizadora, a fim expor o que se pensa sobre a ação de pesquisar, bem como os modos de apresentação dos fatos históricos, considerando versões da história. Contudo, discute-se às inquietudes de quem o escreve diante da ação de pesquisar em educação.

Palavras-chave: Pesquisa em Educação; Conhecimento Histórico; Estado-poético.

IN POETIC STATE: REFLEXIVE INSURGENCIES ON RESEARCH IN EDUCATION

Abstract: The Essay presents some reflections emerged with the Art of Being and Being musician-teacher-researcher in strict correlation to the actions of researching and reflecting in a doctoral process in education. This insurgency was provoked from the study of the texts "Letter to a young researcher in education" (NÓVOA, 2015) and "The desmonumentalization of written and archival knowledge" (SANTOS, 2019), which constitute the problematizing plot, in order to expose what one thinks about the action of research, as well as the ways of presenting historical facts, considering versions of history. However, it discusses the concerns of those who write it in the face of the action of researching in education.

Keywords: Research in Education; Historical Knowledge; Poetic State.

Introdução à Proposta de Pensamento

A Arte de Ser e de Estar pode emergir de diferentes formas, sentimentos, lugares, encontros e desencontros. Por sua vez, em colocando-a em estrita correlação à Educação, ambas se unem diante de um processo de transfiguração

[1] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) – Bolsista PROSUC/CAPES – Modalidade II. Mestre em Educação, Especialista em Educação Musical e Licenciado em Música, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Especialista Ensino de Arte, pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Bacharel em Música – Habilitação em Piano, pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL).

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa. Em estado-poético: insurgências reflexivas sobre o pesquisar em educação. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-16, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

deste Eu (músico-docente-pesquisador), que se forma e, principalmente, se transforma nas relações estabelecidas entre os Espaços e os Tempos de Viver com àqueles que propiciam que a Arte Seja, através da Educação, singular diante do coletivo nesse momento que se (trans)figura o cenário planetário dessa década de vinte do segundo milênio.

Como nos lembra Herrigel (1995, p. 87), entre o momento em que somos iniciados à Arte e os que se seguem através do(s) caminho(s) que buscamos percorrer, "*vencendo-se de si mesmo e de si mesmo se libertando por etapas*", é possível espiritualizar a habilidade que nos perpassa e que nos provoca a Ser o que somos.

Nesse sentido, percebo que este Eu só pode Ser em conjunto com outras singularidades, com outras pluralidades. E é, em sabendo disso, que a escrita desse Ensaio – sobre os desafios de ser músico-docente-pesquisador em Tempo-Planetário-2020 – se coloca em caminhos que transitam entre o Singular e o Plural.

Esclarece-se que os caminhos a serem percorridos São (no presente, pois estão em acontecimento) e Serão (no futuro, à serem trilhados) circunscritos, considerando a escrita na Primeira Pessoa, ou seja, que descreve a partir do Eu (este que vos escreve) e do Nós (este Eu inserido em seu coletivo de Ser com os outros Eu(s) que o cerca); na Segunda Pessoa, em busca de contextualizar com quem se fala: Contigo (Tu) e, também, Convosco (Vós), a fim de propiciar outras reflexões a partir do que aqui se apresenta enquanto pensamento-reflexivo; culminando na Terceira Pessoa, em se tratando de quem este Eu está a falar: Dele (Ele) e Deles (Eles), que juntos fazem emergir, através dessa textualização, possibilidades de Ser, Sendo.

Em outras palavras, a textualização desse excerto se configura, em/na transição com as Pessoas – nos sentidos gramatical e inter-relacional –; a partir das inquietações acadêmicas de um Eu (músico-docente-pesquisador) que Vive entre as possibilidades de Ser músico-docente – em se tratando de suas relações profissionais – e Ser, também, professor-pesquisador – em se tratando de sua

constante (trans)formação através do Educar e do se Educar durante seu processo de Doutoramento em Educação.

Pensando à Pesquisa

Os desafios de um Eu (músico-docente) passa a Ser transformado ao passo que, em suas inquietudes, compreende a incessante necessidade da busca de Ser, também, o Eu (professor-pesquisador), a fim de refletir sobre as possibilidades de Ser através e junto de uma pesquisa de Doutorado em Educação. E é sobre esse aspecto que a História atravessa à Pesquisa.

Elaborar uma proposta de Tese de Doutorado é um desafio para mim: um sujeito que, através desse discurso, busca evidenciar o Eu pesquisador que interroga e Se interroga na complexidade de Ser e Estar sempre em transformação, diante do desafio de Ser músico-docente-pesquisador, que caminha entre o limiar prático-experiencial (as vivências na escola) e o limiar acadêmico-científico (a universidade).

As marcas de um caminho vivenciado, experienciado, compartilhado e, principalmente, construído na interlocução emergente entre as músicas e as pessoas, como nos remete Kraemer (2000), emergem nas perspectivas de se aventurar no desafio da transformação a partir do que já existe, de desconectar o conectado e reconectar os caminhos, na busca de tecer a trama complexa que é viver vivendo na/e através da Educação, à qual nos provoca Morin (2015).

Compreendo que a Educação é plural, porque existem singularidades em cada um de nós. Singularidades que nos permitem (re)conectarmos com o(s) meio(s) e com o(s) outro(s), para sermos o que somos culturalmente. Heidegger (2015, p. 85), contribui à esta reflexão quando ao tratar sobre "*ser e tempo*", corrobora que "*a 'essência' da presença está em sua existência*". Em outras palavras, existir nos torna presente ao universo que nos proporciona Ser no Tempo e Ser através do Espaço-Tempo.

E é deste Tempo que nos permite Ser, que o Viver e o Educar surgem, para juntos, entrelaçar os saberes em Educação e Música, eixos que me movem na complexidade temporal em que vivo.

Acredito, assim como Delors e colaboradores (1996) propõem enquanto desafio à Educação de nosso século, na eminente importância dos "*Quatro Pilares para a Educação*", quais sejam: "*Aprender a conhecer*", que nos proporciona saberes e conhecimentos à vida a partir do mundo em que vivemos (p. 91); "*Aprender a fazer*", que, por sua vez, é entendido como indissociável do Aprender a conhecer, no entanto, trata-se das aproximações relacionadas à formação diante de uma profissão – da articulação de práticas de conhecimentos através da educação (p. 93); "*Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros*", que relaciona-se ao que efetivamente a aprendizagem representa, ou seja, do compartilhar, do reconhecer e se reconhecer na singularidade e na diferença existente nos modos de ser e de existir (p. 96); e "*Aprender a ser*", o que corrobora a importância de se constituir com os outros, através das interlocuções culturais, da diversidade – o que proporciona à educação "*conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos de seu próprio destino*" (p. 100).

Diante dessa relação, estabelecida entre o Ser, o Tempo e a Educação, me coloco a refletir sobre o constituir-se Pesquisador em correlação com as percepções sobre o (re)conhecimento dos fatos através da História. Tal insurgência foi provocada em mim após o estudo de dois textos.

O primeiro: "*Carta a um jovem investigador em educação*", de António Nóvoa, publicado no ano de 2015, provocou-me inquietações acerca da condução eficiente de pesquisa em educação. Na relação entre as ações pesquisar e questionar, pesquisar e problematizar, pesquisar e refletir, pesquisar para Ser pesquisador, além de outras formas de interlocução com o termo pesquisar, coloco-me a problematizar

o aprimoramento científico em e através da pesquisa com ênfase nos conselhos relacionados por Nóvoa (2015), destinados ao jovem pesquisador em educação.

E o segundo: "*A desmonumentalização do conhecimento escrito e arquivístico*", que configura um dos capítulos da obra "*O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*", de Boaventura de Sousa Santos, publicada no ano de 2019 – o qual se trata de afirmações que corroboram a importância de se propor uma perspectiva de entendimento histórico diferenciado, com vistas a evidenciar informações possivelmente negligenciadas. E é, portanto, diante desse contexto que faço algumas problematizações acerca das considerações relacionadas pelo autor.

Em considerando os textos como eixos de reflexão, proponho-me, a partir das palavras de Nóvoa (2015), a iniciar a exposição de minhas insurgências em estado-poético – através da escrita – "*uma carta permite maiores liberdades do que outros estilos e, por isso, me atrevo a dar-vos oito conselhos, e ainda, um nono, porque nele vai tudo o que me inquieta, tudo o que procuro na vida*" (NÓVOA, 2015, p. 13). Logo é sobre esta carta, que também me inquieta e me atravessa com provocações, que se trata a seção a seguir.

Carta à um Jovem Pesquisador: Para quê? Por quê?

Considera-se – em um âmbito do senso popular, diga-se de passagem – que as pessoas com mais experiências, aquelas que já passaram por diversos momentos de vivências distintas, quer sejam através de momentos pessoais relacionados às suas ações de convivência consigo e com o outro, com as relações com seus sentimentos e suas intuições, com as suas interações psicológicas com o singular e o coletivo, e através das mais diferentes formas de conhecimento de mundo, ou seja, conhecimentos que puderam emergir sobre o mundo estando nele e com ele, são essas as pessoas que, de alguma maneira, podem dizer mais sobre a vida, sobre as coisas. Por quê?

Porque pela vida já passara, na diversidade dos acontecimentos, por diversas situações e por estarem exposta ao exposto que o mundo oferece na emergência de sua existência com todos os seres naturais advindo dele por mais tempo.

E mais tempo é sinal de mais conhecimento?

No entanto, o conhecimento dessas pessoas, fruto de suas relações humanas, sociais, culturais, psicológicas, perceptivas e de todas as outras imagináveis, é intransferível, limita-se à possibilidade do compartilhado. Compartilha-se o que se viveu, o que se vive junto, e propõe-se a compartilhar o que virá a viver diante de uma proposta para o estar junto, ao estar com, ao estar entre, ao estar difundido ou repelido no ato (na ação) de viver a experiência no mundo, podendo se considerar parte dele ou não (tudo depende de como tu interpretas a sua presença nele).

Em sabendo disso, escrever uma carta à um jovem pesquisador, e ainda, sendo mais politicamente correto, à uma jovem pesquisadora e à *umx* jovem *pesquisadxr*, para quê? Para aconselhar? Para compartilhar a minha experiência? Para dizer qual o melhor caminho a ser seguido? Para dar conselhos? Para me fazer útil? Para validar o que aprendi nessa incessante caminha de existir? Para me fazer presente? Ora, quanta ironia!

Escrever uma carta, hesitando ou não hesitando em fazê-la, soa-me mais como um desabafo para dizer para Mim sobre Mim. Dizer ao outro o que vivi através da carta, contando-lhes o que para mim foi bom e o que poderia ser evitável. Não posso dizer à qual escolha alguém pode fazer diante do seu próprio ato – ação de estar no mundo, com o mundo e para o mundo – de pesquisar. Posso falar, posso escrever, posso (com)dizer na minha singularidade, na minha forma de me fazer presente no coletivo, o que fiz e o que, talvez, não faria de novo.

Posso dizer o que acolho como uma profundeza diante de minha ação de buscar o que quero saber, mas o como fazer isso, cabe a mim descobrir, assim como cabe a ti descobrir o como fará para descobrir o que se descobre na experiência. Por quê? Porque a experiência é sua. Porque a “regra” (e a escrevo

entre aspas, porque regra para mim pode não ser regra para ti e para o outro) é descobrir com o mundo, no mundo, consigo e com o outro o como fazer. E ainda que a descoberta possa ser compartilhada na sua coletividade, na sua singularidade, ainda que possa se entrelaçar as similaridades que o outro, também, possa percebê-la, ainda assim será a sua descoberta, pessoal e intransferível, que sá, compartilhável, mas não ensinável.

Se eu me conheço? Como posso ter a resposta se estou em plena constituição/construção? Talvez eu seja quando terminar de Ser (a morte), para assim me tornar o que possivelmente posso Ser, não em minha interpretação, mas a partir da interpretação do outro.

Conheces as regras e nelas encontra outras possibilidades para continuar? Posso até conhece-las ou achar (na dúvida) que as conheço, para transgredi-las, se assim for necessário. Descobrirei isso, na experiência, obstante de conhece-la no compartilhamento de outrem que possa dar essa liberdade à regra. Quem a fez? Por que a fez?

É preciso conhecer, através da leitura. É preciso conversar. É preciso escrever. É preciso ver além do que se vê. É preciso ser responsável. É preciso ter compromisso. É preciso ter liberdade. É preciso saber que tudo isso e mais tudo aquilo que possas imaginar a partir disso é nada. Digo isso e muito mais para Mim.

O que eu vou compartilhar? Não sei.

O que eu posso dizer pra Ti, jovem pesquisador | pesquisadora | *pesquisadxr*?

Não sei.

Pergunto-te: O que dirás pra ti mesmo | mesma | mesmx?

A resposta pode estar em ti mesmo e, também, não existir. Posso compartilhar o que vivi comigo mesmo, contigo, com todos que queiram saber. Ainda assim será o que eu vivi. E o que você viveu? E o que você viverá? E como você viveu? E como você viverá?

Talvez as respostas sejam pessoais, intransferíveis e ainda assim, talvez, nem as existam.

Talvez escrever uma carta a quem pesquisa seja um mecanismo para dizer a sí próprio – esse quem (pesquisador que se constitui) – o que o faz se constituir. Escrever ao outro, para o outro, mobilizará primeiro aquele que escreve. Afetará o outro se o outro quiser, aceitar, compreender, considerar que tais palavras proferidas por Mim, ou seja lá por quem for, fará e terá sentido para aquele Eu que quero constituir aqui, agora, amanhã e depois e nunca, e se for o caso.

Saber ler, escrever, ter profundidade, ter clareza no que se quer dizer, cabe a necessidade do modo de ser de cada um. Ser “bom” no que se faz. Ser autêntico. Ser o Ser que se quer Ser como quer Ser diante de outro Ser. Ser. Ser. Ser. Quando serei? O que serei? Para quem serei?

Há regras?! Então as descubra e as faça fazer sentido.

Só posso dizer algo para Mim mesmo. Se, aqui, com essas palavras, Tu se mobilizas a fazer delas algo que Tu dirias a Ti mesmo, diante de uma possível compatibilidade (singularidade no coletivo) sobre alguma característica que te move: Ótimo.

As palavras contam sobre quem as escreve.

O “como se faz?” Como posso te dizer o que para mim faz diferença para Ser se só serei, talvez, na completude quando, enfim, findar o ato de Ser presente aqui no mundo. Digo o que sei de um livro a partir de minha interpretação e após lê-lo (por completo, talvez). Então, como posso dizer como fazer se não saberei o “como” antes de concluir o processo? O processo, por completo, terminará quando tudo terminar. Ainda não terminou para Mim, logo entendo que digo o que não sei.

Tudo que escrevo são coisas que não sei. Que digo para Mim. Que compartilho para Ti, para quem sabe, ao dizer para Mim e para o outro e para Nós, possamos encontrar, fazer emergir um entendimento momentâneo sobre aquilo que não sabemos, sobre aquilo que não somos, porque só me resta acreditar que serei um dia. Quando? Quando terminar o meu livro. Que livro? Este que escrevo sendo e

estando aqui, no mundo, com o mundo, e com todos | todas | todxs que nele estão se fazendo estar.

Logo termino não terminando para compartilhar: **Carta à um Jovem Pesquisador: Para quê? Por quê?**

Nessa incessante problematização sobre o Ser aqui, agora, quando e nas infinitudes das mais variáveis possibilidades de Ser e de se pôr a Ser através do pensar na ação de pesquisar, emerge a inquietação de que quando pesquisamos também contamos algo. Contamos, quer seja através da fala e/ou da escrita, a nossa versão dos fatos evidenciados através da nossa ação de pesquisar. Contamos a nossa versão da História.

Mas que História contamos?

É sobre esse contar da História que a reflexão segue. Segue, agora, a partir das inquietações provadas com o estudo do texto de Santos (2019), cuja a historicidade e o reconhecer da historicidade é problematizado por este Eu (professor-pesquisador), na busca incessante sobre a compreensão do pesquisar em educação.

Há História da História

Ao iniciar essa seção, me proponho a estar presente através dela, a fim tensionar o meu Eu – agora na instância de se fazer presente, a partir de um determinado contexto acadêmico-social – às interlocuções provocadas com as relações do para Mim – sentido mais íntimo, ou seja, no lugar em que eu possa colocar em confronto àquilo que talvez possa ser acolhido por outrem de modo diferenciado em determinados contextos, quer seja positivamente ou não, mas que causam provocações reflexivas em Mim sobre determinados assuntos, problematizando-o para a emergência de conhecimentos. Nesse sentido, coloco em contexto as articulações reflexivas tensionadas em Mim, para em seguida posicionar-me através do meu Eu, diante dessa proposta reflexiva.

Então, inicio realizando as seguintes problematizações (ou questionamentos) considerando o capítulo intitulado "*A desmonumentalização do conhecimento escrito e arquivístico*", de Boaventura de Souza Santos (2019):

Primeira problematização: Por quê

> desmonumentalizar os conhecimentos monumentais é uma condição prévia para a abertura de espaços argumentativos nos quais outros saberes possam mostrar o seu possível contributo para uma compreensão do mundo mais diversa e mais profunda e para uma transformação social progressista mais eficaz e mais amplamente partilhada [?] (SANTOS, 2019, p. 265-266).

Segunda problematização: Será mesmo necessário "desmonumentalizar os conhecimentos monumentais", que ora foi ou fora constituído em uma perspectiva sobre a qual se contesta, a fim de mostrar contributos à uma compreensão de mundo mais diversificado e profundo?

O "processo" de "*desmonumentalizar os conhecimentos monumentais*" poderia ser considerado como um processo que, ao invés de "*mostrar o seu possível contributo para uma compreensão do mundo mais diversa e mais profunda e para uma transformação social progressista mais eficaz e mais amplamente partilhada*", se mostra enquanto um processo que não aceita os conhecimentos monumentais então propostos e apresentados enquanto uma versão verídica dos fatos, para propor uma perspectiva histórica diferenciada, ou seja, ao passo que contesta uma visão sobre determinado conhecimento histórico propondo outra perspectiva/versão de entendimento, estariam eles (os historiadores que propõem a história nessa perspectiva histórica diversificada e profunda) sendo contraditórios, pois desmonumentalizando uma visão para propor-lhes a sua, poderiam estar em desacordo com a afirmativa sobre considerar o "*contributo para uma compreensão do mundo mais diversa*", pois ao propor o "desmonumentalizar" uma perspectiva específica não estariam excluindo ao invés de diversificar as possibilidades de entendimento sobre os fatos históricos? (SANTOS, 2019, p. 265-266).

Santos (2019, p. 263) traz a relação da ciência interior, enquanto algo "*confuso e desordenado*", e a relação da ciência exterior, sendo o "*modo como ela se apresenta na espera pública*"; e coloca em contraponto a epistemologia do Sul,

evidenciando a importância de incluí-la junto as ecologias dos saberes, propiciando diferentes aberturas para a apresentação e validação dos conhecimentos, sendo este um dos principais motivos para "*uma intervenção desmonumentalizadora*" (SANTOS, 2019, p. 264).

O reconhecimento da "oralização", frente ao conhecimento escrito é outro importante aspecto apontado pelo autor. Reconhecer que na oralidade há informações substancialmente essenciais para além das que estão configuradas através da escrita, complementa a perspectiva de uma ecologia de saber que contempla e valoriza, através da oralidade, os conhecimentos que a perspectiva histórica eurocêntrica, por exemplo, não considera.

Transformar a oralidade em informação textual, no entanto, sem a submetê-la a cientificização rigorosa que transforma a fala textualizada em um padrão desnaturalizado de seu contexto de surgimento, tem o seu reconhecimento diante do rigor de sua naturalidade, bem como da força de sua persuasão a partir do contexto que a suscita.

Outra importante relação trazida por Santos (2019), se trata da proposição de Oruka ao reconhecimento do "sábio-filósofo" e do "sábio-popular", evidenciando a importância de que estes possuem diante das realidades sociais e culturais que compartilham seus saberes, bem como do modo que persuadem a importância de seus conhecimentos. Nesse sentido, para ele "*tanto Oruka como* [Paulo] *Freire visam ampliar a conversa do mundo, multiplicando as representações capacitadoras do mundo da autoria de grupos sociais excluídos, dominados ou subalternos*" (SANTOS, 2019, p. 274) – o que, de fato, evidencia a importância de se conhecer, na diversidade, a importância dos conhecimentos inerentes a diferentes contextos diante das distintas formas de se propor o reconhecimento dos conhecimentos em um mundo plural.

Ao relacionar o contexto da pesquisa realizada sobre "*As vozes do mundo*" (SANTOS, 2019, p. 274), apresentando as escolhas dos "*agentes, indivíduos e grupos sociais*", o autor expõe a possibilidade de compreender, intensamente, a

importância de dar voz e vez àqueles que também constituem e contribuem com os seus conhecimentos à transformação do mundo (SANTOS, 2019, p. 278).

Então, após esta contextualização sobre a importância de se reconhecer a fala contextual e histórica, Santos (2019, p. 280) esclarece que "*o arquivo dominante é a forma abissal moderna de produzir conhecimento sob pretexto de armazenar*", o que acarreta na distinção e na escolha sobre qual o conhecimento merece ser contemplado à armazenagem e qual estará à mercê do descarte.

Portanto, para ele, "*o arquivo moderno é cartógrafo 'oficial' da linha abissal*", e configura uma dupla negação: a primeira, de critério colonial, que "*apagou como ausências, irrelevâncias e invisibilidades de tudo aquilo que pudesse denunciar o caráter abissal da sociedade e sociabilidade metropolitana*" (SANTOS, 2019, p. 280); enquanto que, a segunda negação, que trata sobre a dominação colonialista, "*tornou possível a extração daquilo que é registrado*" (SANTOS, 2019, p. 281).

O descarte informacional apontado é considerado por Santos (2019) como "epistemicídio", ou seja, é descartado a fim de trazer à luz de quem tem acesso à informação conhecimentos que são selecionados a partir de uma perspectiva de pertinência colonialista.

Logo, encaminha-se a relação da epistemologia do sul frente ao arquivo abissal, a qual possibilita, enquanto um artefato epistêmico – "*sujeito a uma interrupção epistemológica e metodológica*" (SANTOS, 2019, p. 281) – tornar possível o apontamento de quatro especificidades, quais sejam: "*Contas acertadas*", que mostra o passado e não propicia ao seu retorno, possibilidade de novos questionamentos, mas se mostra imutável; "*Monumentalidade*", que se refere aos objetos e documentos que são preservados nos arquivamentos realizados; "*Docilidade*", que considera que o arquivo dessa especificidade pode ser enganador, "*pois a qualquer momento a sua seletividade nega-se a si mesma na medida em que apenas reflete aquilo que está disponível*" (SANTOS, 2019, p. 283); e "*Ambiguidade*", configura-se enquanto um tipo de arquivo com o "*sentido solto,*

indeterminado, que carrega consigo as sementes da contestação e da contradição" (SANTOS, 2019, p. 283).

Nesse sentido, em considerando essas especificidades, o autor evidencia a vulnerabilidade dos arquivos abissal, relacionando que "*as epistemologias do sul propõem duas interrupções do arquivo abissal: o arquivo palimpsesto, orientado para a sociologia das ausências, e o arquivo insurgente, orientado para a sociologia das emergências*" (SANTOS, 2019, p. 283). Sendo estes possuidores de "*critérios plurais de autoridade para que um arquivo não autorizado não seja um arquivo sem autoridade*" (SANTOS, 2019, p. 283).

> O arquivo-palimpsesto [...] consiste em raspar a superfície daquilo que o arquivo mostra a fim de identificar as marcas, sinais e silêncios do que foi destruído ou produzido como ausente, invisível e irrelevante no processo de construção do mundo passível de ser arquivo (SANTOS, 2019, p. 283-284).

Por outro lado,

> o arquivo insurgente rompe com a forma de arquivo, dispersando-a por uma multiplicidade de sítios e de tipos de prática que visam arquivar, mesmo se de forma efêmera, um presente não oficial e não autorizado, um presente denso cuja força advém da reivindicação de um passado suprimido. (SANTOS, 2019, p. 285-286).

Essas possibilidades propostas para o tratamento das fontes históricas conduzem à outras formas de se relacionar com a museologia, podendo ter diferentes denominações, tais como: "*museologia popular, museologia ativa, ecomuseologia, museologia comunitária*", dentre outras (SANTOS, 2019, p. 287).

Contudo, a importância de se reconhecer outras perspectivas da mesma história se faz importante, frente às proposições apontadas por Santos (2019), no sentido de evidenciar as vozes daqueles que também constituem a história.

Reconhecer que Há Histórias, ou seja, formas diferentes de se contar a mesma informação, torna possível à contribuição daqueles que tem na oralidade sua importância, à leitura do objeto a partir do que ele próprio carrega em sí. É nesse sentido que, em Mim, emergiram as duas problematizações supracitadas, a fim de provocar outras inquietações em outras Pessoas, sobre as insurgências arquivística-históricas.

Outra Introdução, Para Não Finalizar

Os desafios de Ser músico-docente-pesquisador nesse Tempo-Planetário-2020, colou-me a refletir sobre o "Aprender a conhecer" através da docência, da pesquisa e da universidade; colou-me a refletir sobre o "Aprender a fazer" como músico, como professor e como pesquisador em Educação; colocou-me a intensificar às relações de "Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros", percebendo no coletivo a singularidade de pensamentos sobre um mesmo assunto; além de me propiciar a "Aprender a ser", posicionando-me diante de minha singularidade de Ser na pluralidade de viver nesse planeta repleto de cegueiras, erros e ilusões, como bem nos ressalta Edgar Morin.

É necessário estarmos no mundo e com o mundo. A racionalidade e o simbólico, enquanto linguagem, por ora separam-se. Religá-los para pô-los em sintonia com o real e o complexo faz desse ato o nosso desafio humano, do humano, nas vias de existência no e com o mundo.

A compreensão sobre algo pode estar no ato de reconhecer os próprios limites e no respeitar o limite do outro. Pode estar no reconhecer que saber tudo não é sabedoria. Como bem lembra Edgar Morin, sabedoria é saber que não se sabe.

Nesse sentido, estar em estado-poético viabiliza a conexão desse Eu as possibilidades de descobertas, de conhecimentos, de reconhecimentos. Viabiliza as possibilidades de saber que o que hoje se sabe, se transforma e pode ser diferente amanhã. Viabiliza saber que nada está pronto e tudo está em andamento – em acontecimento. Está sendo agora o que poderá não ser mais no próximo segundo, talvez.

São sobre conselhos, sobre versões de fatos, sobre palavras que contam as coisas que são e ao mesmo tempo podem não ser; são sobre reflexões em constante transformação que as palavras escritas, aqui, dizem sobre quem as escreve e que podem ser acolhidas por quem as lê.

São sobre o Tempo, o Espaço e o Ser que as palavras remetem. A relação desse ensaio às inquietudes de quem o escreve também são. São sobre pesquisa, sobre educação, sobre história e histórias que podem ser através da ação que as dá vida, forma e sentido – o pesquisar.

Pesquisar em Educação é nesse instante de escrita, o ato de questionar: se posso me colocar em estado-poético, que insurgências sobre a ação de pesquisa em educação posso refletir?

Então, sem concluir e sem dar conselhos, pergunto: O que é pesquisar a música em educação?

Referências:

DELORS, Jacques et al. Os quatro pilares da educação. In: DELORS, Jacques et al. *Educação um tesouro a descobrir*: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: UNESCO, 1996.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes: Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2015.

HERRIGEL, Eugen. *A arte Cavalheiresca do arqueiro Zen*. São Paulo: Pensamento, 1995.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000.

MORIN, Edgar. *Ensinar a viver:* manifestos para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em educação. *Investigar em Educação* – IIª Série, Número 3, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A desmonumentalização do conhecimento escrito e arquivístico. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo*: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

O GRUPO DE PESQUISA DA FUNDARTE

Bruno Felix da Costa Almeida
Júlia Maria Hummes
Márcia Pessoa Dal Bello

DOI: http://dx.doi.org/10.19179%2F2319-0868.942

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; HUMMES, Júlia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa. O grupo de pesquisa da FUNDARTE. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

O GRUPO DE PESQUISA DA FUNDARTE

Bruno Felix da Costa Almeida
Júlia Maria Hummes
Márcia Pessoa Dal Bello
Grupo de Pesquisa da FUNDARTE

RESUMO: A história da FUNDARTE é atravessada por fatos sociais e artísticos que remontam a necessidade humana de viabilizar ao mundo toda a vontade de ser e de estar presente com as artes. É através de diferentes processos artísticos que formam e transformam os fazeres sensíveis do humano, que a instituição promove o Ensino das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, além do Acesso aos Conhecimentos Artísticos e Científicos, através de suas publicações e editorações veiculadas por meio de diferentes canais de comunicação. Nesse sentido, o escopo do texto apresenta uma contextualização histórico-institucional da FUNDARTE, a fim de delinear a proposta de criação do **Grupo de Pesquisa da FUNDARTE**, que emerge com o objetivo de contribuir com a comunidade acadêmica e interessados nas áreas da Arte e da Educação em Arte, considerando as suas linguagens, com pesquisas e publicações periódicas, com vistas ao compartilhamento da produção reflexiva a partir de ações e de conhecimentos resultantes das investigações propostas e desenvolvidas pelos seus membros-pesquisadores, quer sejam de cunho teórico e/ou prático. Por fim, são apresentados quem são os seus primeiros membros-pesquisadores, considerando a formação acadêmica e a atuação profissional.

Palavras-chave: FUNDARTE; Educação em Arte; Pesquisa em Arte.

THE FUNDARTE RESEARCH GROUP

ABSTRACT: The history of FUNDARTE is crossed by social and artistic facts that date back to the human need to enable the world all the desire to be and to be present with the arts. It is through different artistic processes that form and transform the sensitive actions of the human being, that the institution promotes the Teaching of visual arts, dance, music and theater, in addition to access to artistic and scientific knowledge, through its publications and publishing broadcasts through different channels of communication. In this sense, the scope of the text presents a historical-institutional contextualization of FUNDARTE, in order to outline the proposal for the creation of **The FUNDARTE Research Group,** which emerges with the objective of contributing to the academic community and interested in the areas of Art and Education, considering their languages, with periodic research and publications, with a view to sharing reflective production based on actions and knowledge resulting from the research proposed and developed by its research members, whether theoretical and/or practical. Finally, who are the first research members, considering academic training and professional practice, are presented.

Keywords: FUNDARTE; Art Education; Art Research.

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; HUMMES, Júlia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa. O grupo de pesquisa da FUNDARTE. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

Introdução

Para adentrarmos, efetivamente, a apresentação do **Grupo de Pesquisa da FUNDARTE**, que emerge diante da eminente potência sobre as experiências através da Arte, da Educação e da Performance, enquanto eixos que alicerçam as suas propostas de pesquisas, se faz pertinente contextualizar a história dessa importante fundação presente na cidade de Montenegro – Rio Grande do Sul (RS), que oportuniza o acesso e a formação em e, principalmente, através das Artes, aos mais diferentes perfis de pessoas que se propõem a se transformarem com toda a sensibilidade que as Artes Visuais, a Dança, a Música, o Teatro e suas mais diversas formas de integração podem viabilizar.

A história da FUNDARTE, portanto, é atravessada por fatos sociais e artísticos que remontam a necessidade humana de viabilizar ao mundo toda a vontade de ser e de estar presente com as artes. É através de diferentes processos artísticos que formam e transformam os fazeres sensíveis do humano, que a instituição promove o seu **Ensino**, o qual, também, é levado para além de suas instalações físicas, chegando aos mais diferentes espaços de educação; que promove a **Apreciação Artística**, a partir da realização de diferentes eventos; que viabiliza o **Acesso aos Conhecimentos Artísticos e Científicos**, através de suas publicações e editorações veiculadas por meio de diferentes canais de comunicação.

A FUNDARTE congrega e integra todos os seus estudantes, professores e colaboradores à uma imensa rede de saberes educativos e artísticos em suas mais diferentes dimensões, quer sejam regional, nacional e/ou internacionalmente. É uma instituição formada por todos nós. É plural por sua diversidade e, ao mesmo tempo, singular pelas suas qualidades, as quais se transformam com a gente, com as artes e a partir de todos que a fazem ser quem é: Somos a FUNDARTE na Arte e na Educação. E, agora, dando continuidade as propostas precursoras de seu Núcleo de Pesquisa: Somos a FUNDARTE, também, na investigação científica.

Nesse sentido, a seguir, é apresenta a contextualização histórico-institucional da FUNDARTE, e, em sequência, são relacionados os Contextos de Emergência do **Grupo de Pesquisa da FUNDARTE**, bem como quem são os seus primeiros membros-pesquisadores.

A FUNDARTE: As Artes em Montenegro

A Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, instituição pública de direito privado, sem fins lucrativos, surgiu em 1º de outubro de 1984 com o objetivo de manter uma escola de artes, oportunizando o acesso ao ensino das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro à comunidade montenegrina e região, sendo uma iniciativa que emergiu após a reabertura do Conservatório de Música de Montenegro, no ano de 1973. Desse modo, vem se destacando na difusão e no desenvolvimento de várias manifestações artísticas, através da realização de suas atividades ao longo de seus 48 anos de existência.

Dentre as suas atividades, a FUNDARTE congrega diferentes grupos artísticos, quais sejam: Grupo de Teatro FUNDARTE, Grupo Cordas, Grupo de Dança, Grupo Experimental de Dança, Grupo de Jazz, Grupo de Choro, Coro Cantarte, Coro Criarte, Coro Juvenil, Coro Saber Viver, Conjunto Instrumental da FUNDARTE, Camerata Montenegro, Orquestra de Sopros e a Guitarband, os quais oportunizam a integração e a participação de alunos, professores e convidados, com vistas a divulgação de suas atividades através de apresentações.

Por sua vez, o setor de Desenvolvimento de Projetos propõe iniciativas de descentralização e inclusão, ampliando o alcance das atividades desenvolvidas pela fundação. Hoje a instituição implementa atividades artísticas a partir dos seguintes projetos: Projeto Dançar, Projeto Cordas, Projeto Ação Comunitária FUNDARTE, Me Inclua Nessa, Saber Mais, FUNDARTE Cultural, Projeto Agenda FUNDARTE e Prêmio Funarte Descentrarte.

Além disso, a FUNDARTE conta com participação de vários parceiros na realização de seus trabalhos. Dentre eles, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), que desde o ano de 2002, realiza, de forma conjunta, quatro cursos superiores de graduação em licenciatura nas áreas das artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro); o Instituto Arte na Escola/Fundação Iochpe/SP, para a manutenção do Polo FUNDARTE do Projeto Arte na Escola, que recebeu nos anos 2000, 2003 e 2017 o Prêmio Nacional Arte na Escola Cidadã, por projetos de ensino realizados por seus participantes; e o SESC/RS, para a realização de eventos culturais.

Sempre fiel à sua proposta de educar através e com a Arte, atuando como agente formadora e multiplicadora de cultura, a FUNDARTE vem, ao longo de sua história, promovendo eventos abrangentes e de nível nacional, como o Seminário Nacional de Arte e Educação, que está na sua 27ª edição. Em 34 anos de história, o Seminário acontece nesse ano de 2021 de uma maneira diferente, devido a pandemia da Covid-19, o evento será realizado de forma on-line, prezando pela saúde e segurança de todos.

Outro evento de importante abrangência é o Salão de Arte 10×10, que está na 7ª edição, sendo uma proposta diferenciada, com foco nos trabalhos dos artistas que se dedicam à produção de obras de pequenos formatos. Nestas oportunidades, se reúnem em Montenegro estudantes, professores, artistas e produtores de arte de todo o Brasil e do exterior, tornando a FUNDARTE um polo cultural do Estado do Rio Grande do Sul e, principalmente, de Montenegro – conhecida como a “Cidade das Artes”[1].

[1] De acordo com a Lei n° 3.916, de 17 de julho de 2003, a alcunha “Montenegro Cidade das Artes” identifica o município de Montenegro – Rio Grande do Sul, com o referido título nos níveis municipal, regional, estadual e nacional, ao considerar as múltiplas formas de expressões artísticas e culturais, além de suas atividades relacionadas à Pedagogia das Artes. No entanto, a Lei n° 5.897, de 12 de março de 2014, complementa a expressão para “Montenegro Cidade das Artes Capital do Tanino e da Citricultura”.

Desde o ano de 2000, a FUNDARTE tem a concessão de um Canal de TV Educativo, a TV Cultura do Vale – Canal 53.1 – concedido pelo Ministério das Comunicações. Com sede nas instalações da fundação, o canal televisivo entrou em funcionamento em 31 de dezembro do ano 2000; e desde 2012 é afiliada do Canal Futura, da Fundação Roberto Marinho. A emissora transmite a programação do Canal Futura, além de programas locais, para a região do Vale do Caí. Todos os programas produzidos e exibidos são voltados às questões educativas e culturais, atendendo à linha editorial da TV Cultura do Vale. Além da produção própria, a emissora montenegrina conta com parceiros como a TVE-RS, a TV Univates, o Grupo Progresso de Comunicação e a TV FEEVALE.

A área das Artes Visuais conta com a Galeria de Arte Loide Schwambach, que visa estimular, fomentar, mostrar e difundir a produção artística contemporânea local, nacional e internacional, por meio de exposições e mostras, propondo a intersecção entre a pesquisa artística e o ensino da arte. A Galeria tem como base dois princípios: o primeiro, é o de tornar visível a produção dos alunos e dos professores da FUNDARTE; e, o segundo, o de apresentar produções artísticas contemporâneas e relevantes da comunidade de Montenegro, bem como de outros locais. A ênfase dos trabalhos é a arte contemporânea.

Criada em 2001, a Editora da FUNDARTE tem como objetivo central publicar obras ligadas a Educação e a Arte. Além disso, possui alguns periódicos e também publicações de livros autorais, bem como edita os anais do Seminário Nacional de Arte e Educação da FUNDARTE e outros anais ligados à pesquisa. A Revista da FUNDARTE, que está em sua 46ª edição, é integrada ao sistema SEER, um sistema internacional de publicações eletrônicas, e, atualmente, está classificada com o *Qualis* A2 em Artes, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Em se tratando da área de Eventos, o setor da fundação responsável oferece, anualmente, para a comunidade diversos espetáculos, como peças teatrais, concertos, shows, espetáculos de dança, exposições e mostras que compõem o

Calendário Anual de Eventos Culturais da FUNDARTE. Tudo isto faz da FUNDARTE um dos principais polos culturais da cidade de Montenegro – RS, com a promoção de eventos culturais e, principalmente, com o Ensino de Artes.

É diante desse intenso contexto de fomento às artes que surgem as primeiras propostas de investigação científica na FUNDARTE, tendo como precursora as ações promovidas pelo **Núcleo de Pesquisa da FUNDARTE**. Nesse sentido, conhecer algumas das inciativas que despontaram desse potente lugar investigativo e de ações extensionistas da instituição se torna salutar, considerando, para tanto, os registros realizados nos Relatórios Anuais e nos Planejamentos Anuais produzidos pelo Núcleo.

O Núcleo de Pesquisa da FUNDARTE

O Núcleo de Pesquisa da FUNDARTE foi criado no ano de 1992, pela Professora Doutora Isabel Petry Kehrwald, na época, chefe do Setor de Artes Plásticas, com o objetivo de incentivar a pesquisa e o desenvolvimento da experimentação prática, aliada ao estudo teórico, além do conhecimento pessoal e da melhoria da qualidade de ensino. Uma das metas do Núcleo, foi agregar as produções de pesquisas de todas as áreas da FUNDARTE, sobretudo, possibilitar a busca de recursos junto aos órgãos nacionais de fomento.

Com o início das primeiras atividades do Núcleo, ainda em 1992, foi planejado o projeto de pesquisa **Feitura Artesanal de Materiais Expressivos**, que recebeu recursos financeiros da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – FAPERGS, para a sua execução no ano de 1993. A semente deste projeto foi lançada por Zuleica Medeiros, durante o 4º Seminário Nacional de Arte e Educação da FUNDARTE, em 1990, quando da realização de uma oficina sobre confecção de papel artesanal, tintas, bastões de cera e pincéis. No 6º Seminário Nacional de Arte e Educação da FUNDARTE, que aconteceu no ano de 1992, o

estudo foi ampliado com a oficina da Professora Doracy Girrulat, permitindo assim um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto e a base para sua realização.

O Núcleo de Pesquisa passou a compor, efetivamente, o Organograma e Planejamento Geral da FUNDARTE a partir de 1993, sob coordenação da Profa. Dra. Isabel Petry Kehrwald. No Relatório Geral deste ano são citadas as seguintes pesquisas: **Feitura Artesanal de Materiais Expressivos** (papel artesanal, tintas, bastões de cera e pincéis), coordenada pela Profa. Dra. Isabel Petry Kehrwald (com recursos da FAPERGS); **Cancioneiro Montenegrino**, coordenada pela Professora Doutora Cristina Rolim Wolffenbüttel; **Projeto Conhecendo Miró**, coordenado pela Profa. Dra. Isabel Petry Kehrwald e executado pela Professora Magda Nabinger; e **Projeto Laranja**, coordenado pela Profa. Dra. Isabel Petry Kehrwald e executado pela Professora Marina Reidel.

Em 1994 foi solicitado recursos à FAPERGS para dois projetos, dentre os quais incluíam a continuidade da **Feitura de Materiais Expressivos** (pesquisa de papéis com fibras naturais, com cascas de laranja e bergamota, acácia negra e flor de extremosa, árvore presente nas ruas da cidade) e o oferecimento de cursos à comunidade; e o **Projeto Laboratório de Apreciação Estética**. No entanto, os projetos não foram aceitos pela agência de fomento e, por consequência, não foram executados. Nesse mesmo ano, foi planejado e executado o projeto de pesquisa gráfico/plástica, **Montenegro Resgate de Uma Época**, juntamente com a Professora Loide Schwambach e alunas do Atelier de Arte da FUNDARTE.

No Planejamento de 1995 constam a realização das seguintes pesquisas: **Canto Coral no Processo de Musicalização**, de coordenação e execução do Setor de Educação Musical de responsabilidade da Professora Mestra Júlia Maria Hummes; **Produção de Instrumentos Musicais Alternativos**, de planejamento da Profa. Dra. Isabel Petry Kehrwald e execução do Setor de Educação Musical de responsabilidade da Profa. Ma. Julia Maria Hummes; **Modelos e Estereótipos na Escola de 1º Grau**, de planejamento e execução da Profa. Dra. Isabel Petry Kehrwald; **A Intertextualidade nas Artes Visuais**, de planejamento e execução da

Profa. Dra. Isabel Petry Kehrwald; e **Leitura e Releitura de Imagens: incertezas do processo x produto**, de planejamento e execução da Profa. Dra. Isabel Petry Kehrwald.

Por sua vez, no Relatório de 1995 são apontadas as participações do Núcleo de Pesquisa na organização e coordenação do 9º Seminário Nacional de Arte e Educação da FUNDARTE, na formatação e no assessoramento aos relatos de experiências dos professores durante o evento e na divulgação de projetos executados na FUNDARTE, além da participação em diversos outros eventos. Em dezembro de 1995, ocorreu a entrada oficial da FUNDARTE no **Projeto Arte na Escola** – Fundação Ioschpe/SP (depois nominada, Rede Arte na Escola) que veio a se refletir positivamente no Núcleo de Pesquisa.

No ano de 1996, o Núcleo de Pesquisa passa a abarcar as ações do **Projeto Arte na Escola**, coordenado pela Profa. Dra. Isabel Petry Kehrwald, e a ter uma interlocução com Grupos de Pesquisa de várias universidades brasileiras que, à época, compunham o Arte na Escola. Este fato qualificou o trabalho do Núcleo e ampliou a divulgação dos projetos da FUNDARTE.

No Relatório de 1996 são mencionadas a continuidade dos projetos realizados no ano de 1995, a coordenação do 10º Seminário de Arte e Educação da FUNDARTE e reforça o incentivo à atitude científica de professor pesquisador, com vistas a documentação das ações pedagógicas, para que os registros pudessem ser utilizados para a realização, análises e divulgações de estudos posteriores.

O Planejamento de 1997, traz a organização do 11º Seminário de Arte e Educação da FUNDARTE, prevê estudos sobre metodologias de pesquisa e apresenta projetos de sala de aula. Previu, também, o intercâmbio com centros de pesquisa de universidades e reuniões com professores da instituição, para estudos de processos de pesquisas e meios de viabilizá-los. Surgiu, nesse período, o planejamento do primeiro projeto conjunto entre as áreas das Artes Visuais, da Dança e do Teatro, com a pesquisa **Experimentações com Abordagem Triangular: conhecer, fazer e apreciar arte** – a Abordagem Triangular, proposta

pela Professora Doutora Ana Mae Barbosa, iniciou na FUNDARTE, no Setor de Artes Visuais, em 1990, com o intuito de incentivar o fazer artístico, a apreciação e o conhecimento da arte.

Em 1998 aconteceu o assessoramento aos professores e aos seis projetos dos Setores de Artes Visuais e Dança, e Núcleo de Educação Infantil, sendo que este último teve participação na Feira de Ciências da cidade de Montenegro. Neste ano, a Profa. Dra. Isabel Petry Kehrwald coordenou a equipe de implantação dos Parâmetros Curriculares – PCN/Arte em vários estados brasileiros, viabilizando a divulgação dos projetos da FUNDARTE, como exemplos de ensino de qualidade.

No ano de 1999 foi implementada a parceria entre FUNDARTE, Projeto Arte na Escola, Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Montenegro – SMEC e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para o assessoramento à projetos, reuniões com professores, mostras de arte e exposições, participação em eventos e cursos, bem como o empréstimo de materiais, livros e fitas de vídeos. O objetivo foi a ampliação da divulgação do Projeto Arte na Escola e sua proposta de ensino para as artes: A Abordagem Triangular, ampliando assim o âmbito de atuação da FUNDARTE e a qualificação dos professores da rede escolar.

Além disso, aconteceu no ano de 1999 a exposição **Aprendizes da Arte Mostram o Projeto Arte na Escola**, que apresentou as produções de crianças de 6 a 12 anos de idade em vários locais da cidade de Montenegro. Essa exposição dos alunos demonstrou a influência do Arte na Escola e os resultados dos cursos e reuniões de estudos sobre projetos de ensino das Artes Visuais, realizados na FUNDARTE, com o grupo de professores participantes.

O Relatório de 1999 aponta, também, que o Núcleo de Pesquisa coordenou e editou os Anais do 13º Seminário Nacional de Arte e Educação da FUNDARTE; produziu artigos para revistas da área e para o Jornal da FUNDARTE, cuja primeira edição foi publicada em agosto de 1987, com 2000 exemplares, além da realização de cursos sobre a **Abordagem Triangular de Ensino da Arte**, **Leitura de Imagens e Educação do Olhar** e **Elaboração de Materiais Expressivos: papel reciclado,**

tintas e pincéis. Nesse mesmo ano, a coordenadora Profa. Dra. Isabel Petry Kehrwald, iniciou a participação no Núcleo de Integração Universidade&Escola – NIUE/UFRGS, o que contribuiu para que os projetos da FUNDARTE fossem divulgados em cursos e assessorias realizados em várias cidades do Rio Grande do Sul.

No ano 2000 aconteceu a extinção do Núcleo de Pesquisa, não sendo mais relacionado no Organograma e no Planejamento da FUNDARTE. No entanto, as atividades de pesquisas continuaram a ser desenvolvidas a partir das ações do movimento intitulado **Pesquisas**, onde se inseriu o **Projeto Arte na Escola** e as edições dos **Cadernos Pedagógicos**. Nesse mesmo período, foi criada uma **Comissão Editorial**, coordenada pela Profa. Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel.

As últimas metas propostas pelo **Núcleo de Pesquisa** para o ano 2000, foram indicadas enquanto futuras ações no Relatório de 1999, mas perderam o efeito pela extinção do Núcleo. Ainda assim, é possível relacioná-las a fim de conhecer a prospecção do Núcleo, quais sejam: pesquisa sobre o ensino da arte no museu; catalogação e organização do acervo do Núcleo de Pesquisa; trabalhos em conjunto com os professores dos setores de Música, Dança, Artes Visuais e Teatro; ministrar cursos e coordenar as ações do Arte na Escola.

Por outro lado, o Relatório do ano 2000 indica a execução das seguintes ações: assessoramento aos participantes do Projeto Arte na Escola (professores da FUNDARTE e rede escolar); busca de textos de professores renomados para qualificar o Jornal FUNDARTE – a Profa. Dra. Ana Mae Barbosa abriu o espaço Arte e Ensino, mas o Jornal foi suspenso; planejamento e contato com professores; coordenação do 14º Seminário Nacional de Arte e Educação da FUNDARTE e edição dos Anais do evento; assessoramento da organização e redação de Relatos de Experiências de professores durante o 14º Seminário; coordenação do Projeto Pintar, executado pela Professora Magda Nabinger com alunos de oito escolas da cidade de Montenegro, junto a proposta de ações comunitárias, com recursos da Petroquímica Triunfo; execução de cursos sobre Projetos de Trabalho na

perspectiva de Fernando Hernández e outros teóricos; e participação em eventos, representando a FUNDARTE.

No ano 2000, a Profa. Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel publicou a pesquisa **A música na região de Montenegro**[2], e junto com seus alunos realizou e concluiu nove pesquisas de sua coordenação, além de outras cinco pesquisas que permaneceram em andamento, de acordo com o relatório anual.

O **Núcleo de Pesquisa da FUNDARTE** desenvolveu intensamente suas ações investigativas e extensionistas entre os anos de 1992 a 1999. As ações que se seguiram com o movimento **Pesquisas**, implementada a partir dos anos 2000, foram também importantes à comunidade que hoje forma a FUNDARTE. Contudo, emerge a necessidade de potencializar as próximas intervenções da instituição, a partir de novos objetivos que possam fomentar a Arte, a Educação e a Performance, balizadas na proposta que se apresenta para o **Grupo de Pesquisa da FUNDARTE**.

Grupo de Pesquisa da FUNDARTE

Ao reconhecer as décadas percorridas e as trajetórias efetivadas na área da pesquisa, por parte de todos os que já passaram e continuam na FUNDARTE, nesse ano de 2021, por iniciativa da Coordenação Pedagógica, da Direção Executiva e dos Professores é proposto o **Grupo de Pesquisa da FUNDARTE**, tendo como líder a Professora Doutora Márcia Pessoa Dal Bello.

A proposta do Grupo visa acolher docentes, discentes e funcionários da instituição educacional, bem como membros da comunidade local e acadêmica que queiram realizar pesquisas e reflexões sobre as teorias e práticas atualizadas nas áreas de **Arte** e **Educação em Arte**, considerando as suas Linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Para tanto, são propostos quatro **Eixos**

[2] WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **A música na região de Montenegro**. Porto Alegre: Mercado Aberto/FUNDARTE, 1996.
ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; HUMMES, Júlia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa. O grupo de pesquisa da FUNDARTE. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

Temáticos: 1 – Processos de Ensino e Aprendizagem; 2 – Práticas Interpretativas; 3 – Desenvolvimento Curricular; e 4 – Formação Docente.

O **Objetivo** do Grupo é contribuir com a comunidade acadêmica e interessados nas áreas da Arte e da Educação em Arte, considerando as suas linguagens, com pesquisas e publicações periódicas, com vistas ao compartilhamento da produção reflexiva a partir de ações e de conhecimentos resultantes das investigações propostas e desenvolvidas pelos membros-pesquisadores do Grupo, quer sejam de cunho teórico e/ou prático.

Nesse sentido, com o intuito de organizar as futuras produções acadêmico-científicas dos membros-pesquisadores do Grupo, as investigações poderão ser desenvolvidas junto a uma das seis **Linhas de Pesquisa** propostas: 1 – Arte, Educação e Performance; 2 – Os Processos de Ensino e Aprendizagem nas Linguagens em Arte; 3 – O Currículo nas Linguagens em Arte; 4 – As Práticas Interpretativas (Ações); 5 – A Formação Docente em Arte-Educação; 6 – Artes e Infâncias: Metodologias e Formação Profissional na Educação Básica.

A presente intenção de efetivação do Grupo de Pesquisa da FUNDARTE, junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, encontra-se, atualmente, em análise. Entretanto, as organizações para as suas primeiras ações já estão em andamento, integrando ao Grupo algumas das atividades que eram realizadas pelo **Núcleo de Pesquisa da FUNDARTE** e que continuam sendo ofertadas à comunidade artística, tal como a assessoria feita aos professores das escolas municipais de Montenegro, realizada pela Professora Mestra Sandra Mara Rhoden, coordenadora do Projeto Arte na Escola/Polo Montenegro; a publicação dos Programas do Curso Básico da FUNDARTE: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, pela Editora da FUNDARTE, cujo estudo e elaboração ocorreu durante os anos de 2018 a 2019, com prospecção de vigência até o ano de 2022; além da **Editora da FUNDARTE** e as suas publicações, a **Revista da FUNDARTE**, os **Cadernos Pedagógicos**, o **Seminário de Arte e**

Educação da FUNDARTE (incluindo as ações promovidas pelo evento e os Anais resultantes).

Se faz importante salientar que a **Biblioteca da FUNDARTE**, a qual tem como patrona a senhora Maria José Talavera Campos, se estabelece em uma ampla sala da instituição com computadores e materiais adequados ao desenvolvimento de pesquisa. O seu acervo de títulos compreende 5.632 Livros da Classificação Geral (antropologia, artes visuais, direito, política, ciências sociais, cinesiologia, cultura, dança, filosofia, folclore, metodologia, música, pedagogia, psicologia, teatro, entre outras); além de 546 Livros de Literatura, 46 Livros de Referência, 287 Catálogos, 494 DVD's, 782 CD's, 210 Imagens de Pinturas, 92 Títulos de Periódicos distribuídos em 940 exemplares, esses totalizam 8.937 materiais para consulta e pesquisa.

A primeira reunião institucionalizada do **Grupo de Pesquisa da FUNDARTE** aconteceu no dia 31 de agosto de 2021, de modo remoto e através do aplicativo para videochamadas *Google Meet*, atendendo aos protocolos de distanciamento social devido ao contexto mundial pandêmico da Covid-19; e contou com a presença de seus primeiros membros-pesquisadores: Angélica Nascimento de Castro, Bárbara Cecília Spohr, Bruno Felix da Costa Almeida, Júlia Maria Hummes, Luciano Nicolau Rhoden, Marco Tulio Schmitt Coutinho, Rodrigo Endres Kochenborger, Sandra Mara Rhoden, Vanessa Longarai Rodrigues, sendo coordenada pela Profa. Dra. Márcia Pessoa Dal Bello.

Os assuntos que permearam a primeira reunião dos membros-pesquisadores do Grupo incidiram sobre a Apresentação da Proposta do Grupo de Pesquisa, os seus Objetivos e Eixos Temáticos, as suas Linhas de Pesquisa, as suas Integrações (incluindo a Editora e a Revista da FUNDARTE, dentre outros aspectos institucionais), o Roteiro para a Elaboração de Propostas de Pesquisas e o compartilhamento da primeira proposta de Leitura Coletiva, o texto "*Experiência e alteridade em educação*", do autor Jorge Larrosa, publicado no volume 19, número

2, da Revista Científica Reflexão e Ação, no ano de 2011. Por fim, os participantes puderam compartilhar seus interesses de pesquisas.

Em complemento a apresentação desse importante marco artístico, social, humano, histórico e investigativo, que coloca à FUNDARTE frente aos novos desafios contemporâneos sobre a cientificidade da Arte e da Educação em Arte, são apresentados os primeiros membros-pesquisadores do **Grupo de Pesquisa da FUNDARTE**, a partir de sua formação acadêmica e atuação profissional.

Currículo Breve dos Membros-Pesquisadores do Grupo de Pesquisa da FUNDARTE

Angélica Nascimento de Castro

Pós-graduanda em Saúde Mental e Atenção Psicossocial (Dom Alberto); Bacharel em Serviço Social (UNOPAR). Artesã/Instrutora de Arte e Cultura pela empresa Artes da Mana – Montenegro/RS. Assistente Social responsável pelo setor do Coletivo Haitiano na Empresa ESB do Brasil e atuante no Projeto de Ensino da Língua Portuguesa – Harmonia/RS. Tem experiência como Assistente Social e Educadora Social na Rede Pública de Saúde Mental – Lajeado/RS e Bom Retiro do Sul/RS. É integrante do Grupo de Pesquisa da FUNDARTE.

Bárbara Cecília Spohr

Pós-graduanda em Educação Musical pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Bacharela em História e graduanda em Licenciatura em História pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER. Graduanda em Música: Licenciatura (UERGS). Estagiária do Setor Pedagógico do Projeto Ação Comunitária da FUNDARTE, onde é professora de Oficinas de Violão. É integrante do Grupo de Pesquisa "Educação Musical: Diferentes Tempos e Espaços" (CNPq/UERGS) e do Grupo de Pesquisa da FUNDARTE, onde realiza pesquisas na área da Educação Musical.

Bruno Felix da Costa Almeida

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), junto à Linha de Pesquisa Educação e Artes e ao Grupo de Pesquisa FAPEM – Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) – Bolsista PROSUC/CAPES – Modalidade II, atuando junto à Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação e ao Grupo de Pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem. Mestre em Educação, Especialista em Educação Musical e Licenciado em Música, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Especialista Ensino de Arte, pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Bacharel em Música – Habilitação em Piano, pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Formado em Piano, pela Escola Municipal de Música – Departamento do Theatro Municipal de São Paulo. Atualmente desenvolve pesquisas nos campos da Educação e da Educação Musical; é Professor Adjunto – Área de Música, da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE e membro do Grupo de Pesquisa da FUNDARTE.

Júlia Maria Hummes

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

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; HUMMES, Júlia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa. O grupo de pesquisa da FUNDARTE. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

Luciano Nicolau Rhoden

Graduado em Música pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Atualmente é professor de música da Fundação Municipal de Artes de Montenegro. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música. É regente do Coro Saber Viver e professor de acordeom. É membro do Grupo de Pesquisa da FUNDARTE.

Márcia Pessoa Dal Bello

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Sinos – UNISINOS; Especialização em Psicopedagogia e Interdisciplinaridade pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA-RS; Graduada em Pedagogia Habilitação: Supervisão Escolar, pela Universidade Mackenzie-SP. Psicanalista. Coordenadora de Ensino e Líder do Grupo de Pesquisa da FUNDARTE.

Marco Túlio Schmitt Coutinho

Pós-graduado em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa – UNINTER. Bacharel em Biblioteconomia – UCS. Bibliotecário habilitado pelo CRB-10/2587. Auxiliar administrativo na Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE. Membro da Comissão Editorial da Editora da FUNDARTE. Analista Bibliotecário Voluntário na Revista da UERGS. Qualificado, recentemente, pelo curso: "Revista Científica: qualificação para novos editores" – UERGS. É membro do Grupo de Pesquisa da FUNDARTE.

Rodrigo Endres Kochenborger

Bacharel em Música, com Habilitação em Regência Coral pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Especialista em Educação Musical, pela CENSUPEG (SC). Atualmente é Vice-diretor Executivo, Professor de Teoria Musical e Regente dos Coros Cantarte e Criarte da Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE. Coordenou Oficinas Terapêuticas e atuou como Regente do Projeto “Maluco in Concert” – Lajeado (RS). Regeu os Coros Municipais – Pareci

Novo (RS), Maratá (RS) e Harmonia (RS); o Coral de Santos Reis e o Coral Vozes de Montenegro (RS). Atuou como Professor de Acordeon na "Orquestra Brasileira de Porto Alegre", oriunda do Projeto "Tim Música nas Escolas" (RS). Trabalhou como Educador Social no "Programa de Apoio a meninos e meninas em situação de rua" (PROAME) – São Leopoldo (RS). É membro do Grupo de Pesquisa da FUNDARTE.

Sandra Mara Rhoden

Mestra em Educação pelo PPGEDU – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Licenciada em Música, com ênfase em Piano, 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. É professora de Música na Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE e membro do Grupo de Pesquisa da FUNDARTE.

Vanessa Longarai Rodrigues

Pós-graduada em Orientação Educacional – UNINTER. Graduada em Teatro: Licenciatura – UERGS. Trabalhou como Educadora Social em diversas ONGs (2008/2011) na cidade de Porto Alegre/RS e no Programa Federal Projovem Adolescente. Tem experiência como Orientadora de Grupo na preparação para o ingresso no Mercado de Trabalho para jovens do Programa Menor Aprendiz (2012). Trabalha na Fundação Municipal de Artes de Montenegro – FUNDARTE, desde 2013 e, atualmente, no setor Pedagógico. Aluna ouvinte na cadeira Estudos Culturais e Interlocuções Foucaultianas no curso de Mestrado em Educação na UERGS. É integrante do Grupo de Pesquisa da FUNDARTE.

Considerações em Devir

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa; HUMMES, Júlia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa. O grupo de pesquisa da FUNDARTE. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, p.01-21, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

Ao contextualizarmos alguns aspectos histórico-institucionais da FUNDARTE, foi possível relembrar importantes marcos de sua contribuição artística e intelectual, à comunidade montenegrina e mundial, considerando as suas influências na formação educativa em diferentes níveis, quer seja básico e/ou universitário.

Nesse sentido, as pessoas que passara pela fundação podem carregar em si os atravessamentos em arte e com a arte, considerando os processos de ensino, de aprendizagem, de conhecimentos histórico-sociais e apreciativos em Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e suas intersecções criativas. Tais atravessamentos, aproximados de todos os interessados em arte, se tornara possíveis através da realização de espetáculos, exposições, concertos, entre outros eventos oportunizados pela FUNDARTE.

As ações do **Núcleo de Pesquisa** e do movimento **Pesquisas** complexificaram a difusão e o acesso ao conhecimento artísticos, produzidos na FUNDARTE durante décadas. São essas as precursoras da proposta do **Grupo de Pesquisa da FUNDARTE** que, a partir desse ano de 2021, emerge com vistas a ampliação dos horizontes do conhecimento, oportunizada pelas vivências e experiências em Arte e através da Educação em Arte, no contexto dessa instituição que acolhe os seus docentes, colaboradores e estudantes, a comunidade em suas mais diversas dimensões e, principalmente, a todos que se permitem ter a vida atravessada pelas artes.

A continuidade dessa história e dessas ações em devir na FUNDARTE, poderá vir a ser uma importante aproximação investigativa, por parte do membros-pesquisadores de seu Grupo de Pesquisa e/ou outros personagens-pesquisadores que queiram se deixar afetar por essa educação que forma e transforma através do ensino, da apreciação e do conhecimento artístico na FUNDARTE.

Referências:

FUNDARTE – FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO. *Ata n° 1*: Reunião do Grupo de Pesquisa da FUNDARTE. Montenegro: ago., 2021.

FUNDARTE – FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO. *Relatório Anual*: 1992. Montenegro: 1992. 2 v.

FUNDARTE – FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO. *Relatório Anual*: 1993. Montenegro: 1993. 2 v.

FUNDARTE – FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO. *Relatório Anual*: 1994. Montenegro: 1994. 3 v.

FUNDARTE – FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO. *Relatório Anual*: 1995. Montenegro: 1995. 5 v.

FUNDARTE – FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO. *Relatório Anual*: 1996. Montenegro: 1996. 4 v.

FUNDARTE – FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO. *Relatório Anual*: 1997. Montenegro: 1997. 3 v.

FUNDARTE – FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO. *Relatório Anual*: 1998. Montenegro: 1998. 5 v.

FUNDARTE – FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO. *Relatório Anual*: 1999. Montenegro: 1999. 4 v.

FUNDARTE – FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO. *Relatório Anual*: 2000. Montenegro: 2000. 4 v.

FUNDARTE. *Fundarte,* c2019. Página Inicial. Disponível em: <http://www.fundarte.rs.gov.br/>. Acesso em: 14 de set. 2021.

FUNDARTE, 2019. *Revista da FUNDARTE*. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/ISBN9788561666170/article/view/755/pdf>. Acesso em: 14 de set. 2021.

HUMMES, Júlia Maria (Org.). *Programas do Curso Básico da Fundarte*: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro – (2019-2022). Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2019. Disponível em:

<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/ISBN9788561666170/article/view/755/pdf>. Acesso em: 14 de set. 2021.

KAUTZMANN, Maria Eunice Müller. *Montenegro de ontem e de hoje*. Porto Alegre: Editora Pallotti, 1982. Vol. 2.

KAUTZMANN, Maria Eunice Müller. *Montenegro de ontem e de hoje*. São Leopoldo: Rotermund S.A., 1979. Vol. 1.

RIO GRANDE DO SUL. *Lei n° 3.916*, de 17 de julho de 2003. Institui a expressão Montenegro Cidade das Artes como designação distinta para o município de Montenegro. Rio Grande do Sul, 17 de jul. 2003. Disponível em: <https://sapl.montenegro.rs.leg.br/norma/2694>. Acesso em: 14 de set. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. *Lei n° 5.897*, de 12 de março de 2014. Institui a designação distintiva de “Montenegro Cidade das Artes” e como designação distintiva complementar “Capital do Tanino e da Citricultura”. Rio Grande do Sul, 12 mar. 2014. Disponível em: <https://www.montenegro.rs.leg.br/leis/copy_of_leis-digitalizadas/lei-n-o-5-888-2014-a/Lei%205.897.pdf>. Acesso em: 14 de set. 2021.

TV CULTURA DO VALE. *Página Inicial*. Montenegro, 31 de mar. 2021. Facebook: TV Cultura do Vale. Disponível em: <https://www.facebook.com/TvCulturaDoVale/photos/?ref=page_internal>. Acesso em: 14 de set. 2021.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *A música na região de Montenegro*. Porto Alegre: Mercado Aberto/FUNDARTE, 1996.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

RESENHA **– *ADEUS, PIRANDELLO*, de MARCO LUCCHESI. São Paulo: Ed. Rua do Sabão, 2021, 250 p.**

Alexandre Marzullo

DOI: http://dx.doi.org/10.19179%2F2319-0868.907

Alexandre Marzullo. RESENHA – ADEUS, PIRANDELLO, de MARCO LUCCHESI. São Paulo: Ed. Rua do Sabão, 2021, 250 p. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-09, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 21
NÚMERO 46
JULHO A SETEMBRO DE 2021
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
ARTE EDUCAÇÃO E PERFORMANCE

RESENHA **– *ADEUS, PIRANDELLO*, de MARCO LUCCHESI. São Paulo: Ed. Rua do Sabão, 2021, 250 p.**

Alexandre Marzullo[1]

A que coisa é fiel um escritor?[2] Marco Lucchesi, em seu recentíssimo romance *Adeus, Pirandello* não enuncia a pergunta, mas inevitável, a responde. Artista de rara e prolífica capacidade poética, Lucchesi é um escritor que "desestabiliza as certezas de todas as narrativas", como Antônio Torres destaca, com precisão.[3] Sínteses explosivas e expansões surpreendentes; plenamente mercurial entre o sonho e o cálculo, entre o cânone e a vanguarda, entre o documento histórico e a ficção, se na voltagem de sua escrita Marco Lucchesi não consegue evitar um abalo às "certezas literárias", é justamente porque vê adiante delas. Reverberando o famoso dito de Rimbaud, o escritor "se faz vidente" porque pousa os olhos em seu próprio vir-a-ser, em seu precioso "ainda-não", esta teimosia da esperança, chama que persiste mesmo na hora mais escura. Portanto, trata-se de uma escrita atravessada pelo elogio da dúvida; perene desassossego, confronto com a palavra sob o umbral da incerteza: não estaria aí, afinal, a gênese da escritura e da liberdade? "O escritor torce a linguagem, fá-la vibrar, abraça-a, fende-a, para arrancar o percepto das percepções, o afeto das afecções, a sensação da opinião – visando, esperemos, esse povo que ainda não existe"[4], escreve Deleuze em célebre passagem. E nas palavras do próprio Lucchesi, em testemunho recente sobre seu próprio processo: "Tudo me é incerto. Sei onde está, mas não sei para onde vai. Ou então sei para onde vai, mas não sei onde está. O sentimento-ideia."[5]

---

[1] Mestre em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
[2] Faço uma alusão aqui ao famoso e breve ensaio de Giorgio Agamben "Ideia da Vocação". In *Ideia da Prosa*, 2016, p. 37.
[3] A afirmação de Antônio Torres está na contracapa do livro *Adeus, Pirandello*.
[4] DELEUZE, Gilles & GUATARI, Félix. *O Que É A Filosofia?*, 2000, p. 226.
[5] GUERINI, Andrea, SIMONI, Karine & COSTA, Walter Carlos. *Palavra de Escritor – Tradutor: Marco Lucchesi*, 2017, p. 115.

Alexandre Marzullo. RESENHA – ADEUS, PIRANDELLO, de MARCO LUCCHESI. São Paulo: Ed. Rua do Sabão, 2021, 250 p. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, p.01-09, ano 21, nº 46, setembro de 2021.
Disponível em: http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/archive > 30 de setembro de 2021.

O belo romance *Adeus, Pirandello* repercute este movimento de busca, esta circum-navegação de foro íntimo e continental na descoberta da palavra. O livro conclui a trilogia iniciada pelo escritor em *O Dom do Crime* (2010), prosseguida por *O Bibliotecário do Imperador* (2013); suponho que cabem aqui uma ou duas palavras sobre as relações filiais entre os três volumes, pois em *Adeus, Pirandello* existem, de fato, muitos elementos em comum com os excelentes títulos precedentes, justificando assim o liame de uma trilogia. São exemplos, a ambientação histórica na cidade do Rio de Janeiro, ainda enquanto capital federal do país, na virada entre os séculos XIX e XX; a narrativa ágil, concisa, inteligente, orquestrada em múltiplos tons e, por consequência, uma presença intertextual, paratextual e metalinguística na escrita; também, uma consideração metafísica, margeante, sobre a existência e seus devires, em doses precisas de ironia e profundidade; e finalmente, o grave mistério de uma morte, algo detetivesco, sobrepairando os três volumes, cada qual com a sua.

Mas se, de um lado, tudo isso é fato e pertence aos três livros, por outro, também considero razoável apontar que em *Adeus, Pirandello* testemunhamos uma sensível diferença em relação aos seus fraternos precedentes; uma diferença, na verdade, circunstancial, mas que talvez se torne mais grave e fundamental pela própria carga histórica que carrega – me refiro, claro, à presença inelutável do tempo-presente nas páginas da narrativa – a vida na pandemia. O que não deixa de ser, de certo modo, uma verdadeira presença de um real que se torna absurdo, por tantos e tantos motivos. Lucchesi orquestra esta presença, à guisa de um maestro; permite que ela se sobreponha, como um diário de jornada, ao relato das idílicas duas semanas vividas por Luigi Pirandello no Rio de Janeiro, em companhia da formidável atriz Marta Abba, no ano de 1927. Um dos maiores dramaturgos de todos os tempos, apaixonado pela grande estrela de sua companhia teatral, de um lado; um escritor impetuoso, perscrutando o horizonte, de outro.

Tal sobreposição de temporalidades – diga-se de passagem, uma característica recorrente não só nos romances de Lucchesi, como em toda sua obra,

como Ana Maria Haddad Baptista aponta[6] – emociona; afinal, são quase cem anos em *cluster,*[7] e ao permitir um matiz confessional na sua escrita, Marco Lucchesi acaba nos oferecendo, também, uma visão da solidão do escritor. Vemos o cotidiano do artista em seu ofício; o ir e vir das palavras, o confronto com a urgência criativa e a impossibilidade de seu fim; e como consequência de tal sobreposição de tempos, vemos, com muita nitidez, uma sobreposição também de rostos – personagens e narrador se confundem, interagem entre si em uma metapoética brilhante. Em suma, Lucchesi se mune de todas as paixões que são típicas em um processo criativo, vertidas em uma literatura que acontece como forma de conhecimento e organização das pluralidades;[8] por corolário, *tudo converge no romance,* e justamente por isso, ao cabo da leitura, Luigi Pirandello e Marta Abba se revelam eternos, suas confidências nos dizem respeito, e o que conversam, conversam em um *italiano universal*. Eu já não me pergunto como isso é possível; apenas recordo uma antiga citação do próprio Pirandello, numa obra pretérita do próprio Lucchesi: "a vida é cheia de infinitos absurdos, os quais, descaradamente, nem ao menos têm necessidade de parecer verossímeis. E sabe por quê, senhor? Porque esses absurdos são verdadeiros."[9]

A força e a agilidade desta "narrativa de narrativas", como *Adeus, Pirandello* evoca*,* com suas páginas por vezes quase aforísticas e tão pessoais, trazem inevitavelmente à lembrança os recentes *diários filosóficos* de Lucchesi,

[6] A esse respeito, ver o excelente ensaio de Ana Maria Haddad Baptista, "Estética do Labirinto-Tempo-Memória na Literatura de Marco Lucchesi", in: BAPTISTA, Ana Maria Haddad, FUSARO, Márcia e LAURITI, Nádia Conceição. *Estética do Labirinto: a poética de Marco Lucchesi*, São Paulo: BT Acadêmica, 2019.

[7] Em termos musicais, um *cluster* designa um agrupamento de tons em uníssono; compreende, pelo menos, três tons adjacentes em uma escala. O uso de um *cluster* chama a atenção pela singularidade de seu resultado, no uníssono de três (ou mais) vozes distintas, com o mesmo volume e tempo de ataque. A analogia que uso no texto, portanto, é a da sobreposição de anos como sobreposição de tons, onde cada ciclo anual se perfaz como um tom distinto, no que sua sobreposição não anula uma ou outra temporalidade: elas ressoam juntas, com o mesmo volume e precisão, e se coabitam nas diferenças.

[8] Nas palavras de Lucchesi, "a poesia é o que organiza a espessura da diversidade." In: *Palavra de Escritor – Tradutor: Marco Lucchesi,* 2017*,* p. 45.

[9] PIRANDELLO *apud* LUCCHESI, *O Sorriso do Caos,* 1997, p. 103.

muito embora – ressalte-se bem – o escopo ali seja completamente outro.[10] No mesmo sentido, a inventividade das formas narrativas no romance remete ao pungente memorial *Os Olhos do Deserto* (2001), uma das grandes obras de Lucchesi; ali, relato de viagens, literatura confessional, poesia de alta voltagem e considerações filosóficas se reúnem no mesmo volume, erguidos sobre as convergências metafísicas entre Oriente e Ocidente. Como se nota, obra polifônica, de ecos e linhas paralelas que misteriosamente convergem, *Adeus, Pirandello* certamente abriga ainda outros paralelos e parentescos filiais com o corpo de obras de seu autor – para além, é claro, de *O Dom do Crime* e *O Bibliotecário do Imperador*, como já exposto. Em tal perspectiva, a leitura do romance traz uma sensação benfazeja de uma grande síntese poética, em altura pouco frequentada; penso ser possível argumentar que tamanha contundência literária no autor deve, provavelmente, corresponder a um entendimento muito particular do que venha a ser a "matéria-livro", ou o seu devir; o livro como jornada, como processo, como embarcação neste mar inventado pelo poeta que é a poesia, e esta, além de oceano, também estrela polar.

Enquanto escrevo, me recordo de uma das primeiras publicações do artista a que tive notícia, a coletânea *O Sorriso do Caos* (1997). Ali, na contracapa, sobre os depoimentos de Antonio Carlos Villaça e Nise da Silveira, Lucchesi, então com 34 anos, escreve uma bonita apologia à infinitude da matéria literária. Transcrevo: "(...) um livro se compõe de pequenos livros, que por sua vez se compõem de outros pequenos livros, formando uma espécie de teia de aranha, uma rede fractal, descrição de descrições, pensamentos de pensamentos, e saudades de Babel."[11] Esta singela, profunda concepção acerca da natureza feroz da literatura – concepção em si mesma interdisciplinar, como se nota – impressiona tanto mais pela constância com que permeia, ela mesma, o vocabulário poético do próprio

[10] *Trivia* (2019), publicado pela Editora Patuá, e *Vestígios: diário filosófico* (2020), publicado pela Tesseract Editorial (e-book).
[11] O trecho citado, disponível na contracapa do livro, é um destaque da Introdução da obra. Ver *O Sorriso do Caos,* p. 9.

artista. Veja-se, a título de testemunho, o excerto do prefácio de seu volume de ensaios *Ficções de Um Gabinete Ocidental,* publicado mais de uma década depois de *O Sorriso do Caos* (isto é, em 2009): "Defendo a relação íntima do livro do mundo – praças e jardins – com o mundo dos livros – o diálogo dos mortos, desde a vitória absoluta do Pantempo. O livro e o mundo são transfinitos. Não sabem e não podem limitar sua capacidade de expansão."[12] E como se quisesse ele mesmo arrematar a íntima discussão, Lucchesi prossegue, ainda mais recente e em mesmo sentido, no intenso e misterioso *Vestígios* (2020): "Ninguém entra duas vezes no mesmo livro. Talvez sequer uma só vez."[13]

Tais considerações são, todas, sinais de um mesmo sentimento, e de uma mesma pronúncia; a grande obra de Lucchesi dirige-se, muito evidentemente, a uma *literatura de literaturas*, cujo melhor dimensionamento talvez seja a imagem de um vasto oceano de oceanos (profundamente azul): o grande pantalassa do Texto do Mundo, diante do qual cessam todos os mesquinhos ruídos e fronteiras humanas. E diante de tal visão, retomo a pergunta que abre esta resenha: *a que coisa é fiel o escritor*? Ou ainda, escrito de outra forma: o que fazer diante de tamanho horizonte de horizontes? Em *Adeus, Pirandello*, Lucchesi *escreve*: "Passo os dias na pequena praia. Cercado de livros e pássaros. O mundo agora é o jardim e a maresia fere meu piano de umidade, mas ele ainda sonha e respira. Ouço a Nona Sinfonia. Beethoven criou o mundo em nove dias e, portanto, não poderá haver fim. Ou se houver, será obrigado a renascer."[14]

A referência à *música,* e de certo modo, à música como *escrita do mundo*, são temas pertinentes para outra iluminação importante em *Adeus, Pirandello* e, em maior grau, para a própria poética de Lucchesi. Vale lembrar que já em *Trivia* (2019), primeiro volume de seu diário filosófico, existe um capítulo inteiro dedicado à Nona Sinfonia de Beethoven. Não somente por isso, em seu ensaio

[12] LUCCHESI, Marco. *Ficções de Um Gabinete Ocidental: ensaios de história e literatura*, 2009, p. 16.
[13] LUCCHESI, Marco. *Vestígios: diário filosófico*. E-book, 2020, posição 173.
[14] LUCCHESI, Marco. *Adeus, Pirandello*, 2021, p. 11.

"Estética do Labirinto-Tempo-Memória na literatura de Marco Lucchesi", Ana Maria Haddad Baptista defende, em Lucchesi, a prevalência de um pensamento musical à guisa de um verdadeiro fio de Ariadne, em sentido deleuziano, capaz tanto de orientar quanto de ambientar as decisões estéticas do escritor, essencialmente *labiríntica*s; ademais, como uma legítima fonte sonora, trata-se de um pensamento que, *recursivamente,* reverbera sobre o próprio labirinto que erige.[15] Gostaria, aqui, de chamar a atenção para a afinidade entre as palavras da ensaísta e as palavras de Antônio Torres, citadas no primeiro parágrafo deste texto, sobre a literatura de Lucchesi ser capaz de "desestabilizar as certezas de todas as narrativas"; de certo modo, aqui, tal convergência de visões é um sinal da solidez e da clareza da proposta estética e dos devires do artista. E o próprio Lucchesi comenta, ampliando as luzes:

> [...] sou muitas vezes capturado pela melopeia, como um fio de Ariadne, quando meu labirinto, ou *laborintus,* segundo alguém disse, torna-se mais incerto, escuro e tormentoso. **A música é o fio de ouro, uma janela aberta, luminosa e alta, que me faz prosseguir às cegas.** Tenho um piano dentro de mim e não sei até que ponto esqueceram de afiná-lo.[16] (grifos meus)

Evidentemente, muito mais pode ser dito acerca da importância musical na poética e na própria formação de Marco Lucchesi – e especialmente, claro, em uma obra como *Adeus, Pirandello*. No entanto, como bem sabemos, a resenha enquanto gênero deve primar pela concisão e pelo convite à leitura do objeto resenhado; consciencioso, portanto, refreio-me, e contento-me em buscar alguma síntese. Cogito: se afinal Lucchesi escreve por música,[17] então talvez seja possível considerar sua escrita como *também* uma literatura de cantos e contracantos (e de certa forma, foi o que fiz ao longo desta resenha, de variadas formas). Ora, não por

[15] Nas palavras de Ana Maria Haddad Baptista, "a arquitetura do próprio labirinto [isto é, a poética de Lucchesi] (...) a torna sonora e musical. Uma música que faz desmoronar os territórios e tremer a arquitetura (...) do labirinto." In Estética do Labirinto, 2019, e-book, posição 229-240.
[16] LUCCHESI *apud* BAPTISTA, op. cit., e-book. Posição 251.
[17] Faço aqui outra alusão ao texto de Antônio Torres, na contracapa de *Adeus, Pirandello.*

acaso, foi em termos semelhantes que o filósofo Michel Maffesoli se referiu à literatura lucchesiana: "uma comovente ária de ópera."[18] E se assim o é, então como não lembrar da voz de Dante Alighieri, do alto mais alto do Paraíso?

"*...e per sonare um poco in questi versi / piú si conceperà di tua vittoria.*"[19]

Em suma, prezado leitor. Falamos de uma visão do "Texto do Mundo" mais acima; como *il summo poeta* ensina em seus versos, tal visão exige uma voz e, portanto, exige uma escuta: um *ouvido* – precisa de um *Outro*. Ou, nas excelentes palavras de Marco Lucchesi, na primeiríssima página de *Adeus, Pirandello:* "um poeta falou da educação dos sentidos. *Proponho uma defesa da audição*."[20] Mais leitura, mais ouvintes, mais leitores, mais melopeia. Eis aí a grande obra: pela tinta de seu próprio autor, um romance que apresenta o comovente encontro entre um piano e um ouvido: *Adeus, Pirandello*.

* * *

Referências:

AGAMBEN, Giorgio. *Ideia da Prosa*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

ALIGHIERI, Dante. *La Divina Commedia.* Milano: Oscar Mondadori, 2012.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad (org.). *Marco Lucchesi: Estética do Interdisciplinar*. São Paulo: Editora Patuá, 2020.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad, FUSARO, Marcia & LAURITI, Nádia Conceição (orgs.). *Estética do Labirinto: a poética de Marco Lucchesi*. São Paulo: BT Acadêmica, 2019, e-book.

[18] Citado por Nello Avella na orelha de *Ficções de Um Gabinete Ocidental*, 2009.
[19] Na tradução de José Pedro Xavier Pinheiro (1822-1882), disponível em domínio público: "*...e sendo por meus versos celebrada / melhor se entenderá tua vitória."*
[20] LUCCHESI. op. cit., p. 9.

DELEUZE, Gilles & GUATARI, Félix. *O Que É A Filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2000.

GUERINI, Andrea, SIMONI, Karine & COSTA, Walter Carlos. *Palavra de Escritor – Tradutor: Marco Lucchesi*. Santa Catarina: Escritório do Livro, 2017. E-book.

LUCCHESI, Marco. *Adeus, Pirandello*. São Paulo: Editora Rua do Sabão, 2021.

_____ . *Vestígios: Diário Filosófico.* São Paulo: Tesseract Editorial, 2020. E-book.

_____. *Trivia*. São Paulo: Editora Patuá, 2019.

_____. *Ficções de Um Gabinete Ocidental*: *ensaios de história e literatura.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

_____. *O Sorriso do Caos*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.