

Universidade Federal de Pelotas
Centro de Artes
Mestrado em Artes Visuais
Projeto Arte na Escola



Anais III SEMINÁRIO INTERNACIONAL
ENSINO DA ARTE: o avesso das práticas

ANAIS DO III SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENSINO DA ARTE: O avesso das práticas
Universidade Federal de Pelotas (PPGAV/Projeto Arte na Escola/Centro de Artes). Pelotas
- RS - Brasil.

Editora e Gráfica da UFPel

Rua Alberto Rosa, 62 - CEP: 96010-770 - Pelotas/RS - Fone/Fax: (53) 3284-5513 – E-mail: cearte.ufpel@gmail.com - Home Page: www.ca.ufpel.edu.br

Editoração Eletrônica

Luiza Alves Tavares, Eduarda Schuster

Identidade Visual: Nádia Senna, Luiza Alves Tavares

Organização do Seminário:

Projeto Arte na Escola – Polo UFPel,

PET Artes Visuais

Diretório Acadêmico Artes

Apoio: FAPERGS

<http://wp.ufpel.edu.br/artenaescola/anais/>

Coordenação e Comissão Editorial:

Nádia da Cruz Senna

Ursula Rosa da Silva

Comissão Científica:

Alice Monsell (UFPel)

Bernardina Leal (UFF/DPU)

Carmem Hoffmann (UFPel)

Cláudio Tarouco (UFPel)

Eduarda Gonçalves (UFPel)

Fernando Miranda (UDELAR)

Gabriela Motta (UFPel)

Gonzalo Vicci (UdelaR)

Helene Sacco (UFPel)

João Paulo Queiroz (U. Lisboa)

Larissa Patron Chaves (UFPel)

Lislaine Cansi (UFPel)

Luciana Loponte (UFRGS)

Mari Lucie Loreto (UFPel)

Maria Lúcia Kern (PUC/RS)

Marilda Oliveira (UFSM)

Maristani Zamperetti (UFPel)

Martha Gomes de Freitas (UFPel)

Nádia da Cruz Senna (UFPel)

Neiva Bohns (UFPel)

Odailso Berté (UFSM)

Thiago Amorim (UFPel)

Ursula Rosa da Silva (UFPel)

Vera Beatriz Siqueira (UERJ)

Reitor

Pedro Rodrigues Curi Hallal

Vice-Reitor

Luis Isaías Centeno do Amaral

Pró-Reitor de Ensino

Maria de Fatima Cossio

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Flávio Fernando Demarco

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

Francisca Ferreira Michelin

Diretora do Centro de Artes

Ursula Rosa da Silva

Coordenadora do PPGAV

Angela Raffin Pohlmann

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Kênia Moreira Bernini – CRB -10/920

S471a Seminário Internacional Ensino da Arte (3. : 2017 : Pelotas, RS)

Anais do III Seminário Internacional Ensino da Arte [recurso eletrônico] : o avesso das práticas / Nádia da Cruz Senna, Úrsula Rosa da Silva (org.) – Pelotas: Ed. da UFPel, 2017.

Seminário promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas, 2017.

Inclui referências.

Acesso: <https://wp.ufpel.edu.br/artenaescola/anais/>

1. Artes visuais. 2. Ensino da arte. 3. Arte-educação. 4. Cultura visual. 5. Práticas cotidianas. I. Senna, Nádia da Cruz, org. II. Silva, Ursula Rosa da, org. III. Título.

CDD 700.7

O III SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENSINO DA ARTE: o avesso das práticas constituiu um espaço de interlocução que reuniu pesquisadores, professores, alunos, artistas e profissionais interessados em consolidar e ampliar a reflexão e o debate em torno dos temas relacionados à arte e seu ensino, à cultura visual, às poéticas do cotidiano, à educação e à escola, através do compartilhamento das experiências e o intercâmbio para além das fronteiras do estado e do país. Essa edição promoveu o encontro com profissionais de instituições parceiras, colaboradores em edições anteriores, com o firme propósito de efetivar o programa de Pós-Graduação-nível Doutorado. A programação compreendeu uma série de atividades, que inclusive excederam os dias programados para o evento, fazendo com que incluíssemos os dias de 27 e 28 de novembro para abrigar as oficinas, rodas de conversa e exposições. De 29 de novembro a 01 de dezembro ocorreu o encontro com os conferencistas, mesas de debates, grupos de trabalho, mini-curso, assinatura de convênio, atrações culturais e lançamentos de livros.

A terceira edição do evento foi caracterizada pela partilha de experiências e reflexões em torno dos processos que envolvem a criação, o ensino e a pesquisa em artes, para dar a ver *insights*, abordagens, conexões, inovações, resultados e continuidades, ou tudo aquilo que constitui os bastidores – o avesso das práticas. Tal perspectiva revelou seu potencial para a formação, reconhecimento da produção e qualificação dos profissionais da área de artes e afins, onde destacamos a qualidade dos trabalhos apresentados e a presença expressiva dos participantes do evento nesses espaços, alcançando a meta de difundir as pesquisas e permutar processos.

Nádia da Cruz Senna e Ursula Rosa da Silva
Coordenação III SIEA

SUMÁRIO

GT: Experiências estéticas e memórias de processos pedagógicos em sala de aula.

A (DE)FORMA-AÇÃO DE UM PROFESSOR CARTÓGRAFO: COMO CHEGAMOS A “SER” PROFESSOR? Jorge Garcia e Alberto d’Avila Coelho	10
A ARTE NA MISCIGENAÇÃO CULTURAL JESUÍTICA-GUARANI: REFLEXÕES SOBRE AS PARTICULARIDADES NAS ESCULTURAS DO BARROCO MISSIONEIRO E SEUS REFLEXOS NA CONTEMPORANEIDADE Aline Regiane de Jesus Mota e Mari Lucie da Silva Loreto	22
A IMAGINÁRIA SACRA NO RIO GRANDE DO SUL: UMA PROPOSTA EDUCATIVA ATRAVÉS DO CATÁLOGO MÓVEL Luiza Prates dos Santos, Renan Silva do Espírito Santo e Larissa Chaves	32
EXPOSIÇÕES DE ARTE COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: O CASO DAS EXPOSIÇÕES ANUAIS DA ESCOLA DE BELAS ARTES DE PELOTAS Clarice Rego Magalhães	40
O ENSINO DE ARTES NOS CADERNOS PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE Cilene Gonçalves Leite	54
OS LUGARES NÃO VISTOS NA ESCOLA PERPASSADOS PELAS AÇÕES DA ARTE CONTEMPORÂNEA Ana Beatriz Campos Vaz	59
PRÁTICAS ARTÍSTICAS NA BUSCA DE SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL Josiane Duarte dos Santos e Carmen Anita Hoffmann	67
RUBENS GERCHMAN E AS EXPERIÊNCIAS MULTIDISCIPLINARES NA CRIAÇÃO E DIREÇÃO DA ESCOLA DE ARTES VISUAIS DO PARQUE LAGE (1975-1979) Mari Lucie da Silva Loreto	78
UM APRENDER PELOS ENCONTROS: ESPAÇOS PEDAGÓGICOS E FORMAÇÃO DO SENSÍVEL Carla Rosane Campos Lopes e Alberto d’Avila Coelho	87
ARTE-POLÍTICA: ESTAR JUNTO CONTEMPORÂNEO Jésica Hencke	97
APRENDER COM IMAGENS VISUAIS: DO FACEBOOK A SALA DE AULA Jussara Costa Duarte e Alberto d’Avila Coelho	107

GT: Dispositivos de compartilhamentos da arte: experiências poéticas e pedagógicas.

A ARTE EDUCAÇÃO COMO SUPORTE PARA DISCUSSÃO DAS IDENTIDADES NEGRAS NO BRASIL Andressa Farias Barrios	125
ARTE/ROLÉ NO BUZÃO Juliana Chacon, Adriane Rodrigues Corrêa, Tatiana Duarte, Rafael Drum, Raquel Andrade Ferreira, Duda Gonçalves, Leão Jahan, Maíra Pereira Makiyama, Pedro Parente e Fabrício Rodrigues	137
BREVES NOTAS MOVENTES: UMA POÉTICA FORJADA EM MANCHAS GRÁFICAS E ESPACIAIS Mariana Danuza Corteze e Angela Raffin Pohlmann	142
CAMINHOS DA DANÇA NA RUA: VIVÊNCIA/EXPERIÊNCIAS DA OFICINA INCÔMODAS (IM)POSIÇÕES Janaina Bruna dos Santos Moreira, Sarah Leão e Débora Souto Allemand	154
CERÂMICA NA ESCOLA: QUE EXPERIÊNCIA É ESSA? Tiaries Macedo Rodeghiero e Mirela Ribeiro Meira	162

A CIDADE TERRITÓRIO EXISTENCIAL: SEUS FIXOS E FLUXOS NA FOTOGRAFIA Daniel Rodrigues Moura e Cláudio Tarouco de Azevedo	167
DINÂMICA AUDIOVISUAL NO ENSINO DE ARTE Jéssica Thaís Demarchi e Cláudio Tarouco de Azevedo	173
ENSINO DE DESIGN DE CARTAZ: PROJETO BIÊNIO SIMONIANO Lúcia Bergamaschi Costa Weymar	177
EXPERIMENTAÇÕES DIGITAIS COM A LITERATURA: UMA ARTE NA EDUCAÇÃO Roselaine Machado Albernaz e Luciene Silva dos Santos	191
PEDALANDO E DESENHANDO COM O APLICATIVO STRAVA Isabel Cristina, Pires dos Santos Maristani Polidori Zamperetti	200
ATELIER LIVRE DE PRÁTICAS PICTÓRICAS: UM ESPAÇO UNIVERSITÁRIO EXPANDIDO Tales Macedo Vargas, José Luiz de Pellegrin e Eduarda Gonçalves	210
ZERO QUATRO CINECLUBE Matheus Strelow Saraiva, Gustavo Ferreira de Menezes, Rodrigo Alves Acedo e Ivonete Pinto	218
O PAREDÃO, PROGRAMA DE RÁDIO COMO “EXPERIÊNCIA CURATORIAL” Márcio Farias Mello e Renata Azevedo Requião	226

GT: Corpo como objeto e suporte da arte: estratégias de ensino e poéticas inclusivas.

O NEGRO NA IMAGEM: PROPOSTA DE OFICINA DE CRIAÇÃO AUDIOVISUAL PARA JOVENS NEGROS EM JAGUARÃO Rodrigo de Souza Francisco e Sabina Sebasti	233
DANÇAS RITUAIS: RESILIÊNCIAS POÉTICAS DO CORPO Gabriela Oliveira de Aveiro, Êmily de Araújo Edwards e Sabina Sebasti	237
DO STOP MOTION AO LIGHT PAINTING, EXPERIÊNCIAS SOBRE MOVIMENTOS E DESLOCAMENTOS DO CORPO Daniel Abib Castanho Leal e Sabina Sebasti	243
DO OUTSIDER AO CONSAGRADO OLHARES SOBRE O CONCEITO DE ARTE BRUTA Thiago Godoy Nepomuceno e Sabina Sebasti	248
SARAU LITERÁRIO COMPARTILHAMENTOS MITOLÓGICOS NA FRONTEIRA Érika da Silva Souza e Sabina Sebasti	253
RELATOS DIANTE DO ESPELHO: PERCEPÇÕES ACERCA DO FEMININO Angélica Weber Falke Daiello e Ângela Raffin Pohlmann	257
AUTORRETRATO CEGO: O DESENHO COMO EXPERIÊNCIA SENSORIAL Humberto Mireski	262
BONECAS PARA TODXS: POSSIBILIDADES LÚDICAS E EDUCATIVAS Diego dos Santos Soares e Nádia Senna	266
HIP HOP E EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIAS COMO OFICINEIRO NO CENTRO DE CONVÍVIO MENINOS DO MAR André Luiz Marques Gomes	272
LEITURA VISUAL DO CORPO FEMININO: FORMA OU (DES)FORMA EM UMA PROPOSTA PARA O ENSINO MÉDIO	277

Bruna Rauber Bauermann, Carla Daniele Marquardt, Marinilse Netto e Ricardo de Pellegrin	
O CORPO NU COMO SUPORTE DAS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS Cristiane Rodrigues Rivero e Carlos Alberto Ávila Santos	289
O CORPO COMO INSTRUMENTO DE MUDANÇAS... Marta Lizane Bottini dos Santos e Ursula Rosa da Silva,	304
O MAGO – REFLEXÕES DO CORPO COMO LINHA DE PASSAGEM Matheus Saraçol Folha e Nádia da Cruz Senna	312
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NA DANÇA DE SALÃO Jadi Ferreira Silva e Neila Cristina Baldi	321
POR PEDAGOGIAS DANÇANTES NA MATURIDADE Alex Sander Silveira de Almeida e Thiago Silva de Amorim Jesus	328
PROCESSOS CRIATIVOS: METODOLOGIA PARA O ENSINO DA DANÇA EM CADEIRA DE RODAS Fabiana Andréia Mors e Mara Rubia Alves Silva	333
A DANÇA E SUA EXPRESSIVA FORMA DE MODIFICAR A REALIDADE Carla Caroline Cruz e Debora Souto Allemand	343
A EXPERIÊNCIA CARTOGRÁFICA NO GRUPO CORPOGRAFIAS DO PROCESSO DE CRIAÇÃO ARTÍSTICO: VIVÊNCIAS, MEDIAÇÕES E AFETOS Sarah Leão Lopes e Débora Souto Allemand	347
MÁSCARA E IDENTIDADE: NÓS NO PIBID Laura Sacco dos Anjos Torres, Carla Gisele Corrêa, Octavio Beles Vieira e Maristani Polidori Zamperetti	360
CULTURA E DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS COMO POSSIBILIDADES DE EMPODERAMENTO NEGRO NA ESCOLA Juliana de Moraes Coelho, Thiago Silva de Amorim Jesus e Josiane Franken Corrêa	369
AUTONOMIA DOS CORPOS EM TEMPOS DE REPRESSÃO: PARA PENSAR PROCESSOS CRIATIVOS E FORMATIVOS EM DANÇA Crystian Danny da Silva Castro e Odailso Sinvaldo Berté	375
DANÇA NA ESCOLA A PARTIR DA EXPERIENCIA DO GRUPO LICCDA Djenifer Geske Nascimento e Odailso Sinvaldo Berté	390
AS ARTES NO MEIO DO DESERTO: A RELIGIÃO COMO APORIA DO ESPAÇO CRIATIVO Paulo Gaiger	399

Gt: Processos criativos e educativos: relações entre arte e ecologia

A ARTE DA LINGUAGEM NA ARTE: PROCESSO E CRIAÇÃO DE UM ARTISTA-PESQUISADOR- PROFESSOR DA PRÁTICA BANAL Thiago Heinemann Rodeghiero e Carla Gonçalves Rodrigues	410
CASA REDONDA Paulo Renato Viegas Damé e Angélica de Sousa Marques	417
ARTE COMO ELEMENTO AGREGADOR DE ECOLÓGIA E SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO Carmem Regina Silveira Nogueira e Sandra Barbosa	430
ARTE E ILUSTRAÇÃO BOTÂNICA: RELATO DE PRÁTICAS Alessandra da Silva, Ricardo de Pellegrin e Gina Zanini	438
AÇÕES ARTÍSTICAS CONTRA A DEGRADAÇÃO AMBIENTAL DO BALNEÁRIO DOS PRAZERES-BARRO DURO PELOTAS-RS Mara Regina da Silva Nunes e Alice Jean Monsell	451

O ENSINO DA ARTE E A RESSIGNIFICAÇÃO DO AMBIENTE: UMA CARTOGRAFIA DAS SUBJETIVIDADES Jaison Couto de Souza e Cláudio Tarouco de Azevedo	464
O QUE SOBRA DE NOSSAS DÚVIDAS EM DESLOCAMENTO EM PELOTAS: O QUE FAZER COM O LIXO, O JARDIM E O MEIO AMBIENTE? Alice Jean Monsell e Francisco Furtado Camargo	469
TRANSFORMAR E RECRIAR AS COISAS: MENSAGENS EM GARRAFAS DE UMA NÁUFRAGA URBANA Patrícia André dos Santos e Alice Jean Monsell	483
A ARTE DE FAZER COMIDINHAS NA INFÂNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA JARDINEIRA WALDORF NA CIDADE DE PELOTAS Junelise Pequeno Martino	493
O DESENHO INFANTIL A PARTIR DO ARTISTA NUNO RAMOS NO MUSEU DO MALG Letícia Beck Fonseca	498

Gt: Experiências de formação e práticas educativas.

TEATRO E EDUCAÇÃO ENTRE BRASIL E ITÁLIA: PRIMEIROS OLHARES Roberta Postale Campos, Taís Ferreira, Márcio Paim Bessa e Grazielle Ramos	503
ARTE E NATUREZA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA RUTH BLANCK Simone da Silva Cardozo, Talia Cortes, Carmem Regina Silveira Nogueira e Nadia Senna	511
CENSURA17 RELATO DE EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DE UM PROCESSO DE CRIAÇÃO TEATRAL A PARTIR DA OBRA DE PLÍNIO MARCOS “O MALDITO” Jady Marcela Correia Pereira, Renato Vieira Lima e Sabina Sebasti	516
AS CONTRIBUIÇÕES DO CONHECIMENTO EM ARTE PARA A PRODUÇÃO DESENHISTA DA CRIANÇA Flávia Demke Rossi Rossi e Maristani Polidori Zamperetti	522
O PIBID/DANÇA DA UFSM: PARTILHA, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DOCENTE Neila Cristina Baldi, Mônica Corrêa de Borba Barboza, Isaura Santoro e Oneide Alessandro Silva dos Santos	535
EXPERIMENTAÇÃO COM TINTAS: Reflexões sobre uma proposta de aula Cristiano Ferreira Silveira e Cynthia Farina	544
A SALA DE AULA E O REPERTÓRIO DE VIVÊNCIAS – UMA DINÂMICA DE EXPERIÊNCIAS Diana Krüger Martins	554
O MONSTRUOSO-SENSÍVEL: OFICINAS DE CRIAÇÃO Cassius André Prietto Souza	566
ENSINO E PESQUISA EM ARTES VISUAIS NO PIBID: POSSIBILIDADES PARA O ESTUDO DA ARTE Denise Castanha de Avila de Lemos e Maristani Polidori Zamperetti	576
CULTURA VISUAL, DESIGN EMPREENDEDOR E ENSINO: APONTAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA. Amanda Machado Madruga e Lúcia Bergamaschi Costa Weymar	586
EXPERIÊNCIAS CRIATIVAS E FORMATIVAS QUE TRANSFORMAM O ENSINAR-APRENDER DANÇA Estela Sá de Mesquita, Samara W. Schmidt e Odailso Berté	591
“LEITURAS DO DRAMA CONTEMPORÂNEO” VISITA A ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DA LEITURA DRAMÁTICA EM AMBIENTE ESCOLAR Fernanda Vieira Fernandes	596

A QUEBRA DO CONTO NO ENSINO DA ARTE Márcio Moraes Vetromila e Lúcia Bergamaschi Costa Weymar	607
SELI MAURÍCIO: A PRAÇA DA PAZ Eduarda Gonçalves Schuster, Luiza Alves de Macedo Tavares e Nádia da Cruz Senna	612
MINHA IMAGEM – A PERCEPÇÃO E A REPRESENTAÇÃO DO EU ATRAVÉS DA ARTE NA ESCOLA FUNDAMENTAL Alessandra Gurgel Pontes e Maristani Polidori Zamperetti	620
DE FERRAMENTA A MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA: O ESPAÇO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA ESCOLA. Carlos Eduardo de Oliveira Prado	633
PRÁTICAS REFLEXIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM ARTES VISUAIS DA UFPEL: A CRIAÇÃO ARTÍSTICA SOBRE O CURRÍCULO Raquel Casanova dos Santos Wrege e Ursula Rosa da Silva	636
Representação da Mulher na Música a partir da visão de Adolescentes do Ensino Médio Tamiê Pages Camargo e Regiana Blank Wille	653
VIDAS FICCIONAIS: IDENTIDADES VIRTUAIS MASSIFICADAS Dhara Fernanda Nunes Carrara e Cláudia Mariza Mattos Brandão	659
ARTE CONTEMPORÂNEA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO ÉTICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Carla Giane Fonseca do Amaral	665
O OLHAR FOTOGRÁFICO COMO POTÊNCIA CRÍTICA NA SALA DE AULA Cláudia Mariza Mattos Brandão e Guilherme Susin Sirtoli	671
A IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS DE EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES MUSICAIS Gabriela Cintra dos Santos e Virgínia Tavares Vieira	677
LANCEIROS NEGROS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA CAIC-FURG Thiago Flores Madruga	683
RELATO DE EXPERIÊNCIA POR MEIO DA MONITORIA VOLUNTÁRIA ATRAVÉS DE OFICINAS DE PERCUSSÃO REALIZADAS COM ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA Felipe Cesar Zocal	687
ARTE, COTIDIANO E AFETIVIDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE OS RESULTADOS DE ESTÁGIO NAS ARTES VISUAIS LICENCIATURA Andressa Peil Plamer	692
EXPOSIÇÃO DE ARTE... Mairin Jordane Rutz	697
NO ENTRE-LUGAR DA CRIAÇÃO: ARTE VERSA EDUCAÇÃO VERSA ARTE Grupo de estudo e Arteversa pesquisa em arte e docência	701

**A (de)Forma-ação de um professor cartógrafo:
como chegamos a “ser” professor?**

GARCIA, Jorge¹

COELHO, Alberto d’Avila²

RESUMO

Sempre que afetado pelo *Mundo da Vida*, um professor é definido e define a si mesmo, ele passa a ser a figura institucionalizada que melhor domina a *téchne* do aumento tecnológico da globalização, baseado na autonomia daquele *sujeito moderno* que, através do uso da razão movimenta o mundo. Neste mesmo fluxo as transformações no campo da filosofia e filosofia da educação tratam de quebrar essa *forma* do professor, no momento do anúncio da morte do deus *exmachina* suspenso na modernidade e da crise de valores em que passa a estar o *sujeito pós-moderno*. Pergunta-se então: como se dá o processo de construção daquilo que é, o *Ser* do professor? Demarcado os percursos investe-se no professor-cartógrafo como aquele que está ciente dos modos de formação de si e de seus alunos, sujeitos em formação cuja sensibilidade é adquirida na prática interativa de corpos vibráteis.

Palavras-chave: Professor, Formação, Cartografia.

Introdução:

Na antiga Grécia se tomava por mestre, a exemplo da figura de Sócrates nos diálogos de Platão, o homem formado [Gebildet]³ intelectual e fisicamente, influente público e moral, orientador das vias públicas do cidadão da *polis*. Mais tarde esse papel de professor mestre se transforma, e o educador [Bildner], sob o prisma da filosofia patrística e da doutrina escolástica, ocupa o lugar daquele que professa e forma o humano para que possa se reaproximar de sua própria natureza divina perdida.

Em momentos históricos posteriores, ainda que ocorra a transformação desse ideal de professor, alguns elementos culturais destes períodos permanecem nas figuras mais recentes – seja o grego preservando a necessidade do princípio criativo aos seus mestres, o medieval buscando ocupar-se com a organização social de um mundo cada vez mais tecnológico e as cidades cada vez maiores.

¹ Mestre em Educação, Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. E-mail: sapo.rs@hotmail.com

² Prof. doutor em Artes Visuais, Instituto Federal Sul-rio-grandense, campus Pelotas. E-mail: albercoelho@terra.com.br

³Alemão: “Homem Educado”

Ao entrarmos na idade denominada *moderna*, em meados do século XV, algumas reviravoltas chamam a atenção. Grosso modo se pode elencar: a revolução científica encabeçada por Galileu Galilei; a separação dos poderes da Igreja e do Estado, com ênfase na obra *O Príncipe*, de Nicolau Maquiavel; o alcance literário de Dante Alighieri à descrição da divina aliança em sua *Divina Comédia*; e, no campo da epistemologia e filosofia, a ascensão da autonomia do sujeito com o *Discurso do Método*, de René Descartes. O mundo se encontra em um cenário crítico com deus não mais ocupando o centro do universo, com os poderes temporal e espiritual divididos agora entre sacerdotes, senhores feudais e pequenos burgueses. Há uma representação de divindade necessária de ser expressa para além de sua perfeição abstrata e um sujeito do conhecimento que independe de seu criador para reconhecer-se como senhor das próprias ações. Tal é o lema que resume esse período, buscado de um retorno aos ideais gregos na figura do sofista Protágoras: “O Homem é a medida de todas as coisas – das que são pelas que são e das que não são pelas que não são.” (PLATÃO, 2001, p. 49)

Em meio a essa reviravolta histórica, o papel do professor é referenciado muito mais às instituições às quais ele ocupa do que a uma formação subjetiva de si como *aquele que professa*, quer dizer, tem-se na idade moderna o princípio de uma representação institucional que, a exemplo dos períodos anteriores, ainda hoje preserva seus restos em nossas formações. Exemplo disso pode-se citar o problema encontrado por Descartes ao concluir o sujeito que define a si mesmo a partir de seu método “Penso, logo existo” [Cogito ergo sum] (DESCARTES, 2010, p. 70), que acarretou o desgosto de grande parte da comunidade católica, por permitir que a razão entrasse com força nos terrenos dos dogmas religiosos – razão esta comum a todos e agora conhecida por seu escrito publicado em francês (uma novidade, já que a literatura em geral era publicada em latim e apenas conhecida pelos doutos).

E tal é a situação dessa classe formadora e o desenvolvimento desse ideal de Ser professor, afetado em muito a partir dos estudos sobre a *Formação* [Bildung] na Alemanha e pelos iluminismos francês e alemão, d’onde cada vez mais o sujeito do conhecimento, que em outros tempos referia-se a si mesmo sempre como interdependente da coletividade social, passa a se reconhecer mais como bastando a si mesmo a partir dos usos corretos da

própria razão (que ao complementar à colocação de Protágoras, fundamentam a característica base do sujeito moderno - desde a idade medieval um desprezador do corpo, agora um amante da razão).

Como se pode perceber então, essa estátua do Herói Professor tem sido lapidada desde muito tempo, onde vários escultores deixam suas marcas. E sempre que afetado por esse *Mundo da Vida* [Lebenswelt], o professor é definido e define a si mesmo, n'outra volta do ciclo social.

Após o fim da Revolução Industrial e de um retorno social excessivo aos meios de produção, mais uma vez essa figura se transforma conservando sombras do que foi o mestre grego, o padre medieval e o erudito moderno, agora mais próximo de uma figura de doutrinação e comércio. O professor passa a ser a figura institucionalizada que melhor domina a *téchne* do aumento tecnológico da globalização, baseado na autonomia daquele *sujeito moderno* que, através do uso da razão movimenta o mundo. Claro que, seguindo o fluxo histórico, as transformações no campo da filosofia e filosofia da educação tratam de, principalmente a partir da obra *A Gaia Ciência*, parágrafo 125, de Nietzsche, não diretamente, quebrar essa *forma* [Bild] do professor, no momento do anúncio da morte do deus *exmachina* suspenso na modernidade e da crise de valores em que passa a estar o *sujeito pós-moderno*. Isso interfere de maneira bastante pontual naquela estátua da figura do professor que vinha sendo erguida e lapidada, a qual, após tantos ajustes, edições, movimentos, trocas, interferências, acaba se rachando. E todo o material da qual era feita agora não mais a sustenta.

Todo um processo vem ocorrendo desde o final do século XIX: uma insustentável crise de valores vistos como extremamente sensíveis, distantes e falaciosos. Isso somado às duas grandes guerras e um aumento excessivo dos meios de produção, uma consciência social cada vez mais representativa e religiões que não dão conta de preencher a angústia característica do sujeito do século XX.

Como visto o estágio histórico-cultural, desde meados do século XIX até agora, foi o responsável pela quebra do professor-ídolo erguido através dos tempos. No entanto, dessa quebra não vale apenas um descarte dos pedaços que a compunham, mas um *deixar ser* que permita ao *desejo* [Desire] dos cacos seu reencontro, sua reformulação, sua própria formação. Mas enquanto

se (re) forma, essa estátua reunirá, além de seus elementos que lhe são próprios, o lodo e a grama do chão sobre o qual foi erguida. E eis que em nossa era contemporânea nos deparamos com um elemento amorfo de professor, um “corpo monstruoso” composto de história e interações.

O corpo monstruoso é pura cultura. Um constructo e uma projeção, o monstro existe apenas para ser lido: o *monstrum* é, etimologicamente, “aquele que revela”, “aquele que adverte”, (...). Como uma letra na página, o monstro significa algo diferente dele: é sempre um deslocamento; ele habita, sempre, o intervalo entre o momento da convulsão que o criou e o momento no qual ele é recebido – para nascer outra vez. Esses espaços epistemológicos entre os ossos do monstro constituem a conhecida fenda da *différance* de Derrida: um princípio de incerteza genética, a essência da vitalidade do monstro, a razão pela qual ele sempre se ergue da mesa de dissecação quando seus segredos estão para serem revelados e desaparece na noite. (COHEN, 2000, p. 27)

Não sendo mais absolutamente definível, o professor dissolve sua própria categoria e agora se encontra no mesmo meio social que aqueles que por ele são formados. Seu dilema agora não é mais a crise de valores do sujeito pós-moderno. A ele é imposta a necessidade de criar seus próprios valores, imerso que está numa rede de relações econômicas e sociais que servirão como filtros de suas iniciativas, bases do dilema entre falar em sala de aula sobre o uso de cigarros (moral=bom), e ser visto fumando por seus alunos fora dos muros da escola (imoral=mau).

Desenvolvimento e discussão

Para a relação entre um professor *monstro* e seus alunos, este artigo propõe a presença da figura de um professor-cartógrafo. Por aí vai se tomando um cuidado no trato de cada terreno novo; suas dimensões *ética* (na apresentação dos conceitos às multiplicidades que são cada aluno em sala de aula), *estética* (no oferecimento de um *como* ligado a uma latência criativa própria da comunicação entre saberes diferentes) e *política* (no que diz respeito às maneiras como se iniciarão, no andamento da aula, as interações entre os mundos). Além de que, a este professor-cartógrafo, é importante não esquecer sua relação com o ensino como algo que lhe seja comum, quer dizer, sua prática de auto-fazer-se, de auto-construir-se, parece ter a necessidade de

ultrapassar o sutil moralismo de ser o detentor de uma Verdade Universal que só será revelada à casta dos escolhidos.

Desse ponto de vista, uma formação pedagógica articuladamente estética, pormenorizada num grau que valorize experiências e interações é fundamental ao seu posicionamento enquanto prática cartográfica, enquanto aquele que trabalha com as linhas de desejo⁴ e as relações de Poder⁵ e seus caminhos na composição social – ou seja, uma formação pedagógica estética é o meio pelo qual é possível investir em uma situação de comodismo pedagógico e despreocupação dos professores. É possível invocar Suely Rolnik e sua dita “Regra de Prudência” do cartógrafo:

Regra de delicadeza para com a vida. Regra que agiliza mas não atenua seu princípio: essa sua regra permite discriminar os graus de perigo e de potência, funcionando como alerta nos momentos necessários. É que, a partir de um certo limite - que o corpo vibrátil reconhece muito bem - a reatividade das forças deixa de ser reconversível em atividade e começa a agir no sentido da pura destruição de si mesmo e/ou do outro: quando isso acontece, o cartógrafo, em nome da vida, pode e deve ser absolutamente impiedoso. (ROLNIK, 1989, p. 4)

E dessa premissa estética, dessa destruição de si mesmo, dessa iniciativa de um *ir além* da formação necessária e, posteriormente, de suas práticas, que parece ser justamente o primeiro toque do cartógrafo sob o manto trágico da realidade, na descoberta daquela *liberdade* que se encontra por debaixo dos panos. O que remete a um impulso outro de sua atitude: a política. E, note-se, me parece que seja importante o início dessa ordem do ponto de vista da estética pelo fato de que parece ser necessário primeiro questionar o “como?” pelo qual se emaranham as linhas do *desejo* na sociedade para que, depois se pense seus “por quê (s)?” - ou seja, o aspecto político da atitude do professor-cartógrafo.

Política, no sentido do *cuidado*⁶ do professor-cartógrafo, no sentido de

⁴ É claro que, uma vez que tenhamos por base um referencial nas Filosofias da Diferença, o desejo que trabalhamos durante a escrita é o desejo potente de criação e pulsão, tal como apresentado por Nietzsche em relação à moralidade nobre – e contrário, assim, ao clássico desejo paralisante, de falta.

⁵ O sentido de Poder trabalhado no texto segue o que é apresentado por Foucault em sua *Microfísica do Poder*, a saber, algo como um meio de legitimação de estados de Verdade (2008, p. 12)

⁶ Cuidado este referente ao Cuidado de Si trabalhado por Foucault, quer dizer, um trabalho ético sobre o conhecimento de si sobre si mesmo como prática de liberdade.

sua atitude em *ser professor*, remetendo também à estética⁷, no que diz respeito à sensibilidade adquirida na prática interativa dos “corpos vibráteis” na realidade social – e também (e talvez principalmente, no caso do professor) na realidade da pequena sociedade formada em sala de aula. Sociedade esta aberta a outras sociedades, outras mundialidades, de sujeitos já em formação e formados no externo, no macropolítico. Suas realidades de sala de aula são momentos, são olhares, trocas diversas num local com data e hora marcada. Suas experiências estéticas são programadas. Nesse ponto, o professor-cartógrafo investe como aquele que está ciente desse processo, desses modos de formação de si – de que ao olhar à frente vê sujeitos formados e em formação bem para alguém do tempo destinado à sala de aula e à sua companhia.

O professor-cartógrafo, munido também de seus modos de formação, de suas ferramentas por ele mesmo polidas, cuidadas e trabalhadas, guardadas em sua maleta de intensidades e imanências, ocupa o lugar daquele que, nesse entremeio da vida, desse pequeno momento da vida de cada aluno, oferece questões, problemas e discussões que consigam (pelo menos de maneira mais próxima), tocar o macrocosmo social e retornar como que chuva, molhando a sala de aula, produzindo vida na terra árida por debaixo das classes da sala. O professor-cartógrafo aquece as discussões. De sua maleta saca um pequeno frasco d’água que, no calor das práticas pedagógicas, evapora e toca a nuvem carregada daquela macropolítica compositora de todos ali. É claro, ele acaba se molhando também – é isso, “quem tá na chuva é pra se molhar”. O professor-cartógrafo (e aqui já podemos pincelar o aspecto ético de sua atitude), nessa chuva, ocupa o lugar agora daquele dançarino que, através de sua própria dança, incita o público a dançar.

Ética, uma ética dançada. Sim, a atitude ética do professor-cartógrafo é justamente a ideia de movimento, de captar, apresentar e problematizar a harmonia presente no caos do movimento. E é por esse (des) governo dos princípios de ação, das atitudes que se autogeram e se complementam que o professor-cartógrafo abraça o desafio de produzir conhecimento no/do

⁷Em referência, principalmente, ao conhecimento sobre os fluxos do processo de subjetivação, tal como apresentado por Marcos Villela Pereira em sua *Estética da Professoralidade* (2013, p. 180)

movimento – de si, aos e dos outros e para outros. Uma dinâmica de trocas, de aspirações, de transformações e mundos em formação. Num constante (des) fazer-se, recolhendo, aqui e ali, pedaços de mundos e sujeitos deixados nas conversas, escoados pela água da chuva, roupas caídas, molhadas após a dança e esquecidas penduradas em todo lugar, ou gentilmente cedidas a quem sentia frio – todos esses elementos atentamente selecionados, estudados, intuídos e, principalmente, cuidados pelo professor-cartógrafo; itens agora compositores também de sua maleta, pois logo mais haverá outra aula, logo mais é hora de dançar outra vez.

A passagem por esse problema, que ironicamente “não diz nada com nada”, lembra Zaratustra. Lembra das metamorfoses. Lembra da transformação do leão – em criança. Há um gosto por reler essa passagem, das três metamorfoses do espírito. A cada olhar, uma novidade. – parece ser um exercício de extrema riqueza a prática do conhecimento de si, a recapitulação da abertura dessa obra de Nietzsche, *Assim Falava Zaratustra*, quando ao falar das três metamorfoses pelas quais o espírito passa até tornar-se algo além de sua condição, torna possível um olhar de retorno do leitor para sua própria condição e situação para com o mundo e para consigo mesmo.

Não se quer com essa proposta de problematização geral sobre os modos de formação *do ideal* de professor pensar uma maneira pelo qual seja possível uma resolução ou um *conserto* da realidade social. Pelo contrário, o que se pretende é buscar, talvez, um mapeamento dos modos de relação e subjetivação que ocorrem nesse processo, as relações de poder na formação de um representante e propagador de uma realidade existencial, possíveis de se pensar no indivíduo em sua própria formação, e de sua constituição como sujeito. Neste mesmo sentido de mapeamento, se tem como método de investigação deste campo problemático a cartografia, (PASSOS, KASTRUP, ESCOSSIA, 2009; ROLNIK, 1989; OLIVEIRA, PARAISO, 2012), conceito que vem compondo nosso professor-cartógrafo

Pensar nas ações e apostas daquele, cuja atividade em sala de aula é capaz de oferecer momentos para possíveis fagulhas frente ao céu escuro e um inferno gelado da *nadificação* criativa. O professor - esse elemento de *cuidado*, esse cartógrafo, essa criatura amorfa, monstruosa que, além de não mais servir como propagador da cultura social, desafia, sobrepõe e transpassa

limites, frente ao turbilhão de informações e necessidades impostas por seu próprio mundo da vida [Lebenswelt]. O que ainda não o afasta totalmente de sua figura de autoridade, por ser ainda uma figura institucionalizada; nem da figura de *detentor da Verdade*, por ser aquele que *possui o conhecimento*; ainda não o afasta do caráter metódico, ainda que este método agora possa ser revisto. O professor-monstro parece ser quase uma imposição do mundo contemporâneo. Ele agora é visto de várias formas, visto a partir de cada pedaço daquilo que o constitui, podendo optar por qual das partes partirá suas ações, sofrendo as consequências de também poder ser interpretado a partir desse mesmo ponto de vista, fragmentado.

Os caminhos em sala de aula são múltiplos, à medida que se admite a imensidão de mundialidades que compõe esse ambiente por pelo menos uma hora (pelo menos falando de um curso superior de graduação). E o professor-cartógrafo nada mais é do que o sujeito que passeia por entre esses mundos, que participa de cada um a seu jeito, que questiona suas composições, suas cores, suas formas – e por isso, e aí a responsabilidade que merece atenção ao professor-cartógrafo, ele será quem deverá⁸ propor as atividades de maneira a propiciar diálogos entre os mundos que compõem a sala de aula – diálogos entre os mundos dos alunos, entre suas vidas e a perspectiva assoladora do macrocosmo social e sobre o papel que cada um desempenha sendo criador de si e de seu próprio mundo e ainda assim interagente de outros. Irá propor experimentações.

Considerações finais

Admite-se que escrever tais linhas sobre as responsabilidades do professor soe um tanto quanto duras, massivas, ousadas (diria-se até mesmo, exageradas) – pois toma-se para si o peso dessa carga. No entanto, olhando mais atentamente, parece não ser mais do que sua responsabilidade: exigir de si o máximo aparato teórico sobre os temas que propõe trabalhar, saber transformar seu discurso numa comunicação que possibilite as idas e vindas dos assuntos, e uma real assimilação, talvez organização, de seus elementos conceituais. E parece que daqui passa a ser possível serem pontuados alguns

⁸ Uso aqui uma afirmativa de necessidade de condição do professor-cartógrafo, justamente por admitir a cartografia como *atitude*,

caminhos (*métodos*) desse mapa vital, dessa cartografia.

Antes de tudo, o exercício da lembrança. Não, não tão abstrato. Memórias. Quase lá. Anotações. Roteiro. Isso, um caderno – de memórias. Um catalizador; não de lembranças necessariamente, mas de sensações. Um catalizador de sensações ativado num movimento *contempla-ativo* das memórias e lembranças. Um lugar único e absolutamente nosso – de nós, pesquisadores. Onde a linguagem, a forma, o tipo de memória (sejam recortes, texturas, fotografias, folhas secas), estabeleçam-se como formas de escrita. Estabeleçam-se como dispositivos de impulsão à criatividade para além da pura contemplação das anotações – tornadas ações. Desse ponto de vista é importante salientar a cartografia como essa *pesquisa-intervenção*. E essa afirmativa sustenta sua solidez? Não! Sua organicidade, no momento em que se assume uma forma de situar-se no plano da experiência que não seja apenas mais um distanciamento entre sujeito da pesquisa e objeto pesquisado, assume-se também uma ousada experimentação: a de transformar-se durante os processos.

Defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga. (KASTRUP, 2009, p. 30)

Poder-se-ia dizer, talvez, que esse caderno de anotações é o primeiro item a compor a maleta de intensidades do cartógrafo. O primeiro-motor das intervenções – pois é composto de intensidades. E é claro que, ao mesmo tempo em que esse *passo* do método se torna como que uma referência às impulsões da produção da pesquisa, cabe ao cartógrafo, escritor e consultor desse instrumento, a responsabilidade de não cair nas armadilhas da dualidade, como que tornando *suas* intensidades e *suas* interações com a experiência como pura verdade. Como “A Verdade”. O que pode ocorrer, vez ou outra, é o caso de assumir alguns daqueles pontos, daquelas anotações, como verdades provisórias, que possam vir a possibilitar o andamento ou o fluxo da pesquisa – ainda que esse andamento/fluxo possa significar a estatização da pesquisa.

A cartografia segue outros caminhos. Não necessariamente como oposto à metodologia tradicional. Ela é, poder-se-ia dizer, um entremeio - entre o que está posto e as possibilidades de transformação deste. E por este “estar posto” podemos tomar como um local, uma imagem de planificação onde ocupam os conceitos: um *plano de imanência* – quer dizer, um horizonte, uma planificação onde são dispostos os conceitos, possíveis assim de suas relações, de suas interações

Os conceitos ladrilham, ocupam ou povoam o plano, pedaço por pedaço, enquanto o próprio plano é o meio indivisível em que os conceitos se distribuem sem romper-lhe a integridade, a continuidade: eles ocupam sem contar (a cifra do conceito não é um número), ou se distribuem sem dividir. O plano é como um deserto que os conceitos povoam sem partilhar. São os conceitos mesmos que são as únicas regiões do plano, mas é o plano que é o único suporte dos conceitos. (DELEUZ, GUATTARI, 2010, p. 51)

E a essa herança aristotélica, cartesiana, retoricamente lógica, que é a maneira tradicional de pensar pesquisa, podemos pensar como um tronco de árvore. Cravado no chão, sem ramos, mas apenas reto. A cartografia, por seu viés relacional, rizomático, podemos ver como esse mesmo tronco, conservando algumas durezas provisórias, mas agora composto por ramos, galhos, flores e frutos. Galhos tão pesados que entortam o tronco, podendo até mesmo parti-lo. Dessa nova árvore, composta por tantos elementos novos, quase não se vê mais o topo. O que interessará são os modos pelos quais se dá seu crescimento, seu processo, suas possibilidades de gerar novos galhos, das quedas das frutas, das vidas que podem ser nutridas em seu tronco, seu apodrecimento, sua morte. Não mais uma *árvore do conhecimento*, como queria Descartes, mas uma árvore de intensidades. A cartografia passa a nos parecer então um estudo das interações entre as transformações dessa árvore, ora um projeto, ora um objeto de pesquisa, em relação ao pesquisador que não apenas observa a árvore, mas interage com seu crescimento e morte, com sua reprodução, que se alimenta do seu fruto e descansa em sua sombra, que caminha por uma floresta, tropeça nas raízes, escala, cai e, acima de qualquer coisa, assume total responsabilidade sobre si mesmo e suas ações nessa floresta.

Claro que um plano de imanência, um horizonte conceitual, essa *imagem do pensamento* (DELEUZE, GUATTARI, 2010, 52) não é

simplesmente um depósito de vivências. Uma cartografia é um mapeamento – não necessariamente de vivências, mas mais pontualmente das intensidades e relações produzidas nos encontros entre as vivências. Nesse sentido, o cartógrafo precisa dispor de um aparato conceitual que se aproxime, pelo menos, das vivências desse plano com o qual ocorrerá sua interação. Para tanto, é necessária humildade em responsabilizar-se como alguém que desconhece alguns fatores componentes deste plano – quer dizer, o cartógrafo tem a responsabilidade de dispor de alguns conhecimentos prévios sobre o que irá pesquisar, tratar, abordar, estando aberto a aprender mais sobre esse *mundo da vida* [Lebenswelt], suficientemente afastado dos *pré-conceitos* do seu *eu* anterior à pesquisa, não recusando-o, mas investigando, explorando a si mesmo como um mundo completamente outro, que agora se encontra em relação. É necessário também manter certo espírito de ousadia nessa investida, ousadia que possibilitará abertura para outros caminhos, outras experiências, outras experimentações, outros desejos.

E parece que esse é o termo chave da prática do cartógrafo, enquanto pesquisador: experimentação. Diferente daquela ideia de experimentação que se tem nas ciências exatas, de análise e exclusão de variáveis, de elementos afastados completamente do cientista, em tubos de ensaio com tamanhos específicos e em locais delimitados – semelhante àquela comum proposta de projeto de pesquisa antes citada.

Experimentar é busca, envolvimento, abertura ao que se mostra, à curiosidade, à experimentação mesma. Da parte do pesquisador, um despir-se do ideal clássico de “experimento, resultado e aplicação”. O pesquisador passa a ser um participante ao experimentar – e mais que isso, um intervencionista, aprendiz; e não mais aquele vetor de direcionamento e seleção de variáveis – o pesquisador que experimenta toma esse ato como condição de possibilidade para um conhecimento, como (des) construção de si para si no envolvimento com outros. Um interagente aos elementos componentes daquele plano de imanência, que irá fazer-se enquanto compõe essa intersecção entre a própria subjetividade e alguns modos de *fazimento* de si - uma micropolítica.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Que é a Filosofia?** São Paulo: 34, 2010.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

FOUCAULT, Michel. "A ética do cuidado de si como prática da liberdade". In: **Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MARITAIN, Jacques. **Rumos da Educação**. Rio de Janeiro: Agir, 1963.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da Moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **Assim Falava Zaratustra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Ecce Homo**. Porto Alegre: L&PM, 2003.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves . "Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação". In: **Pro-Posições v. 23, n. 3** | p. 159-178 | set./dez. 2012

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da Professoralidade: Um Estudo Crítico Sobre a Formação do Professor**. Santa Maria: UFSM, 2013.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

(Org) SOUZA, José Cavalcante de. **Pensadores: Pré-Socráticos**. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

A ARTE NA MISCIGENAÇÃO CULTURAL JESUÍTICA-GUARANI: REFLEXÕES SOBRE AS PARTICULARIDADES NAS ESCULTURAS DO BARROCO MISSIONEIRO E SEUS REFLEXOS NA CONTEMPORANEIDADE

MOTA, Aline Regiane de Jesus¹
LORETO, Mari Lucie da Silva²

¹*Universidade Federal de Pelotas – aline.rjmota@gmail.com*

²*Universidade Federal de Pelotas – mari_lucie@yahoo.com*

Resumo: O artigo busca fazer uma breve reflexão sobre as particularidades desenvolvidas no Barroco Missioneiro, na região de São Miguel das Missões, no noroeste do estado do Rio Grande do Sul - Brasil, que devido seu contexto de miscigenação cultural durante as missões jesuíticas nos séculos XVI ao XVIII, desenvolveu características singulares. Tendo nas esculturas produzidas nesta época nosso foco de estudo, procuramos entender como esta expressão artística, bem como demais expressões culturais que compõem este universo simbólico singular reverberam, havendo reflexos na comunidade na contemporaneidade, exemplificando com o caso do Manancial Missioneiro, ponto de cultura na cidade.

Palavras-chave: Ruínas de São Miguel Arcanjo; Barroco Missioneiro; Manancial Missioneiro.

INTRODUÇÃO

São Miguel das Missões é uma cidade localizada no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, Brasil, onde antigamente existia a grande aldeia de São Miguel Arcanjo, principal reduto das missões jesuíticas na região dos 7 Povos das Missões (as 7 aldeias jesuíticas no lado leste do rio Uruguai), palco também das chamadas Guerras Guaraníticas. Atualmente, importante centro histórico e cultural, foi tombado pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) em 1938, declarado Patrimônio Cultural da Humanidade pela UNESCO em 1983 e Registrado pelo IPHAN como “Tava, Lugar de Referência para o Povo Guarani” em 2014, tendo não só sua importância material, como imaterial reconhecida. Possui acervo artístico expressivo, tendo forte predominância do barroco missioneiro, um estilo marcado pela singularidade regional do contexto das missões jesuíticas. O objetivo do trabalho é fazer uma breve análise e reflexão, por meio de pesquisa bibliográfica e experiência de observação durante visita *in loco* proposta em atividade acadêmica, de como estas particularidades derivadas da miscigenação cultural entre os jesuítas e os Guaranis se apresentam nas

esculturas produzidas nas reduções jesuíticas nos séculos XVII e XVIII e seu legado para as experiências educativas e cotidianas da comunidade atualmente.

Devido à crise do catolicismo na Europa e, aliado ao contexto de conquistas territoriais corroborados pelas investidas além-mar nos séculos XV e XVI, a Igreja, dentre outras medidas elaboradas na Contrarreforma, criou as Missões, pelas quais padres chamados de jesuítas eram enviados ao Novo Continente para ensinar a religião aos bárbaros indígenas e “salvar suas almas pagãs” do inferno, angariando com isso, novos fiéis e reforçando seu poder e hegemonia ocidental. Estas aldeias jesuítas inicialmente não tiveram muita adesão indígena, pois afrontavam os seus costumes, estrutura social, política e religiosa. Com o fortalecimento e expansão das sociedades coloniais tanto lusitanas quanto espanholas em território americano, os indígenas Guaranis da região perderam cada vez mais território, tendo que migrar constantemente, com números cada vez mais reduzidos devido a disseminação de doenças não endêmicas, assassinatos e sequestros protagonizados pelos intrusos europeus, com maior destaque aos bandeirantes das colônias lusitanas, que os sequestravam para vender como escravos aos donos de lavouras e moinhos.

As manifestações que os missionários receberam das chefias indígenas registraram estreita relação com o modo como os extensos territórios da região platina foram percorridos, mapeados, ocupados e subjugados pelos conquistadores espanhóis nas décadas anteriores, ou seja, ora de apoio, ora de repúdio. (OLIVEIRA, 2010 *apud* RODRIGUES, 2013, p.40).

Por verem-se ilhadas, muitas famílias Guarani se mudaram para as aldeias jesuítas, que tiveram um rápido crescimento a partir de 1687, quando as aldeias dos 7 Povos das Missões começaram a ser construídas. Em miscigenação, a cultura Guarani e a cultura dos padres jesuítas, convivia em relativa harmonia com o passar do tempo, construindo uma sociedade missioneira organizada, que geria trabalho e orações de tal modo a se tornar autossuficientes e serem reconhecidas como modelo próspero pela metrópole.

Em 1750, porém, com a firmação do Tratado de Madri, que delimitava as fronteiras portuguesas e espanholas na América do Sul, foi acordado entre elas que os 7 Povos das Missões, redutos espanhóis em território português seriam trocados pela Colônia de Sacramento, reduto português em território espanhol.

Com isso, os Guaranis tinham de migrar para o outro lado do rio Uruguai, no prazo de um ano. “Os Sete Povos deveriam ser abandonados pelos índios, sendo-lhes concedido levar seus bens móveis e semoventes, mas deixando para trás todas as benfeitorias de suas reduções.” (RODRIGUES, 2013, p.52). A revolta foi geral. Os jesuítas tentaram negociar, porém a fúria dos Guaranis era implacável, bem como a ganância das metrópoles. A Guerra Guaranítica teve início em 1753, em que os indígenas resistiram bravamente às tropas portuguesas e espanholas aliadas, porém, foram massacrados.

Nesse território atualmente, ainda habitam os descendentes remanescentes dos guaranis, em pequenas vilas afastadas das ruínas, para onde deslocam semanalmente grupos alternados vender artesanatos aos turistas.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

A metodologia utilizada para a construção do trabalho foi a de pesquisa bibliográfica, em que por meio de consultas *online*, embasada em fontes como os jornais regionais, teses e dissertações sobre a cultura e organização social das missões, sobre suas expressões artísticas com foco no movimento estilístico barroco missioneiro, plataforma *online* do IPHAN e blogs. Também foram utilizadas fotografias registradas durante visita *in loco* ao Sítio Arqueológico de São Miguel das Missões, bem como ao Museu das Missões, realizadas em atividade acadêmica proposta no mês de julho de 2017.

Segundo Graça Proença, “A Itália foi o centro irradiador do estilo barroco. Durante o século XVII até a primeira metade do século XVIII, ele expandiu-se por toda a Europa e foi ganhando, nos diferentes países, uma feição nacional.” (PROENÇA, 1989, p.109). Já no território brasileiro, segundo ARNT et al. (1998), a ascensão do gênero artístico Barroco acompanhou a descoberta do ouro em Minas Gerais. O estilo Barroco era diretamente ligado ao contexto religioso, e tinha como principal objetivo aumentar o número de fiéis ao mesmo tempo em que fazia a manutenção de seus números, pois as imagens sempre foram de mais fácil compreensão ao público leigo, em sua maioria gente humilde e analfabeta. Havia um forte apelo emotivo nas obras que serviam como um importante recurso de doutrinação pela Igreja, que

revestia suas paróquias com imagens e esculturas barrocas, obras de Antônio Francisco Lisboa, mais conhecido como Aleijadinho, Padre Antônio Vieira, Gregório de Matos, Padre José Maurício Nunes Garcia, entre outros.

Nas missões jesuíticas não foi diferente. Os padres encontraram na arte barroca uma importante aliada na catequização e comunicação por meio da qual procuravam despertar a devoção dos índios guaranis aos elementos da religião cristã. As imagens apresentam uma linguagem universal, mesmo que a língua nativa dos dois povos em contato não fosse idêntica, as expressões dos rostos, o movimento de seus membros, as vestes, a dramaticidade das cenas eram instantaneamente sentidas pelos Guaranis. Orientados pelos jesuítas nas oficinas de arte dentro das reduções, se tornaram exímios artistas, ao esculpir e criar milhares de peças, de forma praticamente anônima. Sua influência foi decisiva para a criação das particularidades do barroco missioneiro, que teve como base o barroco europeu, mas que se particularizou nas mãos hábeis dos Guaranis. Após o longo tempo de aprendizagem e treino, passaram da rígida e pura reprodução das imagens barrocas para o que viria a ser conhecido como barroco missioneiro, uma técnica de olhar distinto, em que estes artistas imprimiram um estilo próprio em suas obras. Os traços estilísticos distinguidos nos gestos, nos volumes, nos tecidos, diferentes dos elementos predominantes na matriz europeia, com sua elegância e maior leveza, passaram a apresentar características mais rijas e pesadas. Segundo Bellomo “(...) nas imagens missioneiras os aparentes exageros do barroco europeu foram, por assim dizer, corrigidos pela natureza severa e grave dos indígenas”. (BELLOMO,1997, p.42).

O conjunto de especificidades apresentadas por este estilo artístico é o que o torna tão único e impressionante. Nascido de um contexto violento e de miscigenação denota as agruras da vida dos índios Guaranis, que conviveram com a violência física e simbólica contra seu povo, mesmo tendo a terra de seus ancestrais invadida e filhos perseguidos, não deixou de lutar. Povo que mesmo em atividades diversas de imposição cultural, conservaram, embora de modo sutil, sua individualidade, muitas vezes envolta em anonimato, mas visível para a posteridade o protagonismo em cada entalhe e detalhe destas obras.

Atualmente, várias destas peças encontram-se sobre a guarda do Museu das Missões, instituição criada em 1940 e vinculada ao IPHAN e ao IBRAM (Instituto Brasileiro de Museus), num prédio que imita uma habitação missioneira, com seus avarandados e telhas de barro, que segundo o site oficial do museu, Portal das Missões (2017), contém aproximadamente 100 peças em seu acervo, sendo a maioria em estilo Barroco. Por ocasião de uma forte tempestade que destruiu parte do museu e avariou boa parte do acervo em abril de 2016, permaneceu fechado para reformas e as obras foram retiradas para passar por processo de restauro, com exceção de doze imagens missioneiras em madeira policromada dos séculos XVII e XVIII, que permaneceram em exposição temporária em local adaptado por profissionais do IBRAM, sendo reaberto ao público no dia 29 de setembro de 2017.



Figura 1 - Fachada do Museu das Missões, situado no sítio arqueológico de São Miguel das Missões. Fonte: <http://www.portaldasmissoes.com.br/site/view/id/407/museu-das-missoes.html>



Figura 2 - Esculturas missioneiras representando santos católicos, em exposição no Museu das Missões. Fonte: <http://www.portaldasmissoes.com.br/site/view/id/407/museu-das-missoes.html>



Figura 3 - As 12 esculturas de barroco missioneiro em exposição temporária em sala improvisada após tempestade. Fonte: <http://www.portaldasmissoes.com.br/site/view/id/407/museu-das-missoes.html>

É interessante perceber como a cultura missioneira reverbera naquela região até os dias de hoje. O legado de expressões culturais que foi deixado e que, através das políticas públicas de salvaguarda, fomentaram a conservação das tradições materiais e imateriais na comunidade, dão vida a importantes iniciativas de expressão popular. No Brasil o processo de preservação do patrimônio tem como marco a criação em 1972 da Convenção do Patrimônio, que segundo FUNARI; PELEGRINI (2009) tem por objetivo uma identificação, proteção e preservação do patrimônio material brasileiro, que foi importante por avançar nos debates e ações sobre a cultura e seus conceitos, porém impunha um juízo de valor sobre estes patrimônios. Entretanto, no que tange a imaterialidade dos patrimônios culturais brasileiros, o reconhecimento se deu dentro de um processo mais recente como a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial (2003) reconhece que as expressões artísticas e culturais em suas mais diversas formas passam por processos de identificação e salvaguarda, havendo uma crescente valorização das expressões culturais que compreendem elementos intangíveis em todo o território nacional. Importante exemplo disso foi o registro pelo IPHAN em 2014 da redução jesuítica de São Miguel das Missões como “Tava, Lugar de Referência para o Povo Guarani”.

A valorização das expressões imateriais e diversidade dos povos brasileiros serve como estímulo potencial de ações dentro das comunidades, como é o caso do denominado Manancial Missioneiro, em São Miguel das

Missões. O Manancial Missioneiro, reconhecido como ponto de cultura da cidade, teve como idealizador e precursor Valter Braga, morador da comunidade, que criou uma estrutura montada em sua própria casa para resguardar e divulgar a cultura dos antepassados missioneiros. Nos espaços adaptados do que anteriormente seria pátio frontal, garagem, pátio dos fundos, e sala de estar, expõe um conjunto de objetos coletados ou de sua própria fabricação. Apesar de autodidata, sem conhecimento teórico sobre esculturas e estilos, cria obras inspiradas nos seus antepassados missioneiros. Ao exalar verdadeira paixão pela arte missioneira e suas especificidades, o artista produz obras com materiais diversos, que são exibidas ao público visitante do Manancial Missioneiro. Braga explica sobre o processo de confecção destas obras e suas significações, principalmente o universo simbólico das crenças da região, combinação entre a religião católica e as crenças guaranis, que se transformaram ao longo do tempo, ao entrecruzar divindades e ritos. É considerado na comunidade como um habilidoso benzedor, que atende a todos os que o procuram seja pela fé na cura e benfazejos, seja pelo conhecimento e curiosidade turística, mantendo viva a tradição oral das bênçãos e curas seculares.

O trabalho desenvolvido no Manancial Missioneiro não contém fins lucrativos, mas recebe doações voluntárias dos grupos e turistas que visitam o local, tendo em vista a continuidade das ações desenvolvidas no espaço cultural. Atualmente, o Ponto de Cultura faz parte de alguns roteiros turísticos, em que Valter recebe diversos grupos de turistas, estudantes de escolas da região e de universidades, além de pesquisadores interessados na história das reduções e seus remanescentes culturais. Concomitante com as mediações realizadas, Valter Braga mantém uma página na rede social *Facebook*, onde divulga fotografias do seu trabalho no Manancial Missioneiro, conhecimentos sobre a história da cidade e das missões, informações sobre a agenda cultural da cidade e mantém contato com interessados em visitar o local.



Figura 4 - Escultura de São Miguel Arcanjo, feita em estrutura de metal, massa de cal e cimento pelo morador Valter Braga, localizada próxima a entrada principal de sua casa, em São Miguel das Missões. Fonte: Fotografia da autora, registrada em 13 de julho de 2017.



Figura 5 - Valter atendendo um grupo de estudantes da Universidade Federal de Pelotas. Fonte: Fotografia da autora, registrada em 13 de julho de 2017.



Imagem 6 - Valter ainda em mediação, tendo ao fundo mais obras feitas por ele. Fonte: Fotografia da autora, registrada em 13 de julho de 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço que hoje compreende a cidade de São Miguel das Missões já foi palco de diversas relações conflituosas, especialmente entre os séculos XVII e XVIII, marcados pelas lutas dos índios Guaranis pela sobrevivência e liberdade, inicialmente em suas organizações originais, posteriormente nas reduções, que floresceram efetivamente com seu suor e dedicação, alcançando grandes níveis de autosuficiência e organização de sua estrutura social. Enfrentaram ameaças diversas provindas da ganância européia, seja por motivos de escravização de seus corpos para servirem de mão de obra barata, seja pela tentativa de escravização de suas almas para servirem como ferramentas religiosas no jogo de poder travado pela Igreja que se estendia além-mar. Esta terra foi ainda testemunha da Guerra Guaranítica, resultado da resistência de seus filhos, que lutaram até o fim. Mas assim como a história em si, a arte e os processos culturais não são finitos, eles se transformam ao longo do tempo, em um constante processo de ressignificação, que atravessa gerações, seja pela resistência de sua cultura material existente, ou permeado em meio a suas gerações, na forma de costumes, lendas, história oral. Com o passar do tempo, os indígenas descendentes se instalaram em um local relativamente afastado das ruínas da igreja de São Miguel Arcanjo em torno da qual uma pequena cidade cresceu.

Apesar do desmantelamento provocado pela guerra, vestígios desta cultura missioneira secular ainda se mantêm vivos nas práticas cotidianas e ações ali realizadas a este respeito. O trabalho de salvaguarda e comunicação realizado pelo Sítio Arqueológico de São Miguel Arcanjo em conjunto com o Museu das Missões, situado em suas dependências é de grande relevância. Dentre outros objetos, possui um expressivo acervo de esculturas em estilo Barroco Missioneiro produzidos em sua maioria pelos Guaranis nas reduções, obras estas que estão ao acesso do público no museu, espaço considerado um ambiente de educação não-formal por excelência, que contribui, juntamente com as diversas ações propostas pela instituição, para que as pessoas tenham contato com esta arte e cultura produzidas, conhecendo não somente os elementos artístico produzidos na região naquele tempo, mas também aspectos de seu cotidiano. Exímio exemplo de apropriação e comunicação é o

que ocorre também no ponto de cultura criado voluntariamente pelo morador dos arredores das ruínas, Valter, que adaptando sua casa para receber visitantes, conta a história de sua terra, bem como os saberes e fazeres da tradição ritualística da crença religiosa ancestral, nascida da miscigenação entre o espiritualismo dos Guaranis e dos jesuítas, exemplificando todo este universo simbólico com a apresentação das esculturas que confecciona inspiradas nas que foram criadas anteriormente na região, servindo como um meio de comunicação entre a cultura missioneira e os demais visitantes.

REFERÊNCIAS

FUNARI, P. P. A.; PELEGRINI, S. C. A. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

IBRAM. Museu das Missões será reaberto ao público nesta sexta (29). Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/tag/museu-das-missoes/>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

Manancial Missioneiro, em rede social.

Disponível em: <<https://www.facebook.com/valter.braga.397>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

Museu das Missões.

Disponível em: <<http://www.portaldasmissoes.com.br/site/view/id/407/museu-das-missoes.html>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

O Barroco Missioneiro. Disponível em:

<<http://www.geocities.ws/neuzamariaa/barroco.html>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

Parque Histórico Nacional das Missões. Pelotas, 27 de jul. 2017. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/766/>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

PEREIRA, Walmir. Patrimônio Cultural e Memória Social das Missões Jesuíticas Guarani – Ruínas de São Miguel: Ação Patrimonial e Identidade Ameríndia na Região Platina da América do Sul. **SURES** - Revista Digital do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História. Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, Foz do Iguaçu – PR, v.1, n.2, p. 40-58, 2013.

PROENÇA, G. **História da Arte**. São Paulo: Ática, 1989.

RODRIGUES, T. A. **O Parque das Missões/RS (1930/2010): patrimônio e esquecimento no Brasil**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável, Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

SILVEIRA, Flávio L. A. O barroco gauchesco-missioneiro: reflexões a partir da memória coletiva dos contadores de causos e das paisagens fantásticas missioneiras. **SciELO**, v. 12, n. 22, p. 137-157, 2011.

**A IMAGINÁRIA SACRA NO RIO GRANDE DO SUL:
UMA PROPOSTA EDUCATIVA ATRAVÉS DO CATÁLOGO
MÓVEL**

**SANTOS, Luiza Prates dos¹;
ESPIRITO SANTO, Renan Silva do²;
Chaves, Larissa Patron³.**

Resumo: O presente artigo traz a proposta em andamento realizada a partir da catalogação e representação de imagens sacras presentes no Estado do Rio Grande do Sul, produzidas dentro do território brasileiro e português, dentre os séculos XVIII e XIX, tendo como objetivo o reconhecimento e a valorização do patrimônio histórico regional como cultura e educação. A proposta inclui o material educativo sobre Arte Sacra como agente multiplicador na educação pela arte. Da mesma forma, tal proposta tem por intuito realizar a leitura dessas imagens sacras através da pesquisa da cultura material e da historicidade dos objetos, além da elaboração de um comparativo pelo tempo e pelo espaço, investigando as Connected histories no decorrer da pesquisa e contribuindo para o conhecimento das obras no âmbito social e educacional.

Palavras-chave: imaginária sacra; artefatos; educação pela arte.

INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa, proposto e idealizado pelo grupo “A Imaginária Sacra no Rio Grande do Sul”, traz como proposta levantar a catalogação de imagens sacras do século XVIII e XIX localizadas dentro de um contexto de espiritualidade e agenciamentos na região do Prata, no extremo sul do Brasil em período colonial. Busca-se pensar como algumas práticas culturais ibéricas, como o culto das imagens católicas, chegaram ao então “Novo Mundo” e como o processo transitório, da inserção à contribuição, teve grande impacto na ressignificação das sociedades coloniais nesta região. O discreto número de pesquisas e materiais físicos documentais do período em questão reforça a necessidade de seu estudo e permite- nos aumentar o foco de investigação sobre a religiosidade na América colonial com o intuito de analisar, questionar e preservar esses patrimônios culturais materiais e imateriais para o conhecimento da população e valorização dos objetos.

As Imagens usadas no interior de instituições laicas como as Misericórdias,

¹Graduanda em Artes Visuais. UFPel – lupsprates@gmail.com

²Graduando em Artes Visuais UFPel – renan.ssanto@hotmail.com

³Professora Adjunta do Centro de Artes UFPel – larissapatron@gmail.com

mas relacionadas com a Igreja Católica, são uma constante na história das Instituições portuguesas, sejam elas advindas das celebrações cotidianas, seja no interior dos hospitais, materializadas na escultura, pintura, bandeiras, baixos relevos. Na Península Ibérica, mais especificamente em Portugal, a espiritualidade advinda do culto às imagens sempre foi uma realidade. O culto ao Espírito Santo foi introduzido por iniciativa da Rainha Santa Isabel, com patrocínio do Rei D. Dinis, fundando a primeira Igreja do Espírito Santo e respectivo hospital na Vila de Alenquer, no século XV. D. Dinis conseguiu a simpatia das classes mais desfavorecidas em virtude do amparo que os franciscanos davam aos pobres no tratamento das doenças e auxílio na adversidade, garantindo inclusive o apoio simbólico ao rei. Com a chegada dos Portugueses ao “Novo Mundo”, o culto à imagem foi trazido. Aqui, criou raízes e serviu como meio de comunicação/integração e dominação da população ameríndia. Na América o culto às imagens encontrou um espaço singular para se alicerçar e se desenvolver, quer numa perspectiva de continuidade da vinda do Reino, quer adaptando-se às culturas locais. Serge Gruzinski (2007) atribui à imagem barroca uma “função unificadora num mundo cada vez mais mestiço, que mistura as procissões e encenações oficiais a gama inesgotável de seus divertimentos”.

Esta proposta de pesquisa objetiva realizar um estudo comparativo pelo tempo e espaço, explorando as *connected histories* que surgem no decorrer da investigação, aprofundando os estudos na necessidade de conhecimento e salvaguarda dos artefatos que constituem a Arte no estado do Rio Grande do Sul. Propõem-se assim a organização de um catálogo que viabilize a ampla leitura, uma proposta visual educacional, informativa e objetiva, aproximada das propostas educativas de Bienais e Museus contemporâneos.

Considerando o estudo da imagem como ferramenta prática para compreensão do campo da Arte e da Cultura, procura-se entender quais critérios eram estipulados para definir a relação das representações e os meios de uso no sentido de apropriação e significado na história colonial, assim como revelar quais parâmetros se encontravam à volta das práticas que envolviam tanto a produção e a compra dos artefatos simbólicos ligados a igreja católica e a outras instituições, quanto seus usos em eventos, procissões, efemérides e festividades. Realizar o estudo e catalogação das imagens sacras existentes na América espanhola e portuguesa na região estudada; Apreender as inflexões desses parâmetros ao longo

do período abordado, dando atenção especial a uma possível correspondência entre as unidades comparativas e suas relações com as comunidades locais; A partir da leitura iconográfica das imagens, incluindo a procedência, artistas/ artífices, e locais de guarda, pretende-se realizar um catálogo das obras com o objetivo de agir no conhecimento e circulação dessa produção.

A PROPOSTA DE CATÁLOGO – O DEBATE SOBRE AS OBRAS

A evolução do trabalho se estabelece no registro fotográfico, na organização estética e na diagramação do catálogo de Arte Sacra no Rio Grande do Sul, com foco nas propostas de cunho informativo e pedagógico, de modo específico no que diz respeito ao material didático como um recurso educativo multiplicador na arte/educação.

A reflexão sobre o campo da história e sua relação com o diálogo multidisciplinar ganha hoje contornos cada vez mais precisos. Considerando os estudos que se referem ao campo da História e sua relação com a Arte, o deslocamento do conceito de imagem de representação não impediu que no trabalho historiográfico compreendessem a importância de cada um nas suas diferentes acepções. Um dos pontos convergentes é a questão da narrativa. A imagem muitas vezes, associada a concepção estética envolve o conceito de Belo, de aceitabilidade visual que o objeto possui tanto como valorização quanto de prazer ao fruí-lo, e portanto, associada a seus usos enquanto imagem devocional. A representação engloba também esse caráter, indo mais além, na internalização de comportamentos, materialização de poderes e dispositivos capazes de fazer pensar qual o sentido do sucesso dessa imagem e como chega a constituir uma questão identitária. Imaginamos estar inseridos em relações sociais que são representadas por meio de imagens e difundidas no imaginário. Permanece a ideia de que a imagem está ancorada no real e no fantasmático, porque ele entra em contato com os vestígios, com os registros, estabelece comparações, verifica momentos de ruptura, tudo isso, fomenta o uso do imaginário, que nesse do individual e relaciona ao coletivo.

Para historiadores da arte, o uso da imagem hoje conduz a um nível de complexidade maior. Isso porque é preciso identificar e analisar em que contexto foram criadas ao mesmo tempo que suas próprias finalidades. O que nos remete ao

pensamento de que é fundamental pensarmos na imagem e sua interpretação como parte do trabalho do historiador, tanto quanto relacionado ao conceito de representação, mas reforçando as suas especificidades e método.

Neste sentido, este trabalho propõe a análise da imagem sob a ótica das narrativas, da concepção aos usos possíveis que as imagens de culto adquirem no contexto local/ regional.

Até o presente momento foram catalogadas 25 imagens correspondentes a comarca de Pelotas e de Rio Grande, em especial as localizadas na catedral São Francisco de Paula, Catedral de Rio Grande e hospital da Sociedade Portuguesa de Beneficência de Pelotas.



Figura 1 – Imaculada Conceição.

Dimensões: 1,30x70x80

Local: Catedral Metropolitana São Francisco de Paula (Pelotas/RS)

Fonte: Luiza Prates



Figura 2 – Imaculada Conceição (Anjos em detalhe).

Dimensões: 1,30x70x80

Local: Catedral Metropolitana São Francisco de Paula (Pelotas/RS)

Fonte: Luiza Prates



Figura 3 – Imaculada Conceição (Busto em detalhe).
 Dimensões: 1,30x70x80
 Local: Catedral Metropolitana São Francisco de Paula (Pelotas/RS)
 Fonte: Luiza Prates

A partir das imagens já registradas no banco de dados do projeto, descritas e catalogadas por tipo (Imagem da Virgem/Culto Mariano; Imagem Santos: Mártires/Peregrinos; Imagem de Cristo; Relíquia), título, material e dimensão, assim como o local de origem/guarda, a proposta do catálogo se toma forma através da edição digital e diagramação desses registros fotográficos, de modo com que seja possível a visualização do conceito na prática. Essas informações são pensadas e diagramadas a fim de seguir um padrão estético/funcional encontrados em cartões postais, veículo de informação de baixo-custo originado no século XIX. Sendo assim, o catálogo acaba por tornar-se não somente um veículo de informações contidas em um mesmo espaço- tempo (conjunto físico de informações seguidos de uma capa), mas também possibilita ampliar sua capacidade informativa/afetiva.

De outra parte, é necessário lembrar que o próprio contexto educativo pode gerar conteúdos com a inclusão de culturas locais nos planejamentos escolares. A educação não deve se isolar das culturas de suas comunidades, nem privar o aluno do acesso aos conteúdos universais, pois, se o fizer, correrá o risco de esses alunos preferirem a vida extraescolar. Certamente, as reflexões sobre o Ensino da Arte relacionam à promoção de uma educação ética, o exercício da cidadania, e a práticas de inclusão social, que não devem ser confundidas com assistencialismo, mas devem ampliar a visão crítica sobre as questões do cotidiano no tempo e no espaço, ao mesmo tempo que reconhecimento das identidades locais. Esse parece ser um ponto fundamental ao se propor como problematização o reconhecimento da

Arte sacra no Rio Grande do Sul. Assistimos ao dismantelamento de nosso patrimônio de forma cotidiana, mesmo estando hoje salvaguardados por uma legislação consciente e competente com relação ao patrimônio regional. Valorização perpassa conhecimento e reconhecimento, e por conseguinte em educação para preservação. Não podemos preservar aquilo que não reconhecemos como nosso. Cabe ao professor de Arte o despertar para a sensibilidade estética e proporcionar uma nova forma de perceber o mundo.

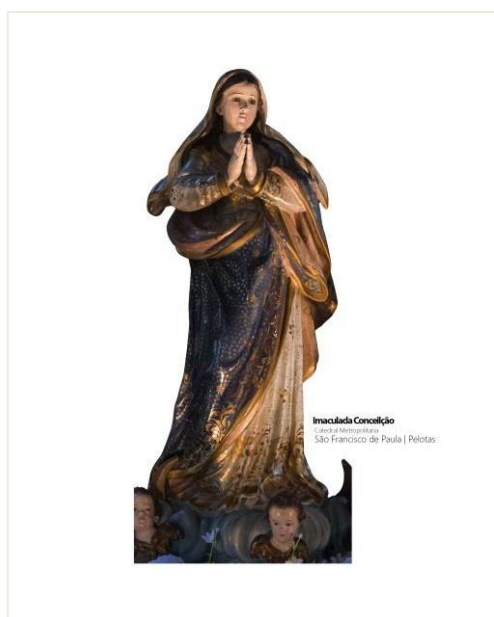


Figura 4 – Livro - Imaculada Conceição (Demonstração ilustrativa)



Figura 5 – Livro - Imaculada Conceição (Demonstração ilustrativa)

Torna-se como fontes para essa pesquisa, portanto, dois núcleos de investigação: arquiocese (com base de análise na região sul) e arquivos particulares. Serão também utilizados os arquivos existentes em especial na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro que apresentem referências aos locais investigados e que tratam das evidências da relação sobre a imagem e assistência na América portuguesa. Essa análise é limitada ao período que dentre a segunda metade do século XVIII e XIX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontrando-se ainda em fase inicial, a pesquisa pretende estudar e catalogar imagens sacras produzidas dentro e fora do país, trazidas para igrejas e instituições no estado do Rio Grande do Sul dentre os séculos XVIII e XIX, a partir da análise de critérios de visualidades e agenciamentos dos vínculos culturais entre seus locais de origem e guarda. Segundo Subrahmanyam (1994), essa então ligação tem um papel importantíssimo no levantamento de conhecimento e compreensão da história local a partir da investigação destas imagens, especificamente, na análise destas como proposta de compreensão da manifestação de locais de mestiçagens, o que nos permitiria pensar a compreensão histórica como uma zona interativa, onde muitas vezes, um objeto/ação perspectiva as relações entre poderes, grupos e culturas, problematizando assim estas questões que as cercam e, simultaneamente, sua preservação como patrimônio cultural do estado.

Utilizando-se dos registros e análises proporcionados pela pesquisa para produção de material educativo que desenvolva o olhar, percepção e valorização da cultura material e histórica, analisando, questionando e preservando esses patrimônios culturais materiais e imateriais,

REFERÊNCIAS

BARTH, Fredrik (org.), Los grupos étnicos y sus fronteras. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

BLOCH, Marc. “Comparação.” In: História e historiadores. Textos reunidos por Etienne Bloch. Lisboa: Teorema, 1998.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. RJ: LTC, 2008.

GINZBURG, Carlo. Olhos de madeira – nove reflexões sobre a distância. São

Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GRUZINKI, Serge. A guerra das imagens: de Cristóvão Colombo a Blade Runner (1492-2019). Trad. Rosa F. d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. O pensamento mestiço. SP: Companhia das Letras, 2004.

GUTIERREZ, Ramón. Pintura, escultura e artes úteis na Iberoamérica 1500 – 1825. Montivideo: Udelar. 2002.

MANSO, Maria de Deus Beites. A Companhia de Jesus na Índia (1542-1622): Atividades Religiosas, Poderes e Contratos Culturais. Macau: Macau Ung Heng, 2009.

OLIVEIRA, Mari. A América Alegorizada: Imagens e Visões do Novo mundo na iconografia européia dos séculos XVI – XVIII. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

TODOROV, Tzvetan. A Conquista da América. SP: Martins Fontes, 1983.

OSÓRIO, Helen. “O espaço platino: fronteira colonial no século XVIII.” In: Práticas de integração nas fronteiras. Temas para o Mercosul. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/ Goethe Institut e AEBA, 1995.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. Culturas híbridas – Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Mexico: Ed. Grijalbo, 1989a.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. “Culturas híbridas – El espacio comunicacional como problema interdisciplinario”. Revista Telos, 19, set/nov. 1989b, p. 13-20

EXPOSIÇÕES DE ARTE COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: O CASO DAS EXPOSIÇÕES ANUAIS DA ESCOLA DE BELAS ARTES DE PELOTAS

MAGALHÃES, Clarice Rego⁹

Resumo:

Este trabalho pretende contribuir para o debate sobre o ensino das artes a partir de práticas e experiências, por meio da análise das exposições de arte realizadas na antiga Escola de Belas Artes de Pelotas (EBA), que existiu entre 1949 e 1973, entendendo estas exposições enquanto possibilidade educativa. Por meio desta investigação pretende-se refletir a respeito desta prática enquanto dispositivo de arte-educação. A justificativa desta pesquisa seria contribuir para o entendimento da educação em arte em um sentido alargado, para além da sala de aula. Considera-se que as exposições de arte da EBA contribuíram como dispositivo educativo proporcionando a permanência da produção em arte em um modelo academicista na cidade de Pelotas, para além do que seria esperado em uma cidade que preza o desenvolvimento cultural.

Palavras-chave: Ensino da arte; exposição de arte; dispositivo educativo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende contribuir para o debate sobre o ensino das artes a partir de práticas e experiências, por meio da análise das exposições de arte realizadas na antiga Escola de Belas Artes de Pelotas (EBA) entendendo estas exposições enquanto possibilidade educativa.

Em uma escola de arte, as exposições da produção dos alunos são parte fundamental, e integram mesmo o processo de ensino-aprendizagem, sendo o momento de mostrar ao público – assim como a seus próprios alunos - o que está sendo produzido na instituição.

Por meio desta investigação a respeito das exposições de arte realizadas pela EBA, uma instituição de ensino superior pelotense que foi fundada em 1949 e incorporada à UFPel em 1973, pretende-se refletir a respeito desta prática enquanto dispositivo de arte-educação. A justificativa desta pesquisa seria contribuir para o entendimento da educação em arte em um sentido mais alargado, para além da sala de aula.

EXPOSIÇÕES DE ARTE

Início esta narrativa contando um episódio que revela a importância que pode

⁹ Doutora em Educação(UFPel), Mestre em Educação (UFPel),Especialista em Metodologia do Ensino (Uninter), Graduada em Artes Visuais (UFPel), Graduada em Arquitetura e Urbanismo (UFPel). Universidade Federal de Pelotas (UFPel). maga.clarice@gmail.com

ter uma exposição de arte. Quando entrevistei, para um trabalho acadêmico sobre a EBA, o professor Érico Cava, ouvi dele o seguinte relato: certa vez, sendo ele funcionário da Prefeitura Municipal de Pelotas, foi até a Biblioteca Pública, que ficava no prédio ao lado, buscar uma publicação. A caminho de seu objetivo, já dentro do prédio da biblioteca, teve, sem esperar, uma experiência que mudou para sempre a sua vida: viu, pela primeira vez, uma exposição de arte. Era a exposição de trabalhos dos alunos da EBA, e seu encantamento foi tal, o impacto daquele mundo de formas e cores foi tão forte, que ele decidiu que queria aquilo para a sua vida, queria ser artista. Isto o levou a cursar, por duas vezes (primeiro como aluno livre, e, após ter o diploma necessário para o ingresso, como aluno regular) a Escola, formar-se artista e professor, e ser professor da mesma instituição em que se formara até a sua aposentadoria, em uma carreira fecunda e gratificante tanto para ele como para seus alunos. Uma exposição de arte mudou esta vida, e exposições de arte, de diferentes maneiras, de fato mudam vidas, mudando, assim, sociedades.

As exposições podem ser consideradas “atos de consagração” (BOURDIEU, 1989), pois conferem prestígio aos expositores e concentram capital simbólico perante a sociedade e entre a elite cultural. As exposições, pelo poder simbólico, funcionam como estratégias de distinção social. É um momento de celebração que, juntamente com a imprensa, confere prestígio ao Estabelecimento e à sua produção.

A consagração cultural submete os objetos, pessoas e situações que ela toca a uma espécie de promoção ontológica que se assemelha a uma transubstanciação (BOURDIEU, 2011, p. 14). E a arte e o consumo artístico estão predispostos a desempenhar, independentemente da vontade ou do saber das pessoas, uma função social de legitimação das diferenças sociais (BOURDIEU, 2011, p.14).

AS EXPOSIÇÕES DE ARTE DA ESCOLA DE BELAS ARTES DE PELOTAS

A EBA expõe os trabalhos de seus alunos ao público já no final do primeiro ano de existência¹⁰, em 1949. Como a Escola precisava obter verbas para sobreviver, mostrar o que estava sendo produzido seria uma maneira de conseguir o interesse de quem pudesse ajudar, além de demonstrar a quem já estava ajudando os resultados

¹⁰ A Academia Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro só vai realizar a sua primeira exposição mais de vinte anos depois da sua fundação.

conseguidos em oito meses de trabalho. O prefeito Joaquim Duval foi convidado a presidir o ato inaugural e se fez presente emprestando o prestígio do seu apoio ao empreendimento. O evento foi considerado “acontecimento dos mais auspiciosos para a cidade, que traz em si a abnegação de um punhado de amantes da delicada arte” (JORNAL DA TARDE, 19/12/1949). O jornal, além de elogiar a exposição, destaca o talento de alguns alunos.

Constatamos verdadeiras obras de arte, entre os inúmeros e belíssimos trabalhos expostos, na sua maior parte feitos a lápis. Destacamos muito principalmente o talento revelado pelas alunas Benedita Casaretto, Hilda Mattos, Iná Costa, Conceição Abadie, Therezinha Röhrig e Yeda Louzada. José Júlio, o único expositor em trabalhos a óleo, revela-se um artista de grandes méritos na espécie, isso sem falarmos nos seus magníficos trabalhos a lápis e como artista caricaturista (Jornal da tarde, 19/12/1949).

Não foram todos os alunos que participaram da exposição, somente aqueles cujos trabalhos demonstraram já neste primeiro ano terem obtido um grau de qualidade que justificasse a sua exposição ao público. A mostra era formada em sua quase totalidade por desenhos, pois era considerado, no método acadêmico, que o aluno antes de começar a lidar com as tintas, pincéis e telas teria que ter passado pelo aprendizado completo do desenho, dominando a técnica dos lápis, pastéis e carvões sobre papel. Foram expostos também trabalhos em modelagem e, como já vimos, até algumas pinturas. A primeira exposição de trabalhos de alunos da EBA acontece no dia 06 de dezembro no hall do Grande Hotel, e foram expostos, juntamente com os trabalhos dos alunos, esboços do professor Aldo Locatelli, o que foi destacado nos jornais e, naturalmente, atraiu ainda mais o público (Jornal da Tarde, 17/12/1949). O jornal regozija-se pelo brilhantismo da mostra da Escola, e finaliza “almejando-lhe que sejam seus nobres propósitos amparados como merecem a bem da família e do município de Pelotas” (JORNAL DA TARDE, 17/12/1949).

A Opinião Pública também elogia a produção, considerando-a “reveladora de inegável capacidade artística, manifestada, seja na perfeição dos traços, seja na beleza e rara fidelidade da interpretação dos motivos escolhidos”. No final da matéria fala do êxito alcançado por “tão grande realização que é a Escola de Belas Artes” (A OPINIÃO PÚBLICA, 19/dez/1949). Segundo A Opinião Pública da véspera do encerramento da exposição (21/dez/1949), a mostra de trabalhos da EBA “marcou mais uma etapa das mais animadoras quanto ao êxito da iniciativa dos fundadores do novel estabelecimento de ensino das artes em Pelotas”.

Em final de 1950 acontece a segunda exposição da EBA, no salão nobre da Biblioteca Pública de Pelotas. Como sempre, o Diário Popular elogia e divulga o acontecimento, em matéria assinada por “A. C.”, que diz que “Pelotas recebe agora, com a segunda exposição de trabalhos dos alunos da sua Escola de Belas-Artes, uma

pujante demonstração do que poderá fazer esse grupo de futuros artistas, sob a orientação segura do pintor Locatelli” (DIÁRIO POPULAR, s/data, Coleção MMP p. 65). Mais adiante, faz considerações críticas.

Vê-se, pelos trabalhos expostos, que os alunos estão inquietos, observando, pesquisando (sic) e progredindo, à procura de um estilo próprio, como – e por exemplo – nas telas da “Cigana” e “Cabeça de Menino”. Os alunos já interpretam, e não copiam mais a natureza como ela é simplesmente vista. E aqui começam os problemas! Que a arte não os tem, nem fixos nem absolutos. Cada nova obra tem sempre uma incógnita a resolver, seja com a composição, colorido, ou elasticidade. E como se resolve? Com a forma clara, com a eliminação do supérfluo, síntese, estilização, essência, côm, expressão. Assim o valor da obra de arte reside numa só coisa: a sua qualidade, e não no objeto ou tendências. (DIÁRIO POPULAR, s/data, Coleção MMP p. 65)

Diz o articulista que percebe nos alunos da Escola de Belas Artes de Pelotas o desejo de trabalhar, progredir, aperfeiçoar-se, e termina afirmando que constata, com alegria, que com a orientação do excelente mestre Locatelli não será difícil que os alunos compreendam e sigam a direção do guia, a qual é de trabalho sério e concreto. Finaliza destacando “Como Ingres, direi: continuem, e... “uma longa paciência”!”

A terceira exposição de trabalhos de pintura, desenho e modelagem da Escola de Belas Artes inaugurou às 18 horas do dia 15 de dezembro de 1951, no Salão Nobre da Biblioteca Pública (recorte de jornal, Coleção MMP p. 88). Com a presença de autoridades, como o prefeito da cidade Dr. Joaquim Duval, e do representante do prof. Tasso Corrêa, diretor do Instituto de Belas Artes de Porto Alegre. Foram expostos 165 quadros a óleo, 203 desenhos, sendo 80 de geometria descritiva e perspectiva e sombra, 68 de anatomia artística e 55 de arquitetura analítica, além de 129 trabalhos de modelagem (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 18/dez/1951, Coleção MMP p. 64). A reportagem destaca os trabalhos: paisagens do Instituto Agrônomo do Sul, na Estancia da Palma, “Chamego”, poses variadas do cão de propriedade de Rafael Mazza e desenhos anatômicos posados pelo popular “Tarzan Pelotense”. Salienta também que têm despertado particular interesse na “magnífica exposição” o autorretrato que todas as terceiroanistas fizeram, “numa reafirmação de seu decidido pendor para a pintura”.

A reportagem diz que “o atraente certame apresenta obras as mais variadas, e algumas bem impressionantes”, e que está sendo grandemente visitado e admirado, determinando uma verdadeira romaria de curiosos ao salão nobre da BPP, e que os trabalhos atestam o “inteligente e belo esforço dos futuros alunos” e a real eficiência de seus mestres (recorte de jornal, Coleção MMP p. 88).

Aqui chamo a atenção para o fato de que a obra de arte, assim como a disposição estética, são as realizações mais acabadas de uma estética dominante (BOURDIEU, 2011, p. 167), sendo o objeto de arte “a objetivação de uma relação de

distinção” e estando, por isto mesmo, “propositalmente predisposto a manter tal relação” (BOURDIEU, 2011, p.213). Destaco também que toda a apropriação de uma obra de arte é uma relação social, e, contra a ilusão do comunismo cultural, uma relação de distinção. A obra de arte pertence ao campo da cultura, sendo capital cultural objetivado, e o capital cultural objetivado só existe e subsiste atuante como capital cultural, do ponto de vista material e simbólico, nas e pelas lutas travadas nos campos da produção cultural – campo artístico, campo científico, etc. – e, acima disso, no campo das classes sociais; aliás, nessas lutas, os agentes despendem forças e obtêm lucros proporcionais ao controle que exercem sobre esse capital objetivado, portanto, à medida de seu capital incorporado (BOURDIEU, 2011, p.214).

As obras de arte produzidas na EBA não eram apenas expostas ao público, mas eram também julgadas e classificadas. Desde a época das academias de arte existiam julgamentos, e eram conferidos prêmios aos que eram considerados os melhores trabalhos, que consistiam em maneiras de evidenciar o que era considerado de valor e ajudar na legitimação da produção artística, pelo aval da instituição. Em Pelotas, é instituído pela Prefeitura, em outubro de 1952, o prêmio “Estímulo às Artes” para os três melhores trabalhos de Pintura. Mais tarde passaram a receber prêmios também os três melhores trabalhos em escultura. Houve também o oferecimento de um prêmio, medalha de ouro intitulada “D. Mercedes Maciel Moreira”, à melhor tese sobre História da Arte, oferecido pela professora Heloisa Assumpção Nascimento.

Foi o vereador João Carlos Gastal¹¹ quem apresentou o projeto de lei que concedia os prêmios, que consistiam em medalhas – de ouro, prata e bronze - e dinheiro, a alunos da EBA. O “louvável projeto”, como o são os dessa natureza, visava incrementar as artes e estimular vocações, acreditando que concorreria para animar os jovens que estudavam na Escola. O julgamento seria feito por uma comissão designada pelo governo municipal. A aprovação demonstrou a boa vontade da prefeitura e do legislativo em incentivar os jovens artistas, que “muitas vezes lutam com dificuldades financeiras, já que estreito e repleto de dificuldades é o caminho das lides do espírito” (recorte de jornal, s/data, Coleção MMP p. 103).

A instituição do Prêmio de Estímulo às Artes se deu em 23 de outubro de 1952, e seu objetivo era premiar os melhores trabalhos dos formandos, com a “Medalha de Estímulo às Artes – Prefeitura de Pelotas”. Este ato foi efetivado na Gestão do Dr Mário Meneghetti, então prefeito de pelotas, que sancionou e promulgou a Lei nº 352 decretada pela Câmara Municipal¹².

¹¹ Líder do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) na Câmara Municipal de Pelotas.

¹² Art. 1º - Ficam instituídos em caráter permanente, prêmios “Estímulo às Artes - Prefeitura de Pelotas”,

Nos primeiros nove anos foram premiados, com a Medalha de Estímulo às Artes, apenas os trabalhos dos alunos avaliados na categoria Pintura, e a partir de 1961, passaram a ser premiados também os trabalhos em Escultura, “De acordo com a alteração efetivada na Lei da Comuna local que antes mandava premiar unicamente os quadros a óleo, este ano já entra em vigor a nova forma que dispõe sejam recompensados também os esforços dos que esculpem”, conforme consta no texto da ata desta exposição (ATA, 1961).

A não ser na primeira edição do prêmio, em que participaram do júri os professores Aldo Locatelli e Marina Pires, os componentes não pertenciam ao quadro de professores da Escola. A comissão julgadora era formada por pessoas de destaque nas áreas humanística, política e cultural da cidade, indicadas pelo prefeito, e representavam o gosto conservador da cidade. As mudanças neste conservadorismo começam a aparecer na premiação de 1966, em que há o primeiro quadro não alinhado com a estética acadêmica premiado.

As obras premiadas ficavam na Escola, passando a constituir o acervo de trabalhos da Instituição, e hoje configuram a “Coleção alunos da EBA”, pertencente ao Museu de Arte Leopoldo Gotuzo (obras, que representam o que a EBA considerava como trabalhos de maior qualidade).

No final do ano de 1952, acontece a já tradicional exposição de final de ano dos alunos da EBA. Embora o Prêmio de Estímulo às Artes já tivesse sido instituído, a exposição ainda não contou com premiações, e aconteceu no Clube Caixeiral, na Praça Coronel Pedro Osório nº 106 no dia 06 de dezembro. Segundo o Jornal da Tarde, a fita simbólica foi cortada pelo prefeito municipal, Mário Meneghetti, que também estava representando o governador do estado. Como sempre, consta em matéria de jornal os nomes de pessoas importantes que foram prestigiar o acontecimento, como altas autoridades, diretores de entidades artísticas e culturais,

que serão conferidos aos três melhores trabalhos de pintura apresentados pelos alunos que concluírem o curso da Escola de Belas Artes de Pelotas. Art. 2º - Os prêmios consistirão: medalha de ouro e mil cruzeiros ao trabalho classificado em 1º lugar; medalha de prata e quinhentos cruzeiros ao trabalho classificado em segundo lugar, medalha de bronze e trezentos cruzeiros ao trabalho classificado em terceiro lugar. Art. 3º - O julgamento dos trabalhos apresentados será feito por uma comissão de cinco membros, sendo dois indicados pela Câmara de Vereadores e todos nomeados pelo Prefeito Municipal de Pelotas ou seu eventual substituto. Art. 4º - Serão gravados nas medalhas os seguintes dizeres: “Prêmio Estímulo às Artes - Prefeitura de Pelotas”; e ano da formatura. Art. 5º - Fica aberto o crédito especial de (Cr\$ 3.000,00), destinado a atender a despesa com os prêmios a que se refere o artigo 1º, desta lei. Art. 6º - É reduzida a seguinte dotação orçamentária: administração municipal código geral: 8.0 poder legislativo 8.00 Câmara Municipal 8.00.0 Pessoal Fixo 1 - Subsídio aos Vereadores Cr\$ 3.000,00 Art. 7º - Servirá de recurso a cobertura do crédito especial aberto pelo artigo 5º desta lei, a redução indicada no artigo 6º da presente lei. Art. 8º - Será consignada verba nos futuros orçamentos para a despesa prevista na presente lei Art. 9º - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

além de “outras pessoas gradas”, enfatizando que o ato “esteve grandemente concorrido” (JORNAL DA TARDE, 11/12/1952). O presidente da Escola, Dr. Francisco Simões, falou de improviso e, emocionado, exteriorizou o seu entusiasmo por ver alcançada com tanto sucesso uma meta com a qual sempre sonhara, como bom pelotense. Enalteceu o trabalho dedicado de Locatelli e D. Marina, e não deixou de evidenciar os auxílios recebidos pela Escola por parte dos poderes públicos, auxílios estes que permitiram a “magnífica realização”.

No dia 14 é publicada matéria de jornal, assinada por Ivy, que tece considerações sobre a mostra. Diz do aproveitamento entusiasmante dos alunos, e da prodigiosa e inteligente orientação que está tendo a interessante instituição educacional e que a senhora Marina Pires e o mestre-pintor Locatelli são merecedores dos “mais notáveis elogios coruscantes”, assim como opina a respeito de “determinados alunos, que atingem um nível bastante feliz e de promissora qualidade de desenho e cores. A bonita exposição é alguma coisa de belo, de precioso, de maravilhoso, que não se descreve: vê-se e sente-se” (DIÁRIO POPULAR, 14/12/1952).

Pede então ao povo, à cidade de Pelotas, que, congraçada, jovens, velhos, ricos, curiosos, intelectuais, artistas, pobres, alunos, amantes das artes, que visitem a bonita exposição que orgulha a nossa cidade cultural, e que aplaudam a novel instituição. Diz que esta é uma obrigação e respeito que devemos aos jovens pintores e aos distintos e competentes mestres. Ao final, o autor da matéria se diz sublimado e enlevado diante das pequenas-grandes obras-primas. Em outra reportagem de jornal, ainda a respeito desta exposição, consta que o Sr. Ademar de Barros declarou textualmente; “Estou admirado de encontrar em Pelotas uma Escola de Belas Artes realmente digna desse nome” (Recorte de jornal, Coleção MMP, p. 125).

A mostra dos alunos da EBA é valorizada por ser a mostra dos alunos de seu importante professor de pintura. Isto fica claro quando, no ano seguinte, em matéria de jornal a respeito da possibilidade de a EBA expor em Porto Alegre, o articulista comenta a respeito dos trabalhos apresentados nesta exposição, que “trazem o cunho indelével do grande mestre da pintura universal que é Aldo Locatelli” (JORNAL DA TARDE, 06/03/1953).

No ano seguinte, 1953, a Escola realiza uma exposição excepcional. Em 18 de maio, a EBA apresenta uma exposição de trabalhos de seus alunos em Porto Alegre, no auditório do Correio do Povo¹⁶², reunindo, na sua inauguração “o que de mais representativo existe em nossos meios oficiais, intelectuais, artísticos e sociais” (FOLHA, 19/05/53). Estavam presentes o Dr. Tasso Corrêa, diretor do Instituto de

Belas Artes da capital, acompanhado de vários professores, e representando o reitor da Universidade do Rio Grande do Sul, o Sr. Odilon Silva. A realização do certame de arte se deveu aos esforços envidados neste sentido pelos deputados Osmar Grafulha e Joaquim Duval, e foi patrocinado pelo governador do Estado do RS, que presidiu o ato inaugural, e pelo prefeito de Pelotas¹³. A mostra, considerada uma das mais significativas exposições que ali já haviam sido realizadas, foi organizada pela EBA, com material representativo do adiantamento de suas classes, com o intuito de revelar ao público da metrópole algumas fortes vocações para as artes plásticas que estão sendo orientadas e amadurecidas naquela Casa, fundada e mantida pelo idealismo de um grupo de destacados pelotenses e que representa dignamente a cultura da grande cidade sulina (recorte de jornal, Coleção MMP, p. 137).

Discursou o Dr. Francisco Simões, presidente da Escola, manifestando o seu reconhecimento ao governo do Estado e ao prefeito de Pelotas, à Secretaria da Educação e aos deputados Grafulha e Duval, e dizendo dos esforços que estavam sendo feitos pela diretoria e professores para que a EBAP pudesse “cumprir sua alta missão pela propagação das artes plásticas no sul do Estado” (recorte de jornal, Coleção MMP, p. 138).

O discurso oficial foi proferido pelo Secretário da Educação Dr. Julio Marino de Carvalho que, depois de cumprimentar os dirigentes e expositores da Escola, fez uma verdadeira exaltação da arte clássica, ao mesmo tempo em que deplorava a deturpação da arte moderna, que com sua “ausência de sentido, plena de efeitos idióticos, exóticos, de cartaz, apresenta cada decênio como um estilo... uma mentirosa plástica que saqueia indiferentemente a Assíria o Egito ou o México...” – citando Will Durant (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 19/05/53). Concluiu desejando que a Escola de Belas Artes de Pelotas “continue no seu programa, pois o seu trabalho fecundo somente poderá engrandecer o Rio Grande do Sul no seu papel pela grandeza da arte nacional” (recorte de jornal, Coleção MMP, p. 138).

Falou ainda, pela Escola, como sempre - pois como já vimos D. Marina não gostava de discursar - a agora ex-vereadora D. Osmânia Campos. Expuseram seus trabalhos – no total, 123 telas – do quinto ano, Hilda Matos, Iara Costa, Ináh Costa, Neiva Portela, Franca Bianchieri, Luis Notari, Jader Siqueira, do quarto ano, Maria de Lourdes Jaeger, Gizela Souza, Zeide Prates, do terceiro ano, Iara Schafransck, Iolanda Borges, Estefania Pereira, Josefina Palazzo, Carmem Candiaj, Valquiria Mota de Paula, e do primeiro ano Nórís Costa, Zaida Portela e Vanda Breck.

“Um apreciável contato com a atual orientação de Pelotas no pictorialismo

¹³ Governador Gen. Ernesto Dorneles e prefeito Mário Meneghetti.

escolar nos é proporcionado com a visita da caravana de professores e estudantes, tendo à frente o Dr. Francisco Simões” (CORREIO DO POVO, 21/05/53). O Correio do Povo de 21 de maio, na seção “Notas de Arte”, em artigo assinado por “A. O.”, fala sobre a mostra pelotense de pintura, dizendo, antes de mais nada, que

Pelotas é a cidade das tradições e, do mesmo passo, das aspirações artísticas bem acalentadas. A terra de Simões Lopes Netto, de Caringi e de Gotuzzo está num período de real renovação. Anima movimentos sinfônicos com a Orquestra Sinfônica de Pelotas, tem seu animado conservatório de música e a sua Escola de Belas Artes, fundada em 1949, com um corpo docente variado, apresentando a sua frente Aldo Locatelli, o artista pintor que aquela cidade fez vir da Itália, para lhe decorar a Catedral e labora nos mais diversos centros do Rio Grande do Sul, com um muralismo variado (CORREIO DO POVO, 21/05/53).

Diz que, enquanto em Porto Alegre nota-se o predomínio do paisagismo e do marinhismo, a mostra pelotense é definida pela arte da figura humana, rumo do itálico Aldo Locatelli, nisto sintonizando com o grupo de Bagé. Diz que na mostra o humano é a matéria-prima, que a forma é variada entre os estudantes pelotenses, mas que o signo característico é o da “figuração pastosa, que define a índole itálica de Locatelli”, à diferença por exemplo de Fahrion, de pastosidade mais leve, exprimindo isso temperamentos e culturas diferentes. Compara também os trabalhos da geração nova de Pelotas com mostras coletivas de pretensos mestres de pintura européia radicados em São Paulo, para verificar o quanto os pelotenses estão à altura deles e demonstram inspiração e boa orientação.

Diz o autor do artigo que Locatelli tem o domínio da forma no sentido da tradicionalidade peninsular, com isso inicia seus discípulos na busca do corpo humano, da anatomia ao movimento. O artista Locatelli havia ponderado que procurava iniciar seus alunos nos domínios e problemas da figura, para depois deixar liberdade de rumos, mas o fato é que a arte itálica, do cinema à pintura, do teatro à literatura, apesar do futurismo e de todo o modernismo, é uma experiência regida pelo império da realidade e do homem objetivados, ao contrário do subjetivismo da arte modernista.

Segundo o artigo, a pintura tradicional harmonizar-se-ia com a cidade de Pelotas, de estilo provincial recolhido e ainda gozando de sossego. Já Porto Alegre, metrópole industrial e comercial, no seu transe e ritmo vital, após o interregno da guerra, acorda apressada e busca o signo da progressão, desrespeitando tradições.

Ainda sobre esta exposição, é publicado no jornal Correio do Povo (23/05/1953), artigo do esteta Renato Costa intitulado “A exposição dos alunos da Escola de Belas Artes de Pelotas – uma afirmação vitoriosa de arte”. Inicia com comentários e evocações de um glorioso passado artístico, dizendo que essas lhe

havia surgido ao espírito diante da admirável coleção de obras dos jovens alunos da EBAP. Diz que a Escola, criada há apenas cinco anos, já oferecia aos olhos um conjunto de notáveis qualidades pictóricas, em uma harmoniosa produção. Diz também que o mestre Aldo Locatelli pôde imprimir a esses jovens pintores as tendências magníficas da sua notável virtuosidade artística, mas salientando que se observavam nas ótimas telas expostas qualidades e refinamento pessoais muito acentuados. Considera os maiores valores da mostra Hilda Mattos, Franca Bianchezi, Jader Siqueira, Yara Casstro e Inah Costa, “não só pelo vigor exuberante das suas figuras, notadamente os auto-retratos, como de algumas paisagens, de surpreendente colorido e ótima factura”. Ressalta os retratos e os nus da mostra pelotense

Nos retratos – gênero dos mais difíceis, pela exigência da semelhança e a espontaneidade da construção – primam aqueles que representam a própria figura do expositor, não só pela correção e proporções justas do desenho, como pelas tonalidades e seriedade da composição. Por sua vez, os nus expostos, em que o vigoroso desenho anatômico revela qualidades estruturais magníficas, e o colorido da carne se ajusta à atmosfera ambiental, formam um conjunto dos melhores trabalhos da mostra (CORREIO DO POVO, 23/05/1953).

Finaliza afirmando que D. Marina e seus colaboradores devem envaidecer-se pelo êxito alcançado, e que a cidade de Pelotas deve orgulhar-se de haver proporcionado ao Rio Grande a alegria de um tão surpreendente conjunto de artistas e de uma admirável mostra de arte, “sem os clangores e o alarde de uma propaganda ruidosa”. Esta última expressão do articulista é uma manifestação contra os seguidores da arte moderna, que ele criticara no início de sua escrita, quando falara sobre

a deformação do sentimento estético, o exagero de um grupo de falsos intérpretes e discípulos das novas correntes renovadoras da pintura e os imitadores da técnica tão pessoal de um Gauguin, de um Van Gogh, sem o instinto e a intuição que caracterizavam o seu espírito reformador, tentando, em vão, criar um mundo artificial de formas imponderáveis, incoerente e vazio. Toda essa geração, impregnada de acentuado espírito revolucionário, para o qual os antigos processos de fixar em uma tela a forma dos objetos, ou de interpretar-lhes a cor, já não condiziam com a evolução de uma arte que se humanizava, jamais se preocupou de truncar o destino de uma estética ou de criar uma arte desfigurada e exótica (CORREIO DO POVO, 23/05/1953).

Em suma, no artigo o autor faz, além de críticas aos artistas que seguem a moda modernista, um elogio à arte acadêmica que se praticava na EBAP.

A exposição de 1953 é muito especial, porque assinala a formatura da primeira turma da EBAP e é a primeira a conceder prêmios aos melhores trabalhos. Acontece, como no ano anterior, no Clube Caixeiral. Locatelli, embora não more mais na cidade, vem a Pelotas para coordenar a organização da importante mostra. Expuseram oitenta e três alunos, com 231 trabalhos a óleo e 230 croquis a pena. A exposição, segundo os jornais, foi visitadíssima, recebendo os participantes os mais calorosos aplausos.

O prefeito Dr. Mário Meneghetti¹⁴ elogiou as atividades do estabelecimento fazendo votos de progresso e triunfo e prometendo o apoio de seu governo para a Escola de Belas Artes. O jornal elogia o evento, “franqueado à visitação pública diária, o recinto da exposição é um atestado vigoroso da atmosfera de trabalho e constitui o resultado incontestável de eficiência didática do estabelecimento, que é um justo orgulho para a nossa cidade” (recorte de jornal, coleção MMP, p. 172), além de destacar o esmero dos trabalhos, os valorosos mestres e a orientação da exma. Professora Marina de Moraes Pires, incansável diretora.

No dia do encerramento da exposição, no artigo assinado por L. C. Vinholes, no Diário Popular (20/12/1953), é dito que esta exposição “constitui um marco seguro na história da cultura artística desta cidade”. O articulista elogia a exposição, dizendo que o povo de Pelotas teve a oportunidade de ver o que de meritório e valoroso se está fazendo na Escola, “a futura e verdadeira escola de artes plásticas do Rio Grande do Sul”, e que devia sentir-se orgulhoso de possuir tão importante centro de estudos artísticos. Tece várias considerações sobre os trabalhos expostos, estranhando a ausência quase absoluta de estudos e quadros paisagísticos e a preocupação pelo estudo do nu artístico, dizendo também que são de muito interesse os estudos de características mais modernas, onde grandes são os problemas estéticos e estilísticos a resolver. Enfatiza a importância de D. Marina quando diz que se deveria render os mais calorosos agradecimentos à sua pessoa, dinâmica diretora e ponto centralizador das idéias que culminaram com a fundação deste importante estabelecimento (DIÁRIO POPULAR, 20/12/1953).

A convite do Diário Popular, o pintor Adail Bento Costa, que participou da comissão julgadora dos trabalhos, publica em suas páginas impressões sobre a V Exposição da EBA. Adail declara, inicialmente, ter verificado com imensa satisfação o espírito de trabalho que reinava entre os alunos, exteriorizado pelo número e qualidade das obras expostas. Quanto aos critérios de julgamento, esclareceu que os prêmios conferidos baseavam-se no conjunto dos trabalhos apresentados por cada aluno, e não por trabalhos isolados. Diz da dificuldade havida por serem três os prêmios e quatro os alunos que se destacaram. O problema foi resolvido pleiteando ao prefeito mais um terceiro prêmio, o que foi concedido. Adail, que era, segundo a matéria “uma honra viva e dinâmica para o nosso país”, tece considerações a respeito dos trabalhos de cada um dos quatro alunos vencedores, que foram Luis Notari, Hilda Mattos, Inah Costa e Yara Castro, discorrendo sobre as qualidades das suas obras

¹⁴ Mário David Meneghetti (1905-1969) foi médico e político. Prefeito de Pelotas (1952-1955) e Ministro da Agricultura no governo Juscelino Kubitschek (1956-1960). Era irmão de Ildo Meneghetti.

(DIÁRIO POPULAR, 12/1953). Com tantas boas alunas, e o louvado talento – posteriormente comprovado - de Hilda Mattos e Inah Costa, o primeiro prêmio é concedido a um homem. Esta concessão gera discussões quanto a questão de gênero.

Mudança significativa nos rumos da inclinação academicista da EBA acontece em 5 de junho de 1966, quando, por iniciativa dos alunos do Diretório Acadêmico Pedro Américo, é inaugurada, em uma sala do prédio da EBA, a Galeria Crítica Nova, apresentada como pioneira na cidade no gênero (este gênero seria um tipo de pintura nova, experiências que se afastavam do academicismo e afinada com os princípios do modernismo nas artes). A Galeria pretendia trazer artistas de outras cidades, promover exposições de artistas pelotenses em geral e de ex-alunos da Escola. A primeira exposição é uma mostra coletiva de alguns dos maiores valores dentre os alunos da Escola.

A Galeria visava movimentar a vida artístico-cultural da Princesa do Sul e, como dez o nome, promover a crítica. Os alunos eram quase todos estreantes em exposições, e esperavam merecer do público o apelo que o nome Crítica Nova faz. (DIÁRIO POPULAR, 03/06/1966). Ana Luiza Renck Reis, Aurys Abrantes, Edison Douglas Rodrigues, Emiliana de Freitas Vargas, José Luis Monteiro, Laerth Pedrosa Jr, Lenir Martins Garcia, Luis Carlos Mello da Costa, Myriam Souza Anselmo, Seli Nachtigal e Wilson Miranda apresentaram vinte e três trabalhos compreendendo máscaras, desenhos, telas a óleo e têmperas.

Há aí o conflito entre o instituído e os processos de institucionalização, ou seja, um momento em que a instituição tendeu a tornar-se um artefato, com funcionamento independente, destacando-se das propostas fundadoras. (WERLE, 2002, p.5)

A segunda exposição da Galeria trouxe trabalhos da fase modernista de Inah d'Ávila Costa para a mostra, além de alguns óleos e aquarelas de José Carlos Canez. A terceira mostra foi de alunos da Escola de Artes Santa Cecília, de Cachoeira do Sul, trazendo uma concepção contemporânea de arte e merecendo elogios. Com a vinda da arte de outra cidade para Pelotas, é dado mais um passo no sentido de intercâmbio artístico e troca de idéias.

O Grêmio estudantil da EBA que criou a Galeria Crítica Nova tinha como presidente Wilson Marcelino Miranda, e Luis Carlos Mello da Costa à testa do departamento artístico-cultural.

As exposições da Escola de Belas Artes de Pelotas, da fundação à federalização, foram realizadas em diferentes locais: em 1949 no Grande Hotel; em 1950 e 1951 na Biblioteca Pública; em 1952 e 1953 no Clube Caixeiral, em 1954 na

Biblioteca Pública; de 1955 à 1965 no prédio da Andrade Neves 657. De 1966 à 1971 as exposições foram realizadas no prédio próprio da Escola, situado à Rua Marechal Floriano nº 179, e em 1972 aconteceu no prédio do Grande Hotel (no final de 1973 a EBA não existia mais com este nome e estava integrada ao Instituto de Artes da UFPel).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento a respeito das exposições de arte realizadas na Escola de Belas Artes de Pelotas desde o ano de sua fundação até o ano da sua incorporação à UFPel, que nos traz esta investigação, permitem verificar o seu papel no ensino das artes como possibilidade educativa, a partir da experiência do encontro com a obra de arte dentro de uma instituição de ensino. A instituição tende a legitimar a produção que está expondo, e a EBA, muito valorizada entre os pelotenses, legitimou a produção acadêmica que produzia e estimulava, contribuindo assim para a permanência por longo tempo da arte acadêmica em Pelotas, quando a arte moderna já era adotada na maior parte das instituições de ensino de arte.

Pelos trabalhos que estão sendo expostos, a escola diz o que considera arte, o que considera a boa arte, o que valoriza em termos de produção em arte. Assim, ela está educando por meio do exemplo, ao mesmo tempo em que está legitimando aquela produção perante a sociedade onde se insere.

Assim, as exposições de arte da EBA contribuíram – sem aqui um juízo de valor, se isto foi negativo ou positivo – como dispositivo educativo para a permanência da produção em arte em um modelo academicista na cidade de Pelotas, para além do que seria esperado em uma cidade que preza o desenvolvimento cultural.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. MICELI, Sérgio (Org.). São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. **A Distinção: crítica social do julgamento**. 2 ed rev. Porto Alegre: Zouk, 2011.

_____. **A Produção da Crença** – contribuição para uma economia dos bens simbólicos. 3ª Ed. Porto Alegre/RS: Zouk, 2006.

_____. **A Reprodução** - elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Editorial Vega, 1978.

_____. **La noblesse d'état**: grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

_____. **O amor pela arte** – os museus de arte na europa e seu público. São Paulo: Zouk, 2003.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro / Lisboa: Bertrand Brasil / Difel, 1989.

MAGALHÃES, Clarice Rego. **A Escola de Belas Artes de Pelotas**: da Fundação à Federalização (1949-1972). 2008. 107p. Dissertação de Mestrado. PPGE/UFPEL. Pelotas.

O ENSINO DE ARTES NOS CADERNOS PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

LEITE, Cilene Gonçalves¹⁵

Resumo: O presente texto apresenta aspectos da pesquisa em andamento que investiga as publicações sobre o ensino de artes, tendo como objetivo identificar como, quando e quais foram as experiências citadas sobre o ensino de artes. O objeto de investigação foram os 23 Cadernos Pedagógicos publicados pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre no período de 1994 a 2001. A metodologia utilizada foi a análise documental e os resultados descrevem a tabulação dos dados.

Palavras-chave: ensino de artes; rede municipal de ensino de Porto Alegre; análise de documentos.

INTRODUÇÃO

A história do ensino de arte no Brasil sempre esteve ligado a uma mudança política, o que perdura até hoje. O ensino da arte começou de maneira oficial no século XIX, com a vinda da família real portuguesa, sendo o ensino de arte uma mera extensão daquela realizada no Império Português, sem considerar o legado dos povos indígenas. Com a chegada da Missão Artística Francesa é criada a Academia Imperial de Belas Artes e a Escola Real de Ciências, Artes Ofícios, com rígidas regras que seguiam modelos europeus, dez anos depois transforma-se em uma Academia de Belas Artes, deixando de ser voltada para um ofício, mas para uma elite cultural.

E esse modelo de ensino seguiu por um século, até ser contestado durante a Semana de Arte Moderna (1922), passando pelas ideias modernistas romper com a dependência cultural. Assim sete anos após surge a Escola Nacional de Belas Artes, destacando-se os salões Nacionais de Belas-Artes.

Na década de 30 do século passado acontece a influência da Escola Nova, movimento baseado nas ideias de John Dewey, onde o aluno é agente da própria formação. Neste momento haviam as primeiras tentativas de escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes (Barbosa, 2003), porém, em 1937 com um Golpe Militar, há um recuo dessas influências e a arte é usada de maneira instrumental.

É o início da pedagogização da arte na escola. Não veremos, a partir daí, uma reflexão acerca da arte-educação vinculada à especificidade da arte como fizera Mário de Andrade, mas uma utilização instrumental da arte na escola para treinar o olho e a visão ou para liberação emocional. (BARBOSA, 2003)

¹⁵ Professora de Artes Visuais na Prefeitura Municipal de Porto Alegre, doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. *cileneg.leite@gmail.com*

Ao final da ditadura em 1947 há uma tentativa de retorno as ideias da Escola Nova e começam a surgir experiências educacionais em várias escolinhas e ateliês por todo o país. Neste momento começa-se a pensar a arte como livre expressão¹⁶.

Com um novo golpe em 1964, e a interrupção da democracia até o ano de 1985, foi implementado o ensino que ficou conhecido como pedagogia liberal tecnicista, com a criação das Leis de Diretrizes e Bases nº 5.540/1968 e nº 5.692/1971, determinando a obrigatoriedade da disciplina de Educação Artística, ministrada por único professor polivalente. Daí surge a necessidade de cursos de graduação para a licenciatura em artes, o que acabou de certa forma organizando e fortalecendo grupos para a discussão sobre o ensino de arte. Mesmo durante um regime militar, o ativismo da arte continuou. Vários encontros, seminários, congressos, projetos e ações ocorreram, intensificando os encontros desses grupos.

Com o final da ditadura e o retorno da democracia, há a implementação da atual LBD, tornando obrigatório o ensino de Arte na educação básica, porém sem determinar em quais anos, deixando espaços abertos para interpretações nas instituições de ensino: artes é incluída desde o primeiro ano do ensino fundamental? Ou a partir do quinto?

Em 1997 foram escritos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), onde a disciplina de Arte foi contemplada através da metodologia triangular, de Ana Mae Barbosa. Assim, há uma base curricular comum para o ensino da arte no Brasil, respeitando as características regionais.

Quando em 1997, o Governo Federal, por pressões externas, estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais a Proposta Triangular foi a agenda escondida da área de Arte. Nesses Parâmetros foi desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu quando Secretário Municipal de Educação (89/90) com vasta equipe de consultores e avaliação permanentes. (BARBOSA, 2003)

Nesse contexto, como foi inserido o ensino de artes na rede municipal de Porto Alegre? Houve um espaço privilegiado de discussão sobre como é dado esse ensino? Ele está inserido desde qual momento de escolarização?

O ENSINO DE ARTES NA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

Em 1999 é elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Porto

¹⁶ A tendência da livre expressão caracterizou-se por uma deturpação das ideias da escola nova e também de Herbert Read, pois se passou a instrumentalizar os alunos com várias técnicas deixando aflorar a criatividade com liberdade, assim muitos passaram a acreditar que o importante era apenas o processo, sem considerar o resultado final. Logo, como não havia preocupação com o produto e sim com o simples fazer manifestando-se livremente, o ensino de arte poderia ser ministrado por qualquer um, quando a ideia foi simplificada em “o aluno poderia fazer o que quisesse”.

Alegre a proposta pedagógica do município, conhecido como Escola Cidadã¹⁷, com a instauração do ensino através de ciclos de aprendizagem. Esta proposta foi editada e publicada para toda a RME no Caderno Pedagógico nº9.

As políticas que organizam a Rede Municipal de Educação (RME) tem como princípio a democratização do ensino, voltado para a educação popular e inclusiva, a melhoria do processo de ensino-aprendizagem com uma organização distinta do trabalho escolar, a reestruturação dos tempos escolares em uma proposta que foge da lógica da prática da repetência, a participação da comunidade escolar nos espaços de discussão e a avaliação do aluno em sua complexidade. Para viabilização dessas políticas nos Ciclos de Formação foi reorganizada a estrutura do currículo escolar: houve a redistribuição da carga horária e das componentes de ensino (disciplinas) nos diferentes ciclos; a garantia do espaço pedagógico de planejamento e de reuniões; formação constante para os educadores com a teoria a serviço de uma educação transformadora; a descentralização da administração das escolas com a reorganização da gestão escolar dentre várias mudanças. Esta nova proposta alterou drasticamente o ensino da RME ao mesmo tempo que tornou o município de Porto Alegre referência nacional em ensino básico.

Na organização do currículo por Ciclos de Formação¹⁸ na RME foram propostos três ciclos com o tempo de três anos cada: I Ciclo de Formação: dos 6 aos 8 e 11 meses; II Ciclo de Formação: dos 9 anos aos 11 anos e 11 meses; III Ciclo de Formação: dos 12 aos 14 anos e 11 meses. Nessa organização curricular, o componente curricular Artes está inserido nos três níveis do ensino por ciclo, logo os alunos tem a disciplina de Artes desde o primeiro ao último ano. Diferentemente da maneira que é colocada na LDB, não resta dúvidas que o ensino de artes ocorre desde o primeiro ano.

CICLO	1º ANO/CICLO Idade	2º ANO/CICLO Idade	3º ANO/CICLO Idade
I	6 anos	9 anos	12 anos
II	7 anos	10 anos	13 anos
III	8 anos	11 anos	14 anos

Quadro 1. Escolaridade no ensino fundamental RME-POA/RS. Fonte: organizado pela autora

¹⁷ Conceito criado pelo educador e pensador brasileiro Paulo Freire, autor do livro *Pedagogia do Oprimido* (1968), para designar a escola que prepara a criança para tomar decisões. A idéia de escola cidadã entrou em evidência nos anos 90, como expressão de um movimento de inovação educacional no Brasil que inclui os temas: autonomia da escola, integração da educação com a cultura e o trabalho, oferta e demanda, escola e comunidade, visão interdisciplinar e a formação permanente dos professores.

In: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Verbetes escola cidadã. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/escola-cidada/>>. Acesso em: 15 de out. 2016.

¹⁸ CADERNOS PEDAGÓGICOS. Ciclos de Formação: proposta político pedagógica da Escola Cidadã. Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, nº9, 1999.

O ensino das artes visuais na educação básica tem sido problematizada por diversos autores e sob diferentes perspectivas (Barbosa 1984; Castell 2012; Iavelberg 2003; Pillar 1996; Read 2001). Para compreender quais seriam especificamente os fundamentos que orientavam o ensino de artes na RME, foi realizada uma análise documental junto a SMED, escolhendo publicações realizadas pela mesma. Junto a biblioteca deste, foram encontrados os Cadernos Pedagógicos, publicados entre os anos de 1994 e 2001.

Durante esse período foram editadas 23 revistas pedagógicas, sobre várias temáticas ligadas a educação, voltadas principalmente para a alfabetização. Realizando a análise dos títulos dessas revistas e dos títulos dos capítulos publicados, sete falam sobre artes, considerando que os capítulos que abordam a temática currículo, cultura e artes.

Das 23 publicações, apenas uma está voltada para a política cultural da rede municipal, que teve como objetivo organizar a publicação de oficinas de diversas linguagens artísticas (artes visuais, dança, teatro, música, literatura, vídeo), documentando ações e reflexões produzidas nessas atividades.

Nessa publicação intitulada *A Política Cultural da Rede Municipal de Ensino*, os capítulos estão assim divididos entre as diferentes linguagens: quatro sobre artes visuais, seis sobre dança, um sobre teatro, quatro sobre música. Outros sete capítulos são sobre oficinas e relatos.

Como resultados da pesquisa percebe-se que em relação ao ensino de artes na RME de Porto Alegre, uma discussão sobre a arte educação e suas especificidades foi realizada, ainda que de maneira escassa, através das revistas pedagógicas que foram publicadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de uma organização curricular que privilegia o ensino de artes por um professor especializado desde o primeiro ano do ensino fundamental, as publicações que norteavam e embasavam a fundamentação teórica do projeto da Escola Cidadã pouco citaram e divulgaram as experiências sobre o ensino de artes realizado na RME de Porto Alegre no período citado. Para continuidade do trabalho faz-se necessária a leitura detalhada das publicações analisando os referenciais teóricos, as tendências e fundamentos apresentados nas mesmas, para remontar a inserção das artes no projeto pedagógico da Escola Cidadã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, A. M. História da Arte-Educação. (org.) São Paulo: Editora Max Limonad, 1984.

BARBOSA, A. M. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. Digital Art&, n0, out 2003. Disponível em < <http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

CADERNOS PEDAGÓGICOS. Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, nº1 a 23, 1994-2001.

CASTELL, C. P. Pela linha do tempo do desenho infantil: um caminho trans estético para o currículo integrado. Rio Grande: FURG, 2012

IAVELBERG, R. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artemed, 2003.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete escola cidadã. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/escola-cidada/>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

PILLAR, A. D. Desenho e escrita como sistemas de representação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

READ, H. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

OS LUGARES NÃO VISTOS NA ESCOLA PERPASSADOS PELAS AÇÕES DA ARTE CONTEMPORÂNEA

VAZ, Ana Beatriz Campos

E.E.E.M. Frei Plácido

abcvaz@gmail.com

Resumo: O trabalho é uma extensão da pesquisa desenvolvida no Mestrado em Artes Visuais, pela Universidade Federal de Pelotas, concluído no ano de 2015, em que a arte contemporânea, o cotidiano e a experiência estética, em sala de aula, foram motes. Estes temas retornam aqui como parte das minhas inquietações como professora/pesquisadora. No texto apresento um projeto de trabalho desenvolvido na Escola¹⁹ em que eu trabalho, com uma turma de 8º ano do ensino fundamental, no ano de 2017, no qual foram pensados os lugares não vistos na Escola, perpassados pela arte contemporânea em exercícios de experimentação do entorno.

Palavras-chave: escola; arte contemporânea; lugares.

INTRODUÇÃO

Esse escrito aborda sobre o contexto da sala de aula e trata de questões ligadas à paisagem e à maneira como nos dispusemos a observar o entorno. O trabalho desenvolvido pretende evidenciar novos olhares para o entorno através de ações e pensamentos permeados por produções de arte contemporânea. O texto parte de um projeto realizado com alunos de 8º ano do Ensino Fundamental, com o qual dei continuidade à pesquisa desenvolvida no Mestrado em Arte Visuais, na Linha de Ensino da Arte e Educação Estética, pela Universidade Federal de Pelotas, com orientação da Profa. Dra. Ursula Rosa da Silva. A Dissertação intitulada *Arte Contemporânea – Cotidiano e Experiência Estética em Sala de Aula*, discutiu sobre a arte contemporânea e sua disponibilidade plural; o cotidiano e os seus usos do modo indicado por Certeau (2009); a experiência estética como processo da maneira aventada por Dewey (2010); o contexto da sala de aula. Desse modo, esses temas são retomados aqui. Uma vez que, a arte contemporânea pelas inúmeras propostas de revelar olhares para as coisas do mundo, o cotidiano por sua potência²⁰, pela possibilidade de poder ser revisto e, a experiência estética pela força propulsora de desencadear novas ações, permanecem como inquietações nas minhas pesquisas docentes.

¹⁹ Escola Estadual de Ensino Médio Frei Plácido, localizada na cidade de Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil.

²⁰ Deleuze e Guattari, em *O que é a filosofia?* consideram que a potência traz em si as possibilidades uma vez que oferece uma infinidade de caminhos, de relações.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

O Olhar do Professor Escavador de Sentidos, este é o título do texto de autoria de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. No texto as autoras relatam sobre o professor, agente *escavador de sentidos*, como um pesquisador que seleciona o que vai fazer parte das suas aulas e, para isso, “[...] há que se convocar os olhos daqueles que pela primeira vez vão olhar/ler as imagens, seja para saborear ou estranhar o novo, o desconhecido” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p.117).

Diviso aqui a possibilidade também, de poder lidar com o conhecido, o já visto ao trazer o olhar da maneira abordada por Sérgio Cardoso (1998, p. 349), “[...] o olhar não acumula e não abarca, mas procura; não deriva sobre uma superfície plana, mas escava, fixa e fura, mirando as frestas deste mundo instável e deslizante [...]”. Assim, no momento em que se propõe ver de novo, se pode mirar por outros ângulos, os quais não haviam sido experimentados. Tal ação, proporciona uma apreensão e, com esta, um contato maior com o que nos cerca.

Nesse contexto, o professor é aquele que sai em busca de meandros onde se escondem as pequenas coisas do dia a dia. Portanto, o professor pode propor caminhos para ajudar a desvelá-las, através de pequenas ações que visitem o que está escondido na superfície, pois, como assevera Maffesoli (2008, p.5): “A profundidade está na superfície das coisas”.

A profundidade ponderada por Maffesoli, pode ser encontrada no mais próximo, porém, não percebido. O artista, ao nos propor uma mirada para objetos que, no mais das vezes, são ignorados, ao realocá-los em contextos outros, nos proporcionam uma outra possibilidade de percebê-los. De acordo com Dewey (2010, p.212), “a familiaridade induz à indiferença [...]”. Por estarmos absortos em nós mesmos, não percebemos o que vemos.

Justamente a indiferença foi o que passou distante da minha relação com a obra *Jardim da Infância*²¹ de Lia Menna Barreto, com a qual entrei em contato na primeira edição da Bienal do Mercosul²², lá no ano de 1997. Discorri, na dissertação, que essa obra me proporcionou uma experiência estética da forma indicada por Dewey (2010), ao agenciar um mergulho nas minhas experiências pregressas,

²¹ *Jardim da Infância* é uma obra de 1995 que traz cadeiras de criança, em madeira, queimadas e dispostas em círculo. De acordo com Paulo Herkenhoff (1997, p.230), “O território da obra de Menna Barreto é o da investigação da relação interioridade/ exterioridade do ser.” Nesse sentido, os trabalhos são atravessados pelas memórias que nos atravessam também.

²² A Bienal do Mercosul acontece em Porto Alegre – RS – Brasil.

modificando meu trabalho docente. De acordo com Dewey, a experiência estética é processo que promove algo de um estado a outro, através das ações que provoca entre o vivido e o que ele propiciou, com o que pode vir a ser. Assim, no momento em que me aproximei de *Jardim da Infância*, ao retornar para meu trabalho, questioneei sobre que arte eu estava trazendo para minhas aulas. A partir daí, meu trabalho com arte contemporânea se tornou mais efetivo, ao visitar exposições de arte contemporânea, ao procurar por escritos de artistas ou sobre artistas. Esta procura não era tarefa fácil. Havia dificuldade na aquisição de referenciais, uma vez que, morando no interior do Rio Grande do Sul, o acesso a estes eram muito restritos. Para cada amigo que viajava, eu solicitava os materiais que pudessem trazer de suas visitas a museus e outros espaços. Minhas buscas também percorriam os jornais e revistas para subsidiar, através das imagens e textos, os trabalhos que iria propor. Esses guardados ainda carrego comigo.

Ao tratar sobre a arte contemporânea é necessário determinar sobre quais as pressuposições são almejadas ao aproximar-me a este tema. Dewey (2010) remete que a arte é sempre subversiva, agitadora, caso contrário se torna frouxa. Apreendo aí uma relação com a arte contemporânea, a qual não me deixa indiferente diante de suas provocações. A arte contemporânea pela pluralidade e pelas possibilidades de gerar questionamentos é o que me importa como foco de trabalho.

Outro aspecto que me move em direção à arte contemporânea é a sua disposição em lidar com o cotidiano. O cotidiano é acercado como propõe Certeau (2009), como maneira ordinária de se envolver com as coisas do mundo. Em tal contexto, o cotidiano é pensado e praticado para que seja revisto, desde que a ele destinemos uma atenção diferenciada. Através dessa atenção, podemos retirar as ações corriqueiras de sua condição de pano de fundo da existência, ou seja, promovê-las ao protagonismo.

Nesse sentido, vejo a arte da maneira referida por Bourriaud (2009, p.110), como “[...] forma de uso do mundo, uma negociação infinita entre pontos de vista”. Esses pontos de vista trazem incontáveis interpretações, ou seja, não há uma resposta única para as questões e quiçá haja alguma resposta, daí advém meu interesse por tais pesquisas.

Martins e Picosque (2012) indagam sobre como recairiam as escolhas dos professores sobre as obras eleitas para o trabalho docente. As escolhas recairiam sobre preferências pessoais, pelo fato de já serem conhecidas por eles?

Penso que aqui reside um fator importante, isto é, não somos ingênuos e isentos nas escolhas que fazemos. Porém, seja qual critério que se use, as escolhas devem ser feitas. No meu caso, a obra tem que promover, em mim, uma experiência estética, tem que movimentar meus pontos de vista, tem que ser questionadora. Como refere Bourriaud (2009a, p.149): “Esta obra me autoriza ao diálogo? Eu poderia, e de que forma, existir no espaço que ela define?” Incluo aqui: o que esta obra tem a me dizer sobre mim?

Assim, a arte contemporânea tem me trazido esses questionamentos e com tais questionamentos surgem as propostas na sala de aula.

Para o trabalho percorrido neste texto, foi pensada a exploração do espaço da Escola. De acordo com Certeau (2009, p.184) os conceitos de lugar e espaço têm conotações distintas. Para o autor o lugar seria fixo ao passo que o espaço denotaria movimento. Portanto, o espaço “[...] é um lugar praticado” pelas ações que nele são desencadeadas.

Marc Augé (2012) estabelece a distinção entre lugar e não lugar. Para o autor os não lugares seriam aqueles de passagem, os quais não trazem a marca de quem os habita, ou seja, são impessoais. A escola poderia ser este não lugar? Que lugares da Escola seriam não habitados? Que lugares não seriam vistos?

Com essas indagações foi lançada a proposta de trabalho que se desenvolveu em etapas. Num primeiro momento foi sugerida uma saída da sala de aula para realizar olhares sobre a Escola, andar no seu território, passear pelo pátio. Olhares que ajudassem a perseguir o entorno pois, como sugere Serres (2001, p. 78-79):

Desvelar não consiste em remover um obstáculo, retirar uma decoração, afastar uma cobertura, sob os quais habita a coisa nua, mas seguir pacientemente, com uma respeitosa habilidade, a delicada disposição dos véus, as zonas, os espaços vizinhos, a profundidade de sua acumulação, o talvegue de suas costuras, para abri-los quando for possível, como uma cauda de pavão ou uma saia de rendas.

Como percorrido por Serres, sem a urgência de avançar o tempo, num segundo momento foi solicitado aos alunos, que procurassem por lugares, na Escola, que nunca haviam visto. Nesse andamento, como anteriormente, poderiam realizar o registro dessas observações através de fotografias. No encontro seguinte, observamos as imagens produzidas - que foram projetadas - de modo que os colegas tiveram contato com cada um desses olhares. Confesso que fiquei surpresa porque suas

miradas foram para locais os quais eu, apesar de conviver com a Escola nos últimos 34 anos, não havia percebido.

Na sequência passamos a discutir sobre o gênero paisagem, tão revisto pela história da arte. Em relação à paisagem, Cauquelin (2007, p.7) aborda, no início de seu texto - *A invenção da paisagem* - de que maneira a ideia de paisagem é construída pelas informações pictóricas que foram concebidas. Nessa concepção, “[...] a paisagem fora pensada e construída como o equivalente da natureza [...]”.

De acordo com Cauquelin, ainda nos dias atuais acredita-se em tais premissas, apesar do alargamento perceptivo alvitado pelas propostas de arte contemporânea, neste território.

O alargamento proposto pela arte contemporânea em relação à paisagem foi presença nas aulas. Para tanto, foram apresentados os trabalhos de artistas de diferentes contextos, pois de acordo com Martins (2012, p.17):

[...] o objetivo maior não é propiciar contato para que todos os aprendizes conheçam este ou aquele artista, mas, sim, que eles e elas possam perceber como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes, puderam falar de seus sonhos e de seus desejos [...] de seu modo singular de pesquisar a materialidade através da linguagem da arte.

Em tal contexto foram apresentados artistas como: Christo e Jeanne-Claude²³, Robert Smithson²⁴, Eduardo Srur²⁵, Coletivo Bijari²⁶, Marlon de Azambuja²⁷, entre outros.

Tais artistas foram eleitos pelos aspectos diversos nas obras apresentadas. Cada artista, a sua maneira, cria vínculos com a paisagem que permitem ao nosso olhar uma nova mirada. Suas obras trazem reflexões que me fazem questionar sobre como olho para o que me cerca. Que paisagem é essa que tenho no meu entorno? Que lugar é esse que eu habito? De que maneira posso intervir nesses lugares para que se tornem visíveis por outros?

²³ Artistas, os quais trabalhavam em conjunto, até a morte de Jeanne em 2009, realizando o empacotamento de prédios públicos. Assim, usavam o meio público para a exposição. De certo modo, de acordo com Archer (2001, p.104), tais práticas deram “[...] as costas para as galerias.”

²⁴ A obra apresentada foi *Molhe espiral* (1970, p. 76 -77) realizada distante dos olhos do público mostra, como o próprio nome remete, uma construção gigantesca de pedras em espiral “[...] se projetava da margem por sobre o Grande Lago Salgado [...]”.

²⁵ Eduardo Srur realiza suas intervenções no espaço público, alterando a percepção do espaço. Como por exemplo, a obra *Caiaques*, com bonecos dentro de caiaques que percorrem o rio Pinheiros – SP, até encaharem no lixo.

²⁶ Coletivo Bijari, a obra apresentada foi *Praças (IM) Possíveis*. O trabalho a partir de bicicletas transformadas as quais mantêm o banco e o guidão de forma habitual, porém, com a presença de guarda sol e banco no formato de banco de praça para sentar. Ainda carregam, na parte da frente, suporte para plantas.

²⁷ O artista esteve presente na 8ª edição da Bienal do Mercosul com *Potencial Escultórico* que consistia no uso de fita adesiva, na cor laranja, para empacotar uma escultura presente no Viaduto Da Borges de Medeiros em Porto Alegre – RS - Brasil.

Esses questionamentos foram estendidos aos alunos e formaram parte do trabalho ao orientar as ações subsequentes. No decorrer foi proposto que realizassem intervenções nesse locais, de modo a favorecer um novo olhar sobre os mesmos. As intervenções foram realizadas em grupo, pois esta era uma opção que poderiam adotar. Como acompanho esta turma desde o 6º ano, os conceitos que envolvem as produções de arte contemporânea – intervenção, apropriação, instalação - já haviam sido trabalhados anteriormente.

Na continuação creio ser relevante os depoimentos dos alunos sobre o trabalho, os quais transcrevo abaixo:

- *Aluno I: Nossa intervenção foi fácil e criativa pois usamos folhas, galhos secos e fita durex [...] Fizemos a intervenção em um lugar que as pessoas não costumam ir[...].*

- *Aluno II: O trabalho foi legal mas foi um pouquinho difícil fazer tivemos que pegar o carrinho e o galão e levar na pracinha para fazer a intervenção. Achei o trabalho legal saímos da sala para fazer um trabalho diferente.*

- *Aluno III: Nossa experiência foi boa porque nós aprendemos a dar destaque nas coisas aonde ninguém prestava atenção antes aí quando nós começamos a colocar os sacos de pães de sanduíche da cor laranja no corrimão da escada cada pessoa que passava e perguntava porque nós estávamos colocando aqueles sacos [...].*

- *Aluno IV: A nossa intervenção foi desmontada por nós mesmas por causa da chuva e o material que nós usamos a maioria era de papel. A gente acha que mudou um pouco o local porque chamou um pouco de atenção. A gente acha que foi bom pois escolhemos o Coletivo Bijari mas mesmo assim o trabalho foi livre para escolhermos o que queríamos. A gente escolheu trazer a praça para dentro da escola [...].*

- *Aluno V: A intervenção na paisagem foi positiva porque vimos a paisagem diferentemente do que vemos no dia-a-dia ela foi modificada, elaborada, transformada, programada, pensada. Interferimos na paisagem revestindo uma caixa branca dando um novo sentido [...] chamando a atenção das pessoas que observavam [...] descobrimos um novo sentido ao olhar a nossa intervenção.*

Nesta etapa, é pertinente destacar que os relatos transcritos acima integraram a proposta de trabalho e fizeram parte da produção. Consequentemente, tais ações foram experimentadas como meios fundamentais no processo de trabalho, em que o pensamento foi visto como exercício da maneira referida por Silva (2011, p.80). No livro sobre o ensino da filosofia, a autora reitera que o ato de pensar “[...] não é apenas

uma habilidade, mas demanda uma sensibilidade, que envolve um conjunto de vivências [...]”. Desse modo, o ato de pensar não decorre de um procedimento que se antevê diante mão, todavia, se concretiza na ação diante e com o que nos cerca. Por conseguinte, o ato de pensar sobre as produções permite que o aluno se veja enquanto autor e reflita sobre a sua produção. Essas ações possibilitam, ainda, que eu possa vivenciar melhor o processo de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos depoimentos dos alunos, percebo que houve empenho na elaboração dos trabalhos ao mesmo tempo em que demonstraram conhecimento sobre o que estavam buscando. Apreendo, nos relatos, a apropriação do assunto desenvolvido e o modo distinto como cada grupo resolveu as suas questões. Como referido acima, o ato de pensar sobre as produções remete ao fato de que tal pensamento evidencia que a proposta de trabalho exige uma construção, não sendo uma atividade qualquer.

As ações que foram realizadas pelos alunos e, o pensamento que estas provocaram, revelam o modo como o cotidiano se fez presente de forma apropriada e ressignificada. Os outros usos como refere Certeau (2009), estiveram evidenciados.

A arte contemporânea e a sua disponibilidade de lidar com as mais diversas formas de apresentação reitera o enfatizado por Dewey (2010) de que o material da arte pode ser extraído de qualquer nascente. Não há o que não possa ser usado, trata-se do como, discutido por Certeau (2009), ou seja, como vai ser feito esse uso. Dessa forma, novos usos foram apropriados pelos alunos em suas produções.

Os olhares dos alunos foram debruçados sobre a Escola a procura do que não era visto. Assim os cantos, o que estava escondido à espera de ser desvelado, pode ser visto, “os lugares foram praticados” ganhando possibilidade de vida pelos olhos dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea**: uma história concisa; tradução Alexandre Krug, Valter Lellis Siqueira. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

AUGÉ, Marc. **Não Lugares**: Introdução a uma antropologia da supermodernidade; tradução Maria Lúcia Pereira. – 9ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**; tradução Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009. (Coleção Todas as Artes)

BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-produção**: como a arte reprograma o mundo contemporâneo; tradução Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009. (Coleção Todas as Artes)

CARDOSO, Sérgio. O olhar dos viajantes. In: NOVAES, Adauto ... [et al]. **O olhar**. São Paulo: companhia das Letras, 1988.

CAUQUELIN, Anne. **A invenção da Paisagem**; tradução Marcos Marcionilo. - São Paulo: Martins, 2007. - (Coleção Todas as Artes)

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes do fazer; tradução Efraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1997.

DEWEY, John. **Arte como experiência**; [organização] Jo Ann Boydston; editora de texto Harriet Furst Simon; introdução Abraham Kaplan; tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes)

HERKENHOFF, Paulo. In: **CATÁLOGO** da primeira Bienal de Artes Visuais do Mercosul; Porto Alegre: FBAVM, 1997.

MAFFESOLI, Michel. **A terra fértil do cotidiano**. In: Revista FAMECOS- nº 36 – agosto de 2008 – quadrimestral – p. 05-09.

MARTINS, Mirian Celeste. Expedições instigantes. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2ª edição. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Professor: escavador de sentidos. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2ª edição. São Paulo: Intermeios, 2012.

SERRES, Michel. **Os cinco sentidos**. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SILVA, Ursula Rosa da. **A infância do sentido**: o ensino de filosofia e racionalidade estética em Merleau-Ponty. Pelotas: FEPráxis; Editora e Gráfica Universitária, 2011. 152p.

PRÁTICAS ARTÍSTICAS NA BUSCA DE SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL

SANTOS, Josiane Duarte dos²⁸
HOFFMANN, Carmen Anita²⁹

Resumo: Esse estudo é resultante de uma experiência estética desenvolvida com alunos de ensino fundamental e de licenciatura em Artes Visuais da UFPEL. O objetivo geral foi o de refletir sobre nossos modos de vida e sensibilizar que futuros professores de artes desenvolvam práticas educacionais estimulando a busca por relações ambientais constituídas de preceitos ético-estéticos de respeito a todas as formas de vida. A partir disso, surgiu a ideia de proporcionar uma experiência estética através da poética audiovisual “Você sente?”, com o propósito de refletir sobre os cães errantes de Pelotas. O embasamento teórico foi constituído por textos de GUATTARI (1990), FOUCAULT (1985) e DUARTE JR.(2010). Por fim, essas experiências suscitaram discussões muito produtivas impulsionando a continuidade dessa investigação.

Palavras-chave: meio ambiente; experiência estética; Ensino da Arte

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a educação é fundamental à vida de um indivíduo, pois, através do aprendizado, ele desenvolve habilidades que lhe permitem viver e conviver. O ato de aprender pode ocorrer de múltiplas formas, por diversas maneiras e em ambientes variados (LA ROSA, 2002). Nesse aspecto, a educação escolar, assim como o Ensino da Arte, possuem um grande potencial em possibilitar ao indivíduo tornar-se quem é. As atitudes humanas no mundo estão motivadas pela aprendizagem de cada um, no que vivenciam e no que é ensinado.

Considerando que as práticas artísticas e as experiências estéticas são de fundamentais importância ao Ensino da Arte, percebe-se a possibilidade de trabalhar o tema geral meio ambiente focando no respeito com os cães na formação de Artes através de ações artísticas de preceitos ético-estéticos. A ideia de proporcionar uma experiência estética através da poética audiovisual “Você sente?”, com o propósito de refletir sobre os cães errantes na cidade de Pelotas, tem a possibilidade também de sensibilizar os futuros educadores de artes a englobem em suas aulas temas relacionados ao respeito com os animais.

Avaliando o meio ambiente que envolve a cidade de Pelotas é possível observar que, embora não haja dados exatos com relação ao número de cães errantes na cidade, existem muitos. Basta andar pelas ruas dessa cidade que será possível se deparar com alguns deles. O abandono, os maus tratos e a procriação descontrolada contribuem para uma proliferação de centenas desses animais em situação de vulnerabilidade. Muitos passando fome, acometidos por doenças e expostos a

²⁸ Especialização em Educação (IFSUL), mestranda em Artes (UFPEL), j.josiane@hotmail.com

²⁹ Profa. Dra. Curso de Dança e PPGAV, Líder do Grupo OMEGA (UFPEL), carminhalese@yahoo.com.br

diversas situações que intensificam problemas ambientais como, por exemplo: riscos de acidentes no trânsito e transmissão de doenças entre eles, humanos e outras espécies.

Com base nessa problemática, o objetivo geral da pesquisa é contribuir para reflexões sobre os modos de vida ambientais e algumas práticas artísticas de ensino-aprendizado, a fim de sensibilizar que futuros professores de Artes desenvolvam ações educacionais estimulando a busca por relações ambientais constituídas a partir de preceitos ético-estéticos de respeito a todas as formas de vida.

Embora se saiba que não existem respostas e soluções definitivas para essas questões e que a problemática dos cães errantes em Pelotas merece atenção de uma esfera *macro* (superior, de responsabilidade governamental), não se pode deixar de agir de forma *micro* (subjativa, de responsabilidade pessoal). Se cada um buscar fazer sua parte, o governo pode pressupor que seus cidadãos são favoráveis ao desenvolvimento de projetos que visem a uma vida respeitosa com os cães e com todas as formas de vida. Se isso não se fizer, porém, o assunto continuará como algo banal e desencadeador de vários problemas ambientais.

A legislação que trata de Reflexões sobre a Política Nacional de Educação Ambiental, lei nº 9.795/1999, estabelece a obrigatoriedade desse assunto em todos os níveis educacionais, inclusive no ensino superior, conforme o Art. 2º: “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (BRASIL, 1999). Essa premissa legitima a necessidade da sua abordagem junto aos conteúdos propostos nas diferentes disciplinas que compõem as bases curriculares na educação brasileira.

Questionar e problematizar a relação do homem com o cão hoje, relacioná-la com o meio ambiente e explorá-la durante todo o ensino básico dentro da grade curricular, através da Arte, do Ensino da Arte e da Educação Estética, são algumas formas por meio das quais essa pesquisa acredita que se possa contribuir na formação de uma sociedade mais humanizadora. Ainda com esse pensamento, pretende-se ir mais além, acredita-se que para isso é importante também abordar esse assunto na formação de professores, nesse caso, futuros professores de artes.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, tidos como diretrizes pedagógicas e considerados um referencial importante para a educação escolar do país, um dos objetivos do ensino escolar é proporcionar que os educandos sejam

capazes de perceberem-se integrantes, dependentes e agentes transformadores “do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente”. (BRASIL, 1998, p.7). Sendo assim, dialogar sobre o respeito com os animais em sala de aula é de fundamental importância, pois trata sobre educação ambiental, prevista em lei.

Com relação ao Ensino da Arte nas escolas regulares brasileiras, na década de 1970 a Educação Artística foi incluída no currículo escolar de 1º e 2º graus pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71 (FUSARI, FERRAZ, 1992). Desde então o Ensino da Arte vem formando novos conceitos e finalidades assim como vem tentando ganhar sua importância nesse ambiente. Logo que foi incluída no currículo a área de Arte possuía características tecnicistas, pois esse “[...] propunha valorização da tecnicidade e profissionalização [...]” (FUSARI, FERRAZ, 1992, p. 16). Com o passar dos anos ela vem se transformando de mero treino de habilidades técnicas a difusão de conhecimentos formais e reflexivos acerca da arte, porém o que se almeja é incorporar ainda mais uma educação da sensibilidade.

Percebe-se que a sociedade atual cada vez mais tem priorizado uma economia e política que almeja produção e consumo, e isso vem afetando tanto os modos de vida humana individual e coletiva como os modos de vida ambiental não humana. Embora não se tenha a resposta efetiva para isso pode-se dizer que a falta de estímulos sensíveis e reflexíveis a essas atitudes seja uma das causas. Duarte Jr. afirma que a sociedade ocidental está vivendo numa situação de regressão da sensibilidade humana:

O desrespeito à vida, a todas as formas de vida, campeia ao redor, com assassinatos banais, gangues enfurecidas, destruição do meio ambiente e o lucro fácil vencendo a preservação das condições vitais no planeta. (DUARTE JR., 2010, p.25).

O autor ainda expõe que os indivíduos estão vivendo “a crise de um modo de vida” (2010, p. 25) devido ao modo de construir o conhecimento que, com base neste, se estabelece as relações com o mundo. Ainda complementa que esse conhecimento é primado pela valorização do saber inteligível, abstrato e científico, em perda do saber sensível, estético e individualizado. Duarte Jr. não desconsidera que esse conhecimento em prol da razão pura trouxe progresso e conquistas importantes, mas ele afirma que o seu exclusivismo preocupado “apenas com os fins práticos, sem considerações éticas, estéticas e morais” (2010, p. 26) causa, entre tantos problemas, uma marcante regressão da sensibilidade.

Nesse aspecto, é importante ressaltar algumas características e diretrizes

pedagógicas que podem ser trabalhadas nessa área. Segundo os PCN, a área de Arte pode trabalhar em conjunto com as outras áreas de conhecimento, outros conteúdos e temas procurando aspectos que os integrem a ela.

[...] na área de Arte pode-se problematizar situações em que os alunos tenham oportunidade de perceber a multiplicidade de pensamentos, ações, atitudes, valores e princípios relacionados, à ética; meio ambiente; orientação sexual; saúde; trabalho, consumo e cidadania; comunicação e tecnologia informacional; pluralidade cultural, além de outros temas locais definidos na organização escolar. (BRASIL, 1998, p.38)

Ainda segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o assunto indivíduo e ambiente ou pessoas e animais, pode ser tratado na área de Ciências Naturais, referindo-se às “características e comportamentos dos seres vivos e condições do ambiente em que vivem, valorizando a diversidade da vida [...]” (BRASIL, 1997, p.46). Nesse aspecto, a área de Arte trabalharia em conjunto com essa outra área, porém é possível trabalhar as questões de abandono, de maus tratos e de procriações indesejáveis de cães em Pelotas como Temas Transversais referentes a Meio Ambiente, Saúde, Ética e Temas Locais. Pois a quantidade significativa de animais errantes podem trazer consequências, tais como: transmissão de doenças, provocação de acidentes, infestações de parasitas, etc. Questões importantes que englobam saúde pública, meio ambiente e educação.

Assim, através das aulas de artes, os alunos podem criar, apreciar e interagir com obras artísticas que tratem de questões ambientais de forma a pensar em melhorar a qualidade de vida hoje e no futuro. Dessa forma, educadores e alunos necessitam refletir sobre questões muitas vezes contraditórias que englobam:

[...] respeito e desrespeito quanto à vitalidade e diversidade do planeta Terra e de seus habitantes; co-responsabilidades na preservação, reabilitação ou depredação de espaços e patrimônios físicos, biológicos, socioculturais, entre os quais aqueles com características estéticas e artísticas; co-responsabilidades no manejo, conservação, transformação de estéticas ambientais no interior e no exterior dos lugares em que vivem as pessoas. (BRASIL, 1998, p.39)

Além de criar e apreciar obras artísticas é possível trabalhar a educação estética a partir da experiência e reflexão com essas obras. Podemos ter experiências estéticas com qualquer coisa desde que estejamos abertos a novas formas de ver o mundo, conforme Marcos Pereira (2012) descreve em seu texto “[...] consiste, justamente, no deslocamento que sofremos da forma tradicional de racionalidade que nos circunscreve, colocando-nos diante do inédito, da novidade da interpretação” (p.192). O tratamento dessas experiências no meio escolar é de fundamental

importância para a compreensão e o desenvolvimento estético, artístico e crítico dos estudantes.

Avaliando essas reflexões, esta pesquisa acredita que é bastante significativo desenvolver práticas artísticas que visem reflexões e atitudes sensíveis e responsáveis consigo, com o outro e com todas as formas de vida. Nesse sentido, vê-se a disciplina de artes e as experiências estéticas com grandes potenciais para isso. Embora esse assunto referente ao respeito com os animais seja pouco ou até mesmo nada discutido em sala de aula sente-se que há uma preocupação cada vez maior por temas ambientais e sociais.

A CRIAÇÃO DA POÉTICA AUDIOVISUAL

A elaboração da poética “Você sente?”, disponível em <<https://youtu.be/fxmyOL6yMT0>>, se deu através da tentativa de articular uma proposta de pesquisa sobre a questão dos cães errantes de Pelotas com as três ecologias de Guattari (1990), o cuidado de si de Foucault (1985) e as experiências sensíveis de Duarte Jr. (2010), que serão discutidas a seguir, após análise da experiência com os estudantes. Para isso, pensou-se em criar um audiovisual que trabalhasse distintamente as sensibilidades sonoras e visuais. Pois, é comum considerar o som fílmico como “um simples adjuvante da analogia cênica oferecida pelos elementos visuais.” (AUMONT, 2008, p.48). Porém, não há motivo para que ocorra dessa maneira, pois, segundo Aumont (2008):

(...) a representação sonora e a representação visual não são absolutamente de mesma natureza. Essa diferença, que se deve, é claro, às características de nossos órgãos dos sentidos correspondentes, ouvido e olho, traduz-se principalmente por um comportamento bem diferente com relação ao espaço. (...), a imagem fílmica é capaz de evocar um *espaço* semelhante ao real, o som é quase totalmente despojado dessa dimensão espacial. (p. 48).

Pensando em sons não submetidos a suas imagens reais e sim tratados como elementos expressivos autônomos do audiovisual, podendo entrar em diversas combinações tanto com outras imagens quanto com outros elementos visuais é que a montagem da poética audiovisual se consolidou (Fig. 1). Na parte que envolveu o som e as palavras manteve-se um fundo preto buscando o impacto da ausência de imagem. Na parte dos vídeos além da ausência do som buscou-se também retirar a cor desses com o objetivo de simplificar a informação que uma imagem a cores possui. Nesse sentido, a composição final do audiovisual teve uma sequência de: 1- frase interrogativa (Você sente?); 2- áudio de um cão bebendo água; 3- vídeo de um

cão rasgando a sacola e comendo o alimento que estava dentro dela; 4- áudio de um cão gritando de dor; 5- vídeo de um cão esquivando de medo; 6- palavras (sede, fome, dor e medo); 7- frase (você sente); 8- frase interrogativa (os cães?); Conforme figura abaixo:



Figura 1 – Sequência da poética audiovisual. Fonte: A autora

Essas articulações, principalmente na parte sonora, obtiveram resultados satisfatórios, pois saiu da banalidade do som e vídeos acoplados, dando mais atenção a sensibilidade que cada um transmite individualmente, como, por exemplo: quando se está escutando algo sem ter a sua imagem visual correspondente, busca-se uma atenção maior a ponto de tentar identificar esse som e imaginar sua visualidade.

A captação do áudio do cão bebendo água, do vídeo do cão comendo e do cão com medo foram realizadas pela autora com animais conhecidos e domesticados. O som do cão com dor foi adquirida através da internet.

AS EXPERIÊNCIAS COM A POÉTICA AUDIOVISUAL

A poética intitulada “Você sente?” tem o propósito de fazer as pessoas refletirem sobre seus sentimentos e necessidades a ponto de se colocarem no lugar do outro, nesse caso, pensarem sobre os cães. Conforme afirma Guattari “A alteridade tende a perder toda a aspereza.” (1990, p.8), ou seja, essa ação de se sensibilizar com o próximo vem se perdendo hoje em dia. Pensando nisso e fazendo uma relação com a educação, esse audiovisual foi apresentado a uma turma de 8º ano (EJA) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Olavo Bilac e a uma turma do curso de graduação em licenciatura em Artes Visuais da UFPEL com o propósito de identificar seus

pensamentos a respeito dessa temática e suas reações com a experiência estética.

Para a turma de EJA antes de apresentar o audiovisual foi teorizado questões de Arte Contemporânea e videoarte, pois essa experiência estética fez parte de um dos planos de aulas elaborados no estágio supervisionado da graduação em licenciatura em Artes Visuais que a pesquisadora concluiu no ano de 2016 pela UFPEL.

Foi percebido em uma prática no primeiro encontro, que os alunos não gostam de se expor em público, por isso nesse outro encontro solicitei que respondessem duas perguntas escritas sobre a poética audiovisual que relacionei com videoarte: O que a artista quis passar com este videoarte? O que você sentiu ou pensou ao assistir esse videoarte?

Pela reação no momento da aula em que alguns riram, olhavam para os demais colegas e para mim também, acreditei que escreveriam algo menos sensível, porém todas as respostas foram piedosas com as necessidades dos animais. Na Figura 2, logo abaixo, é possível perceber essa sensibilidade e foi uma das respostas que mais me satisfaz como ser humana e pesquisadora, acreditando na importância da continuidade desse estudo.

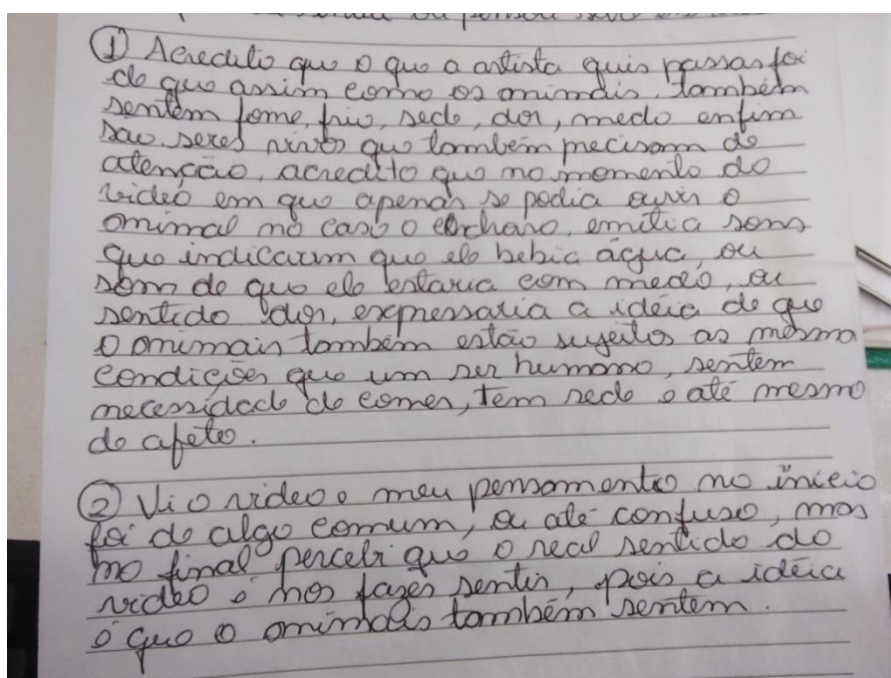


Figura 2 – Trabalho escrito: Duas questões sobre o videoarte. Fonte: A autora

Com a turma de graduação, em um período cedido na disciplina de Artes Visuais na Educação III - Pré-estágio, composta por cinco alunas e uma professora o objetivo foi discutir sobre a temática e, a partir disso surgiram questões como: O que vocês pensam sobre a quantidade de cães errantes em Pelotas? Por que isso se dá? Será que pode ser questão de educação? Será que pode ser trabalhado nas escolas?

Três das seis participantes afirmaram que se sensibilizam com a questão dos

animais, em especial os cães. As outras não afirmaram nada. Houve discussão sobre a causa da quantidade de cães nas ruas, uma acredita que é culpa da falta de políticas públicas (governamental) e outra acredita que é irresponsabilidade das pessoas. Com relação à educação e a temática ser trabalhada nas escolas também houve discórdias, a mesma que culpa o governo acredita que esse tipo de educação deveria vir da família e não da escola; já outra acredita que sim, que essa temática deveria ser trabalhada na escola. Enfim, discussões relevantes que se fazem pensar nas três ecologias de Guattari (1990): a da subjetividade humana, a das relações sociais e a do meio ambiente.

No momento que se transfere a responsabilidade dos cães errantes para o governo, não que esse deva ser isento, passa-se a pensar na solução do efeito e não na causa, passa-se a pensar em controlar a quantidade de cães e não no motivo que faz esses estarem nas ruas. Essa questão dos cães errantes é muito mais complexa e pode-se relacionar com o que Guattari (1990) afirma a respeito da consciência sobre os perigos que ameaçam o meio ambiente natural das sociedades ocidentais capitalistas. Segundo ele, a consciência e as soluções deveriam envolver, não somente articulações tecnocráticas, mas sim articulações ecosófica (as três ecologias). Na ecologia mental o homem deveria pensar mais na complexidade que envolve seu ser tentando se desvincular de articulações manipuladoras. Para o filósofo francês Michel Foucault (1985), é significativo pensar sobre filosofias de vida, de existência; em estilos de vida não somente estéticos, mas éticos por oposição à moral, de forma a contemplar uma relação respeitosa entre o ser humano e o meio ambiente.

Deve-se pensar num estilo de vida segundo o princípio do cuidado de si, no qual se intensificam as relações para consigo: procurar conhecer-se, formar-se, transformar-se, respeitar-se, cuidar-se, examinar-se, conduzir-se. Afinal, os indivíduos são constituídos por meio de suas atitudes, de maneiras de se comportar, de formas de viver, “[...] fixar o que se é, numa pura relação consigo: trata-se, então, de constituir-se e reconhecer-se enquanto sujeito de suas próprias ações [...]” (FOUCAULT, 1985, p.92). É fundamental pensar mais nos modos de vida humana, estabelecer uma ética de si, avaliar e determinar escolhas e atitudes de forma crítica, a fim de questionar o que se está sendo imposto. Para Guattari (1990) o indivíduo não está mais percebendo que é um ser complexo, hoje em dia ele está se vendo como um objeto passivo que pode ser manipulado pelas tendências, mídias, entre outros.

Voltando a ecologia mental de Guattari (1990) e complementando com o conceito do cuidado de si de Foucault (1985) é possível fazer relações, também com a ecologia social e ambiental (GUATTARI, 1990), pois o princípio do cuidado de si não

deve ser pensado como exercício de individualização, mas sim como exercício de socialização, de trocas sociais e de obrigações recíprocas. Portanto, é preciso cuidar de si para cuidar dos outros. Se todos exercessem essa prática, “[...] princípio válido para todos, todo o tempo e durante toda a vida.” (FOUCAULT, 1985, p.53), pensar-se-ia mais nos riscos que se corre ao dirigir um veículo com pressa, far-se-iam escolhas conforme uma ética pessoal, prestar-se-ia mais atenção aos problemas de saúde pública, reconhecer-se-ia o outro e respeitar-se-ia o meio ambiente. Então na ecologia social de Guattari (1990), pode-se afirmar que o indivíduo deveria buscar práticas sociais que priorizem maneiras sensíveis, responsáveis e respeitosas de ser no contexto que vive. As três ecologias são articulações que se complementam e andam juntas, nesse momento é preciso refletir sobre tais com a finalidade “[...] da cultura, da criação, da pesquisa, da reinvenção do meio ambiente, do enriquecimento dos modos de vida e de sensibilidade [...]” (GUATTARI, 1990, p. 9).

Trazendo essas discussões para a área da educação e das artes é possível se pensar num ensino da arte voltado para a educação do sensível, pois a arte-educação tem o potencial de explorar a sensibilidade de crianças, jovens e adultos. Segundo Duarte Jr. (2010) a arte-educação deve estar preocupada com uma real educação da sensibilidade e não no mero treino de habilidades e na disseminação de conhecimentos formais acerca da arte. Deve-se buscar o desenvolvimento da sensibilidade estimulada por experiências sensíveis que envolvam os cinco sentidos. Experiências que busquem relações com a realidade de vida ambiental.

Esses conceitos de Guattari e Duarte Jr podem ser articulados nas escolas através de práticas artístico-pedagógicas que incitem a busca por relações ambientais constituídas a partir de preceitos éticos, estéticos e sensíveis de respeito a todas as formas de vida. A final, o que se almeja? Uma educação para a produção e o consumo ou para a vida e o respeito?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contribuir para reflexões sobre os modos de vida ambientais e algumas práticas artísticas de ensino-aprendizado, a fim de sensibilizar que futuros professores de Artes desenvolvam ações educacionais estimulando a busca por relações ambientais constituídas a partir de preceitos ético-estéticos de respeito a todas as formas de vida é um dos objetivos que esse trabalho de investigação acredita ser relevante para a problemática dos cães errantes em Pelotas.

A proposta de experiência estética com a poética audiovisual “Você sente?” foi uma iniciativa a essas reflexões que obteve o impacto desejado e gerou uma discussão muito produtiva impulsionando a continuidade dessa pesquisa.

A preocupação com as formas de se relacionar com o meio ambiente está presente tanto em lei, quanto em várias áreas do conhecimento e diversos autores pensam em meios de tentar alertar para isso. O filósofo Guattari acredita que para se pensar numa educação ambiental efetiva é preciso pensar em articulações ecosófica que envolvam uma ecologia mental, social e ambiental. O filósofo Foucault crê na prática do cuidado de si buscando uma ética pessoal que determina nossas ações no mundo. Já o educador Duarte Júnior confia numa arte-educação preocupada na educação da sensibilidade. Essa pesquisa acredita que existe uma articulação entre todos esses pensamentos e procurou ser um início a reflexões sobre isso, permitindo abrir margens a novas pesquisas e considerações.

REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques e outros. **A estética do filme**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.795/1999, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm>. Acesso em 19 de outubro de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>> Acesso: nov 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>> Acesso: nov 2013.

DUARTE JR., João Francisco. **A montanha e o videogame: Escritos sobre educação**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, 3: cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e FERRAZ, Mária Heloísa Corrêa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

LA ROSA, Jorge [org]. **Psicologia e educação: o significado do aprender**. 5. Ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

PEREIRA, Marcos V. O Limiar da Experiência Estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação; IN: **Revista Pro-posições**, Campinas, v.23, n 1 (67), p183-195, 2012.

Você sente?. Josiane Santos. 1'06" Disponível em: <<https://youtu.be/fxmyOL6yMT0>> Acesso em novembro de 2017.

RUBENS GERCHMAN E AS EXPERIÊNCIAS MULTIDISCIPLINARES NA CRIAÇÃO E DIREÇÃO DA ESCOLA DE ARTES VISUAIS DO PARQUE LAGE (1975-1979)

LORETO, Mari Lucie da Silva³⁰

Resumo: As experiências pedagógicas de Rubens Gerchman e sua vivência como criador e diretor da Escola de Artes Visuais do Parque Lage são objetos de análise e instigam múltiplas vias de contágio. Este estudo propõe investigar a trajetória do artista tendo em vista pontuar o legado das inovações e transformações nesse espaço institucional de extrema abertura, considerado como centro de referência e de reflexão para vários artistas. Objetiva-se identificar as ideias, ações e atividades que impulsionaram as novas linguagens e o espaço para novas concepções estéticas. As dinâmicas multidisciplinares implementadas por Gerchman são fundamentadas em um projeto “sobre bases antropológicas” e implicações sociológicas, antropológicas e políticas também peculiar em sua obra.

Palavras-chave: multidisciplinaridade, experiências transgressoras, Gerchman

INTRODUÇÃO

A obra de Rubens Gerchman projeta-se no cenário das artes brasileiras a partir dos anos 60, junto com Antônio Dias, Helio Oiticica e Lygia Clark, década de transformações nas artes visuais, cinema, teatro e música. O cotidiano, a dinâmica da cidade, a sociedade de massa em busca de identidade, a ênfase na cultura popular, nos problemas sociais, interesse nas massas e multidões, nos transportes coletivos e, especialmente na palavra são apontados pelos pesquisadores da obra de Gerchman como elementos articuladores na poética do artista. No entanto, as experiências pedagógicas de Rubens Gerchman e sua vivência como criador e diretor da Escola de Artes Visuais do Parque Lage são, ainda, pouco divulgadas no âmbito acadêmico. A pesquisa pretende tangenciar o percurso do artista, especialmente no período que compreende agosto de 1975 a março de 1979, tendo em vista delinear as experiências transformadoras nesse espaço institucional inovador ainda apontado como centro de referência para muitos artistas.

Este estudo tem base nas investigações no universo imagístico do artista, apenas como elemento propulsor para a análise do objeto de pesquisa. Nosso propósito não consiste em catalogar ou analisar a profícua produção do artista ou aproximar suas imagens por temas, suporte, técnicas ou período de realização das obras. A proposta ressalta os meandros em que Gerchman dedica-se a transformar a Escola de Artes Visuais do parque Lage em uma das instituições que mais influenciou as artes no Brasil.

³⁰ Professora Associada do Centro de Artes (UFPel), doutora em Literatura Comparada UFRGS, mari_lucie@yahoo.com

O ARTISTA

Rubens Gerchman nasceu em 1942 no Rio de Janeiro, é filho primogênito de uma família judia de doze irmãos, e morreu em São Paulo no ano de 2008. A realidade cotidiana e suas questões sociais configuram-se como eixo condutor de sua produção artística. A história de vida propiciou o encontro com a arte e com a temática de sua produção. Anna Maria Escallón (2013) relata que o mundo familiar no qual conviveu era repleto de arte: o pai era desenhista publicitário e a mãe fazia tapeçarias e bordados. O carioca Gerchman cresceu em Ipanema e viveu parte de sua vida em Copacabana. Atraído pelos meios de comunicação e com o olhar *voyer* para o espaço urbano, o artista representa o cotidiano em seu trabalho ao questionar valores de identidade e beleza. Rubens também é poeta, sua obra esta associada à palavra. Gerchman define sua obra como autobiográfica. “Costumo dizer que não invento nada. As coisas aí estão. Apenas, é preciso ver, saber ver. Sou constantemente envolvido pelos acontecimentos.” (2013, p.23)

Sérgio Santeiro (1978) observa o traço indagador do artista e ressalta que Rubens inscreve as palavras, os nomes, das pessoas e das coisas, integradas na sua representação do mundo. (2013, p.33) O interesse dividido entre cotidiano e as palavras, é realçado com a postura política e ética. O artista utilizou, em sua trajetória, diferentes linguagens, dialogando com a pintura, a gravura, a escultura e a arte conceitual. Escallón (2013) sublinha que a diversidade de linguagens (pintura, gravura, objetos, *happenings*, intervenções) com as quais o artista se expressou ao longo de seu percurso demonstra essa sua postura inconformista e rebelde desde o início de sua vida profissional. Pode-se observar nas obras e ações do artista, uma desconfiança em relação às ordens estabelecidas.

Gerchman participa de uma geração de artistas brasileiros que afrontou os limites clássicos das artes plásticas. É considerado um artista de vanguarda, suas obras produzidas a partir de 1960 são vinculadas a manifestações críticas da arte. Em sua trajetória o artista relata a importância da exposição “Opinião-65”, realizada no MAM-Rio, em que apresentou uma imagem do futebol, outra das misses, e ainda um quadro-cartaz, intitulado “Casal Fartura”. Apesar de serem considerados mal acabados, um tanto realistas, os trabalhos tiveram enorme repercussão, foi uma tentativa de usar o cartaz e a imagem de jornal ou revista em um contexto renovado.

Segundo depoimento de Gerchman (2013), outra exposição marcante foi “Pare” na G-4 em 1966, com o happening dos artistas Carlos Vergara, Pedro Escosteguy e ele mesmo, organizada por David Zingg. Esse *happening* marcou sua primeira

experiência no sentido de colocar o espectador dentro da obra. Participaram desta mostra Roberto Magalhães e Antonio Dias, isto é, todos de formações individuais as mais diversas. A exposição foi inaugurada, ou melhor, explodiu, com inusitada publicidade. Segundo o artista: “Um fato importante, ligado ainda à G-4, foi a exposição de Hélio Oiticica, que teve grande repercussão entre os artistas mais jovens. Com sua manifestação ambiental, Oiticica deu uma dimensão totalmente nova ao movimento.” Assim, observa-se a busca de uma linguagem nova, a participação ativa do espectador, um engajamento político nas obras com preocupações de ordem coletiva.

O país passava por um conturbado período político que inevitavelmente refletiu na produção artística em pleno processo de renovação criativa. Distante das regras acadêmicas da pintura tradicional, com sensibilidade peculiar para o entorno, a urbanidade, a cidade, Gerchman explorava a simplicidade das pessoas com uma disponibilidade afetiva, dava voz ao outro, para quem muitas vezes não podia lutar. Em 1969 o artista recebe o prêmio de viagem do Salão Nacional de Arte Moderna. Gerchman escolhe a cidade de Nova Iorque e permanece por lá até 1971. Wilson Coutinho (2013) observa que a década de 70 prenuncia novos procedimentos nas artes visuais, não cabe mais simples classificações ou rótulos, ecoa a expressão “morte a pintura” e novos ismos.

A crise da imagem é, também, a superação de uma época. Na obra de Gerchman, a bricolagem trava contra a imagem uma luta. Sendo assim, a superação da imagem e a acentuação dos jogos semânticos encontra uma relação com os procedimentos dos artistas concretos e neoconcretos. Em Nova Iorque, Rubens convive com muitos artistas, tais como Amílcar de Castro, Lygia Clark, Sérgio Camargo, Antônio Dias, Hélio Oiticica (com quem dividiu o apartamento por um ano), artistas latino-americanos, músicos e cineastas como Glauber Rocha, por exemplo.

A palavra e a poesia estão vinculadas na produção do artista, a palavra transforma-se em arquitetura e escultura, a obra AIR é um estímulo às relações conceituais. Em entrevista a Fábio Magalhães, Gerchman conta que mexia com coisas muito inovadoras na época, a questão do significante e significado, a construção da palavra como objeto.

Em Nova York, passei a lidar com uma língua estrangeira. Aqui, em 1967, eu já tinha feito a minha gramática, que chamei *Cartilha do Superlativo*. Das caixas de morar eu fiz *TERRA*, *LUTE*, *S.O.S* e um *AR*, que está no Masp. Tinha uma caixa com a palavra *ÁGUA*, mandei recortar letras de acrílico que flutuavam, a água brotava da palavra, eu dizia que o significado das palavras estava desgastado, queria revigorá-las, devolver o significado original. Quando cheguei a Nova

York fui trabalhar em uma fábrica de acrílico. Fiz um AR de algodão e acrílico, coloquei as nuvens. Comecei depois a rodar um filme sobre os elementos, as palavras flutuavam no mar, pegavam fogo, eram enterradas. (2013, p. 81)

Na poética de Gerchman, os trabalhos transitam pela forma conceitual (Caixas de Morar), palavras gigantes (Cartilha do Superlativo) e os objetos de pequenas dimensões ou palavras objeto (Pocket Stuffs), uma arte transgressora e que integra música, cinema, fotografia, happenings, características dos anos 70. Assim como Hélio Oiticica, Lygia Clark, Antonio Dias, Rubens Gerchman fazia uso das transformações tecnológicas, bem como da bricolagem dos materiais do cotidiano ou dos *ready made*. No entanto, como observa Duarte:

Mas em Gerchman o *ready made* não é recurso dadaísta, não choca nem ironiza. Identifica o universo de origem de *Lindonéia* – distante dos bairros da classe média afluyente, que já cultivavam o design. *Lindonéia* tem o estilo dos subúrbios. (Paulo Sergio Duarte, 2013, p.70)

Nesse sentido, ao pontuar apenas alguns dos momentos de sua produção poética, percebemos o encontro e testemunho do artista inserido e atuante em transformações estéticas do seu tempo. Sua obra perpassa o limiar do campo estético, é política, ética. Imerso no contexto do Brasil daquele momento, impregnado pelos acontecimentos, Gerschman nem espera acontecer, antecipa-se, faz sua hora e sua obra.

A ESCOLA DE ARTES VISUAIS DO PARQUE LAGE

No Brasil, poucas instituições artísticas, proporcionaram uma efervescência estética, política e cultural ao motivar as gerações de artistas mais jovens na direção de uma inovação e transgressão das visualidades vigentes. Algumas mostras antecederam a atmosfera de transformação que caracterizou a criação da EAV do Parque Lage.

A exposição Opinião 65, organizada por Jean Boghici e Ceres Franco foi realizada no MAM-Rio, um polo das artes visuais no Rio de Janeiro, proporcionou grande divulgação da obra dos artistas. Participaram da mostra Antônio Dias, Carlos Vergara, Hélio Oiticica, Waldemar Cordeiro, Rubens Gerchman, Gastão Manoel Henrique e mais treze artistas europeus que realizam mais do que apenas uma exposição coletiva. Ao buscar uma interpretação singular da pop arte, esses artistas criaram uma situação nova no meio da arte brasileira:

Uma ação em conjunto que, embora não partisse de um grupo homogêneo- como as exposições de concretos e neoconcretos -, coordenava esforços e fazia avançar a discussão em torno da arte que se produzia no Brasil. E realmente poucas vezes uma exposição de artes plásticas alcançou tanta repercussão no país. (Naves, 2002, p.8)

No ano seguinte, a mostra Opinião 66 trazia algumas inovações no cenário artístico ao deixar de ter curadores e ser organizada pelos próprios artistas, uma tradição que caracterizou boa parte dos movimentos de vanguarda modernos. Participaram desta exposição, além de Oiticica e do próprio Rubens Gerchman, Zilio, Raymundo Colares, Waldemar Cordeiro, Antônio Dias, Pedro Geraldo Escosteguy, Gastão Manoel Henrique, Maurício Nogueira Lima, Roberto Magalhães, Anna Maria Maiolino, Antônio Manuel, Marcelo Nitsche, Lygia Pape, Glauco Rodrigues, Maria do Carmo Secco, Ivan Serpa e Thereza Simões. A propósito dos desdobramentos da arte no Brasil na década de 60, uma leitura indispensável é o livro de o livro de Paulo Sérgio Duarte, “Anos 60: transformações da arte no Brasil”.

E quando, em 1967, a partir de uma ideia de Hélio Oiticica, se organiza a exposição Nova Objetividade — sempre no MAM-Rio, como as anteriores —, não apenas a organização da exposição fica a cargo dos próprios artistas como o texto de apresentação da mostra será escrito por um deles, Hélio Oiticica, numa das primeiras intervenções teóricas desse tipo de um artista brasileiro”. (Naves, 2002, p.8)

Os críticos de arte Mario Pedrosa e Ferreira Gullar ganham relevância nesse período em que a produção artística brasileira alcançava uma densidade considerável. Frederico Moraes também teve um dos momentos mais importantes de sua trajetória. Nos anos 70, surge a revista Malasartes reunindo artistas e críticos do Rio e de São Paulo. Foram realizados apenas três números, entre os anos de 1975 e 1976. Dentre os editores de Malasartes ressaltamos a presença de Rubens Gerchman, Ronaldo Brito, Carlos Vergara, Carlos Zilio, José Resende, Baravelli, Waltércio Caldas e Bernardo Vilhena.

Esta revista não se limitava a ser uma publicação sobre artes plásticas, mas buscava uma inovação na parte gráfica, na temática e programação visual, “um esforço estético, a tentativa de criar um espaço de reflexão que trouxesse em si mesmo, na sua própria linguagem, algo daquilo que se defendia em textos e imagens.” (Naves, 2002, p.9)

Entre os anos de 1975 até 1979, em oposição ao ensino acadêmico, Rubens Gerchman assume a direção do antigo Instituto de Belas Artes, transformando-o na então Escola de Artes Visuais do Parque Lage, no Rio de Janeiro. O local da Escola é

a mansão em estilo eclético, tombada pelo IPHAN como patrimônio histórico e paisagístico. Nesse espaço, percebe-se o espírito inovador proposto pelo artista, que valoriza a experimentação e se interessa pelas produções contemporâneas e pela interação entre as linguagens artísticas. A partir de sua criação, a EAV desenvolve programas de ensino em arte voltados para a formação de artistas, curadores, pesquisadores e interessados em estabelecer ou aprofundar o contato com a arte.

Cerca de quarenta artistas e intelectuais encontraram-se nesse ambiente transdisciplinar, na segunda metade da década de 1970. Dentre eles: Helio Eichbauer, Lina Bo Bardi, Mario Pedrosa, Alair Gomes, Roberto Magalhães, Celeida Tostes, Gastão Manoel Henriques, Claudio Tozzi, Marcos Flacksman, Sergio Santeiro, Dionísio del Santo, Roberto Maia, Lelia Gonzáles, Paulo Herkenhoff, para citar alguns exemplos. “As 65 oficinas oferecidas ao público de aproximadamente dois mil alunos definiram a escola como um dos ambientes mais estimulantes da cidade, marcado pela liberdade de expressão que desafiava o academicismo e a censura imposta pelo regime militar.” (<http://eavparquelage.rj.gov.br/a-escola>)

Vale lembrar que em pleno período da ditadura militar, Glauber Rocha filmou *Terra em Transe* (1967) no Parque Lage, Joaquim Pedro de Andrade realizou *Macunaíma* (1968); dois importantes cineastas brasileiros filmavam seus clássicos utilizando o Palacete como locação.

A ebulição cultural foi sinalizada por grandes eventos abrigados na EAV, como a 1ª Exposição Mundial de Fotografia, uma montagem da peça *O Rei da Vela* elaborada por José Celso Martinez Corrêa, uma exposição inédita de fotografias de Mario de Andrade, além de inúmeros shows de música com Caetano Veloso, Gilberto Gil, Milton Nascimento, Cazuza, Fagner e Chico César, realizados no âmbito do projeto *Verão a Mil*, organizado por Xico Chaves.

A presença do audiovisual nas artes plásticas brasileiras ocorria desde o fim da década de 60, impulsionada pelo experimentalismo presente no cinema nacional da época, especialmente no Cinema Novo. No entanto, as produções utilizavam super-8 ou película cinematográfica, também foram objetos de estudo na EAV.

Havia também nessa época um núcleo de estudos de cinema, com cursos coordenados por Sergio Santeiro e Roberto Maia, e um cineclube, o CINEAVE, que exibiu regularmente diversos filmes censurados, curtas dirigidos pelos alunos, filmes de artistas em Super 8, e promoveu amplos debates sobre o cinema contemporâneo nacional e internacional, com a participação de artistas e intelectuais como Darcy Ribeiro, Roberto da Matta e Ferreira Gullar. (<http://eavparquelage.rj.gov.br/a-escola>)

Um ano após a sua fundação, a EAV, ao lado do MAM, já era considerada uma

grande usina cultural e um espaço de convivência e troca da cidade do Rio de Janeiro, cuja “vida inteligente” encontrava-se atingida seriamente pela situação de exceção político-institucional do país. Foi na EAV que a poesia marginal, a mais importante expressão literária contracultural de resistência, encontrou seu espaço de criação e de realização de performances e eventos, que reuniam um enorme público jovem em torno da literatura. Foi na EAV que Francisco Bittencourt sediou nossa primeira e importante revista gay, *Lampião*. Foi na EAV que os psicanalistas da vanguarda lacaniana sediaram a Escola Freudiana do Brasil. Foi na EAV que Joaquim Kollretuer organizou os já históricos concertos de música dodecafônica.

As experiências multidisciplinares que ocorrem na EAV reverberam na produção do seu diretor e vice-versa, os propósitos inovadores do artista confluem em novas possibilidades e experiências transgressoras na Escola, potencializando discussões ampliadas para além do contexto da instituição.

Esta pesquisa encontra-se em fase inicial e a próxima etapa visa elaborar um mapeamento das ideias, ações e atividades que impulsionaram as novas linguagens e o espaço para novas concepções estéticas na EAV, no período estudado. Outro ponto de interesse será investigar a possibilidade dos entrecruzamentos das diferentes linguagens e os processos multidisciplinares no espaço da EAV, e analisar quais seriam os fatores ou elementos responsáveis por definir essa prática na EAV. Buscar-se-á ainda identificar outras pessoas (artistas, professores, alunos) que contribuíram, de algum modo, com a implementação do projeto de Gerchman. Pretende-se analisar a forma como as atividades realizadas na EAV dialogam com a produção artística brasileira em outros espaços em nuances estéticas e formais e possíveis questões intrínsecas à contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EAV foi frequentada pelas novas gerações de artistas, que participaram da dinâmica dos cursos ou atividades oferecidas pela instituição. A EAV do Parque Lage tornou-se um espaço para repensar a arte na sociedade, e ao mesmo tempo interagir com a realidade sociopolítica, rever os modos de produção, discutir o mercado e o circuito artístico, bem como os limites e territorialidades do campo da arte. O público foi convidado a interagir com a obra, num processo de imersão e transgressão do contexto vigente. A intensidade de troca de experiências no ambiente de ensino

aprendizagem foi um importante legado deste espaço referencial no âmbito artístico brasileiro que potencializou saberes e interfaces multidisciplinares.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CANCLINI, Néstor G. **Culturas Híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 1997.

DUARTE, Paulo Sérgio. **Anos 60: transformações da arte no Brasil**. Rio de Janeiro: Campos Gerais, 1998.

ECO, Umberto. A estrutura do mau gosto. In: Eco, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 69-128.

ESCALLÓN, A. A estética de uma conduta humana. In: GERCHMAN, C. **Rubens Gerchman: o rei do mau gosto**. São Paulo: J.J Carol, 2013, p.53-60.

GERCHMAN, C. **Rubens Gerchman: o rei do mau gosto**. São Paulo: J. J. Carol, 2013.

GERCHMAN, R. Retalhos da cidade. In: GERCHMAN, C. **Rubens Gerchman: o rei do mau gosto**. São Paulo: J.J Carol, 2013, p.61-66.

MAFFESOLI, Michel. **O Ritmo da Vida**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MAGALHÃES, F. Entrevista com Rubens Gerchman. In: GERCHMAN, C. **Rubens Gerchman: o rei do mau gosto**. São Paulo: J.J Carol, 2013, p.75-90.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1964.

MORAIS, Frederico. Vanguarda, o que é. In: PECCININI, Daisy. **Objeto na arte Brasil Anos 60**. São Paulo: FAAP, 1978, p.65-68.

MORAIS, Frederico. O coração manda é tempo de pintura. In: **Rubens Gerchman**. Catálogo da exposição. São Paulo: Montesanti Galeria, 1986. (N.O.).

NAVES, Rodrigo. **Desencontros entre Moderno e contemporâneo na arte brasileira**, Novos Estudos 64, CEBRAP, 2002 p.5-21.

OLIVERAS, Elena. **Estética: la cuestión del arte**. Buenos Aires: Emece, 2004.

OITICICA, Hélio. Situação da Vanguarda no Brasil. In: PECCININI, Daisy. **Objeto na arte Brasil Anos 60**. São Paulo: FAAP, 1978, p.69-70.

PEDROSA, Mário. **Mundo, homem, arte em crise**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1975.

SILVA, Vitor Marcelino da. **Desvios de linguagem: as contribuições de Rubens Gerchman e Nelson Leirner para a prática da apropriação de imagens na arte**

contemporânea no Brasil. 2012. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

ZÍLIO, Carlos. Artes Plásticas: da Antropofagia à Tropicália. In: O Nacional e o Popular na Cultura Brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1983.

UM APRENDER PELOS ENCONTROS: ESPAÇOS PEDAGÓGICOS E FORMAÇÃO DO SENSÍVEL

Carla Rosane Campos Lopes ³¹

Dr. Prof. Alberto d'Avila Coelho ³²

RESUMO: Este artigo apresenta uma investigação de mestrado que investiu no que “estranha” quando estamos no mundo pelo *encontro* com o outro, teve como disparador de experiências uma instalação artística, montada *no hall* do IFSUL *campus* Pelotas/ RS, cujo tema versou sobre mensagens em garrafas, desejos e bons encontros. Buscou-se abrir com esta instalação uma relação entre educação e sensibilidade, oferecendo ao público um espaço de interação com objetos e conceitos que gerassem manifestações sob a forma de poemas e outras expressões pela escrita. O foco na formação do sensível pelo estranhamento torna-se suporte fundamental para pensar em modos de aprender que ocorrem pelos encontros quando estes são produtores de afetos.

Palavras-chave: Aprendizagem. Formação do Sensível. Experiência Estética.

O eu salta globalmente deste ponto local, passa decididamente de outra metade a outra, no momento em que este ponto desliza, à proximidade do estreito, de sua face interna para a face externa. (SERRES 2001).

Nesta dissertação propomos fazer uma investida no sensível, a pensar em nosso estar no mundo pelos *encontros* (Spinoza, 2015; Deleuze, 2002; Larossa, 2009), com o outro e com aquilo que “estranha”. Problematicamos a presença do modelo de uma educação tradicional, que ainda persiste em nossas escolas, a partir da experiência com arte, desde sua autora com a montagem de uma instalação artística, bem como a partir dos registros deixados pelo público visitante, mediante

³¹ Instituto Federal Sul-rio-grandense - *campus* Pelotas, Mestre em Educação e Tecnologia, Pós-Graduada *Lato Sensu* Instituto Federal Sul-rio-grandense - *campus* Pelotas. Graduação em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Católica de Pelotas. Graduação em Artes Visuais (Pintura, Escultura ou Gravura) Bacharelado em Escultura pela Universidade Federal de Pelotas ccl.cam@gmail.com.

³² Professor do Instituto Federal Sul-rio-grandense - *campus* Pelotas - Departamento de Ensino de Graduação e de Pós-Graduação. Membro dos Grupos de Pesquisa: Educação e Contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia, EXPERIMENTA/ CNPq/ IFSUL. Arte Versa - Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência - CNPq/FACED/UFRGS. albercoelho@terra.com.br.

entrevistas (escritas e gravadas), fotografias e filmagens.

Vamos ao longo da dissertação dando pistas para o pensamento que se deseja desenhar com esta proposta de investigação. Vamos fazendo alguns recortes, trazendo alguns dados e algumas interferências que deram corpo a escrita. Para tanto acompanharemos a elaboração conceitual e prática de uma proposta artística, ideia central que veio a permitir a fundamentação de uma aposta no sensível, no espaço do sensível em nossa formação, seja na escola ou na vida. Tudo isso para falar a respeito de possíveis transformações que a arte pode oferecer em sua condição criadora nos espaços escolares.

Como questões de pesquisa perguntamos como a experiência com uma proposta de arte contemporânea promove uma “educação” pelo *aprender*? Quais *saberes* são construídos e compartilháveis na experiência desde a produção da instalação até sua apropriação pelo público? Como esta dissertação promove um sair da educação pela própria educação? Objetivamos: promover um espaço de criação para pensar o educar como um aprender implicado com o sensível e com a arte, e mapear os deslocamentos de pensamentos e conceitos que se realizaram a partir da experiência com a proposta artística.

Com os procedimentos metodológicos adotados para esta investigação desenvolveu-se uma metodologia qualitativa com procedimentos cartográficos, a partir do estudo de um referencial teórico, no qual constam os conceitos de *encontro* (Spinoza, 2015; Deleuze, 2002; Larrosa, 2009) e *aprendizagem* (Deleuze 2006; 2010), das experiências com arte de sua autora, da montagem de uma instalação e dos registros das experiências (entrevistas escritas e gravadas, fotografias e filmagens) com a instalação, problematizando o “educar” no sentido de um “aprender.

Nada mau que nesse dia de juventude fôssemos piloto de um navio para verificar, ainda contra Descartes, que um piloto diz eu por sua nau inteira, do fundo da quilha à ponta do mastro e da popa à proa, e a alma de seu corpo entra na alma do barco, no centro das turbinas, no coração das obras- vivas. Para se libertar desse barco é preciso ir procurar sua alma no paiol, no lugar onde o fogo é verdadeiramente perigoso, num dia de desespero. (SERRES, 2001).

Misturo-me com o que está acontecendo em minha trajetória de vida, de pesquisadora, de professora e de artista. Nestes acontecimentos, tudo importa, as obras- vivas que estão lá embaixo, no casco. Importa o dentro e o fora. Importa

dedicar o precioso tempo. Dar a vida pela nau toda. Estar nos entres é o que preciso neste momento. Aprendizizes e aprendentes. Uma aprendizagem que se dá nos encontros.

Autorizo-me neste momento da escrita a trazer também o “eu”, mas que na realidade “já somos vários” (Deleuze; Guatarri 1992), autores amigos, orientador, colaboradores, aprendizizes com aprendentes, tantos e tantos que vão chegando:

Como cada um de nós era vários, já era muita gente. [...] Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados. (DELEUZE; GUATARRI, 1992, p.10).

Ora por água, ora por terra... primeiros lançamentos...

Fazer a experiência de lançar pela primeira vez, num espaço portuário, ou seja, por água, uma mensagem dentro de um invólucro silícico mensageiro se deu em uma tarde de Domingo, em Pelotas, em 13 de Março, de 2016. Tudo preparado. Mensagens contendo escritas sobre o projeto de pesquisa e um endereço eletrônico criado especialmente para possibilitar algum retorno, caso fosse encontrada.

Nos preparamos, eu, João Maximiliano (meu esposo e parceiro) e nossa pequenina mascote (uma cadelinha adotada em 2015) para este lançamento em um local portuário em Pelotas- RS, conhecido por “O Quadrado”. Máquina fotográfica/ filmadora nas mãos, nos posicionamos em uma das muretas do atracadouro onde são amarradas as embarcações (Figura 1), e assim realizamos o lançamento.

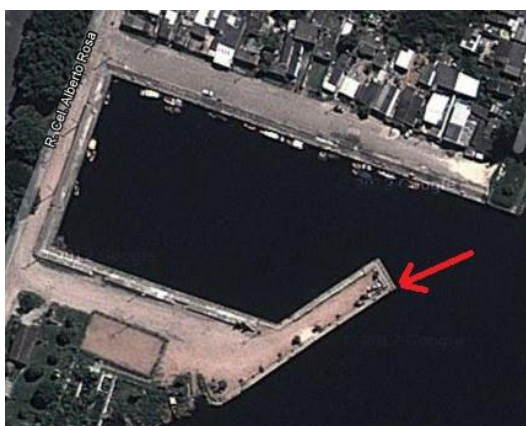


Figura 1 - "O Quadrado" Pelotas- RS. Fonte: Internet.

Extasiados ficamos ali por um longo tempo apreciando o curso e os movimentos por onde a mensagem em seu invólucro ia percorrendo pelo canal. Muitas pessoas pescando por ali, casais namorando e famílias conversando aproveitando aquela bela tarde, que para mim pesquisadora, transformara-se em um espaço pedagógico potencializador de muitos encontros.

Esta sequência de fotos pontuou uma etapa bem significativa neste processo. Havia uma necessidade de se fazer a experiência e de transitar colocando os sentidos em outro movimento, não só no imaginário, mas na provocação de perceber e lidar com outros espaços e possibilidades pedagógicas.



Figura 2 - Primeiro lançamento por água do invólucro silícico mensageiro em 13 de Março de 2016.
Arquivo da autora.

Mensagens dos colaboradores... primeiros lançamentos por terra...

Sim, chamei-os de colaboradores, pois foram grandes motivadores neste processo. Em cada aceite em fazer parte desta pesquisa com suas escritas e outras expressões artísticas e literárias, fomos compondo uma parte muito importante para esta investigação. Amigos pertencentes a variadas instituições compartilharam poemas, gravuras, fotos, escritas, fitas de tecido com fragmentos literários, desenhos e outros. Na entrega dos invólucros (a estes convidados), principalmente aos que consegui entregar em mãos, o invólucro silícico transparente com um pergaminho em branco enrolado e amarrado com barbante, percebi destes expressões interessantes, mesmo já feito o convite por outros contatos, e-mail e telefone. Trataram com muito carinho, afeto e cuidado ao que lhes estava sendo confiado, tanto no recebimento quanto ao entregarem os invólucros com suas mensagens antes da exposição, e, não só com as mensagens como também com a própria presença durante a exposição.

Com a pesquisadora, propuseram-se e misturaram-se na experiência, alunos da disciplina Experiências Estéticas do Bacharelado em Design (Atividade Orientada à Docência no Ensino Superior); colegas do mestrado e professores de forma bem presente.

Na véspera da exposição enquanto lia as suas mensagens, também registrava com a máquina fotográfica. As fibras dos papéis estavam acondicionadas e acostumadas com a forma cilíndrica, bem próprio dos pergaminhos. Era importante registrá-las antes da exposição, pois no percurso até o local da montagem da instalação muito poderia ocorrer, bem como durante a própria instalação. Poderíamos perder algum movimento importante, mesmo nos posicionando de uma forma mais rizomática, ou seja, nos colocando neste lugar onde o que mais importa não são as entradas e saídas - estas precisam estar abertas - mas sim o que acontece durante o percurso que vai envolvendo o que nos propomos a oferecer e mapear.

Eu precisava daquelas contribuições, pensava naqueles lançamentos. Eu desejava, e me parece que eles também, meus colaboradores, fazerem parte do curso das águas, ou ainda, colocar-nos com as escritas, os invólucros (garrafas) e tudo mais, naquela experiência (Figura 3).

...espalhando pistas/ convites pelo IFSUL campus Pelotas... véspera da exposição...

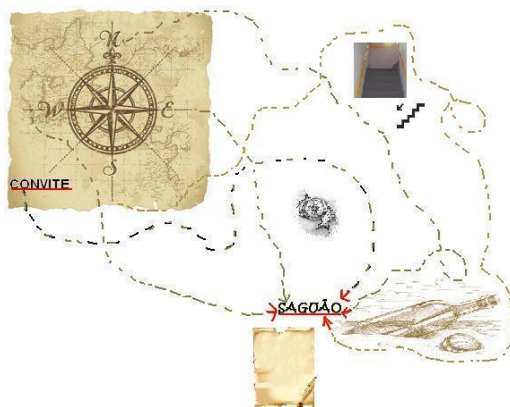


Figura 3 - Pergaminho contendo pistas para o encontro com a instalação artística no saguão do IFSUL campus Pelotas- RS. Arquivo da autora.

Neste momento da experiência, contei com um amigo e aluno do curso de Design para mais um lançamento por terra, pelos corredores e escadas de acesso as salas de aulas e segmentos da instituição.

Tínhamos a sensação de um trabalho secreto, pois não podíamos ser notados. A surpresa do encontro com estas pistas significava muito neste momento.

Desta forma executamos esta tarefa cansados fisicamente mas potencializados na alegria de promover muitos encontros

Montando o espaço da instalação... chegou o dia!!!

Chegando o dia da instalação a companhia de alguns amigos me permitiu ver que o aprender nos coloca em constante atenção. Tê-los a disposição para uma ajuda, como no caso transportar garrafas e outros objetos da instalação em seu próprio carro, talvez dê abertura a muitas formas de pensar nas relações que vamos tramando na vida. Agora me via em terra firme, mas em zona marítima. As mensagens já estavam enterrados na areia. Silícica com Silícica. Chegavam até ali nos pegando de surpresa muitos passantes já perguntando ainda enquanto montávamos o espaço: o que estava acontecendo? o que seria montado ali? E quando percebemos o local estava cheio! A programação havia sido antecipada. Estávamos cartografando! Agora éramos muitos! Percebíamos que, os que haviam feito primeiramente a experiência em outros momentos, haviam contado aos colegas despertando neles o desejo de experimentarem também. Perguntei-me neste momento: estaria acontecendo neste encontro um processo/ aprendizagem em mim? e neles?

Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (DELEUZE, 2010, p. 21).

Percebemos que já havia várias mensagens em formato pergaminho dentro de um só invólucro. As mensagens começaram a misturar-se. Tanto os grupos que chegavam quanto as mensagens estavam no coletivo literalmente.



Figura 4 - Participantes na parte da manhã com a Instalação artística montada no saguão do IFSUL campus Pelotas. Arquivo da autora.

No início da tarde mais uma colaboradora aproximou-se, amiga e colega de mestrado, contribuindo incansavelmente com filmagens, abordagens e capturas fotográficas. Fomos nos envolvendo cada vez mais entre os grupos que se formavam e

interagiam no espaço.

Cada mensagem ofertada naquele dia em que a instalação tomou corpo ocupando o espaço do hall de entrada no campus, cada rolo de papel guardado por um invólucro, cada caixote de madeira, passou a oferecer um chamado!

Após o dia das instalação, estas mensagens me chamavam mas, por alguma razão, sentia-me impedida de chegar rapidamente a elas. Foi como se olhasse por uma vigia de um navio em chamas, e o *kronos*, como que me queimando os pés expulsando-me ferozmente do estado reflexivo.

Era um respirar além da manta de fumaça que estava sobre mim neste tempo de escrita de dissertação, um tempo de pressão com seus prazos e formalidades da vida aprendente.

Queria chegar logo à vigia, sabia que era preciso cuidado e um bom preparo: estudo, treinamento, experiência. Abrir os rolos de papel, saber de seu teor e mensagens deixadas por pessoas, não podia ser de qualquer jeito. Era preciso treinamento para conseguir ultrapassar a vigia.

Depois de tanto espreitar de longe pela vigia, desejava estar um pouco ou bem mais preparada para este momento. Estavam lá do outro lado, nas três caixas de madeira, os invólucros mensageiros com suas mensagens a espera de que mãos (tato), olhos (visão), narinas (olfato), boca com suas papilas gustativas e glândulas salivares, também se colocassem debruçados sobre o que ali estava.

Ao abrir o 1ª invólucro silícico mensageiro e encontrar o velho Simpson desenhado amplamente ao longo da folha de caderno com linhas, e pontas queimadas como base/ suporte. Como ferramenta a escolha foi lápis de cor amarelo e preto.



Figura 5 - Desenho “vc acabou de perder seu tempo”. Arquivo da autora.

Este desenho vem acompanhado de um balãozinho de diálogo com a seguinte escrita: “vc acabou de perder seu tempo”. De repente me coloca em um lugar, neste primeiro instante, que parece não se tratar de um naufrago que não quer ser resgatado, ou o simples fato de não se perceber perdido, um detalhe - sua mensagem estava com mais duas dentro do mesmo invólucro – me chamou a atenção a expressão “tempo”; “perder tempo”. Reflito sobre o mensageiro/ mensageira que ao se perceber único (a) diante da folha, pensando e se percebendo participante do cenário, ou quem sabe perguntando- se: que louco (louca) gastaria seu tempo desta forma para montar um espaço como este? Ou, quanto trabalho para montar isto!!! Em tudo que mexeu e ainda mexe comigo nesta mensagem, principalmente quando toca no ponto do tempo perdido, me desloca até a Recherche que Deleuze reflete em Proust e os Signos, sobre a “busca do tempo perdido”, mas que não trata “nem de memória nem de tempo, mas signo e verdade” (Deleuze, 2006). Uma das primeiras mensagens que abro, me transporta a uma realidade que diz respeito a minha vida. Ao tempo que tenho dado a mim mesma para aprender e estar em meio a aprendentes. Então me vejo aprendendo na leitura destas linhas em preto e amarelo, enviadas sem saber quem as interpretaria. E penso nesta arte que é capaz de promover um aprender. Então eu me percebo aprendendo. Aprendo com este desenho, que o tempo dispensado e programado desaparece, torna-se um instante quando estamos de fato envolvidos em alguma proposta, ou seja, dentro dela. Então dou-me conta que não preciso comprar o pacote todo de uma vez só, dou-me ao luxo de me deixar envolver detalhadamente no que algum dos meus sentidos grita! Agora estou com uma mensagem de um participante/ aprendente (num primeiro momento o chamei de “boné pensante”) e volto a ser tocada. Nesta interação minha aluna, a Rê, também misturou-se neste momento de experiência. No dia da exposição na parte da manhã, num momento em que muitos apenas passavam olhando o local da montagem, outros paravam para olhar, percebemos a presença do “boné pensante” com uma garrafa na mão, mas com muita propriedade, como quem precisasse dar uma resposta ao que experimentava (Figura 6).



Figura 6 - Escrita – Instalação Artística. Arquivo da autora.

Entre tantas escritas em forma de poemas, letras de músicas, experiências de vida; entre tantas inserções de objetos, tecidos que provocaram ou não manifestações que se transformaram em disparadores para os processos de criação que conseguimos capturar. Percebo o quanto valeu cada momento vivenciado. Estar em meio a tantas/ diversas manifestações. Perder o controle do espaço montado. Até mesmo desconfiar que alguns invólucros haviam sido levados. Mas não! todos estavam lá, cheios de novas e múltiplas mensagens. Algumas mensagens encontramos sem o barbante, ficaram abertas nos dando muito trabalho para saírem dos cilindros vítreos. Então podemos dizer que o que foi proposto colocou em curso um instigar, um provocar contornos/ contenções que um aprender deleuzeano propõe, pode-se dizer que trata-se das condições que se pode oferecer, apostando na promoção de encontros. Vale como um convite ao abandono dos formatos engessados, dando abertura ao acontecimento e deslocamentos que transformam o mesmo tempo e espaço que as regulamentações/ normatizações nos impõe, um deslocamento para outros lugares produtores de saberes e de paixões aprendentes: “[...] é preciso ampliar esse tipo de experiência, por meio de outras relações passionais e atrativas, que são os verdadeiros acompanhamentos ou as verdadeiras arrancadas do aprender.” (SCHÉRER, 1995, p. 1191). Desta forma, esta dissertação desenvolvida a partir do estudo de um referencial teórico nas filosofias da diferença, nos conceitos de encontro e aprendizagem com seus autores; na montagem de uma instalação e seus processos; dos registros das experiências (entrevistas escritas e gravadas, fotografias e filmagens) com a instalação, problematizou a educação em relação ao modo institucionalizado que organiza professor, aluno, sala de aula e conteúdos e investigação do como uma experiência com uma proposta de arte contemporânea promove uma “educação” pelo aprender? Quais saberes são construídos e compartilháveis na experiência desde a produção da instalação até sua apropriação

pelo público? Como esta dissertação promove um sair da educação pela própria educação? Pode-se neste momento trazer através dos mapeamentos realizados, que uma proposta como esta dentro de uma instituição como IFSUL *campus* Pelotas-RS aproxima, desperta e promove modos de subjetivação, na medida que a pesquisadora, colaboradores e o público que se colocou neste espaço pedagógico proponente, passou a compartilhar e manifestar seus desejos, suas produções tão diversas e criativas. Neste mover, colegas professores de diferentes áreas manifestaram o desejo de levar a proposta para suas instituições. O convite permanece. Não se esgota aqui. Permanece o desejo de muitos e muitos encontros aprendentes e potentes. A pesquisa considera que os processos pedagógicos quando atravessados pela filosofia e a arte, podem ser promotores de acontecimentos voltados a espaços menos “enrijecidos” pelos pensamentos tradicionais arraigadas. O foco na formação do sensível torna-se suporte fundamental para modos de aprender que ocorrem pelos encontros produtores de afetos e estranhamentos, um aprender que não se encerra na aquisição de um saber.

Referências

DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. Espinosa: Filosofia prática. Tradução: Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Mil Platôs – Capitalismo e esquizofrenia/ Gilles Deleuze e Félix Guattari; Tradução de Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa.- Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FARINA, Cynthia. Formação estética e estética da formação. Em: FRITZEN, Celdon e Moreira, Janine (orgs). Educação e arte. As linguagens artísticas na formação humana. Campinas: Papirus, 2008.

LARROSA, Jorge. Nietzsche & a Educação/ Jorge Larrosa; traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, nº 93, p.1183 – 1194, Set. – dez.1995.

SPINOZA, Baruck. Ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ARTE-POLÍTICA: ESTAR JUNTO CONTEMPORÂNEO

HENCKE, Jésica¹

Resumo: a veemência contemporânea instala múltiplas formas de pensar e articular o saber da arte em suas diversas manifestações, ocasionando estranhamento, incompreensões e limitações. A arte quando apropriada pela política, em sua acepção grega *polis*, tangencia outras formas de pensar a experiência da comunidade o estar junto. A política se ramifica por todos os domínios da vida e, imbricado nesta visão, este artigo propõe pensar num emaranhado conceitual entre o *estar-junto* contemporâneo defendido por Mafessoli (1997), a vontade de repolitizar a arte como estratégia de criar fissuras na sociedade de massa balizada pela faculdade do juízo, as quais se tornam potência para a experiência estética, num fluxo que compartilha incertezas, perplexidades e dificuldades conceituais que assombram a sociedade contemporânea.

Palavras-chave: arte; política; estar-junto.

INTRODUÇÃO

Escrever para fazer emergir ansiedades, angústias, desafios e pensamentos no entremeio da perplexidade, da incerteza e dificuldade que há ao tentar conceituar a arte, ou inscrevê-la dentro de um único paradigma. Em suas múltiplas facetas perceptíveis e conceituais a arte emerge na sociedade de massa como substrato para causar estranhamento, provocar pensamentos e estabelecer condições mais justas e igualitárias no mundo de hoje à medida que provoca a faculdade de julgar e possibilita vivenciar experiências estéticas.

Para Arendt (2014) “a capacidade de julgar é uma faculdade especificamente política” (p. 275) como uma possibilidade de inserção sociocultural à medida que o homem (ser humano) se orienta no domínio público, torna-se participante da sociedade e desvenda o mundo com seus cinco sentidos ao interpenetrar na esfera cotidiana. “[...] O julgamento é uma, se não a mais importante atividade em que ocorre esse compartilhar-o-mundo” (ARENDR, 2014, p. 276).

Se para o juízo de gosto o mundo é objeto primário (ARENDR, 2014) a arte inscreve-se como potência que desencadeia formas de pensar, julgar e compreender o mundo. Dentre as inúmeras possibilidades de articulação entre arte e política, a escolhida, em tese, neste agenciamento, refere-se às manifestações políticas através da arte, nestes fluxos onde algumas coisas são dadas a ver e

¹ Mestre em Educação e Tecnologias – IFSul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologias Sul-rio-grandense; professora da rede pública estadual de educação; jesicahencke@gmail.com.

outras são subtraídas do olhar, importa demonstrar que a excessiva visibilidade cega, o explícito bloqueia a visão tornando-o banal. A visibilidade é um processo de construção social, portanto mutável.

Entre o dito o não dito e o interdito há campos discursivos que moldam a formas de ver, compõem encontros e tangenciam as interações, dando visibilidade e poder de fala a expressão da arte. “As práticas artísticas são ‘maneiras de fazer’ que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade” (RANCIÈRE, 2009, p. 17). As formas de visibilidade são estratégias para tornar visível determinadas intensidades que visam promover o estar-junto contemporâneo (MAFFESOLI, 1997).

O objetivo desta escrita é pensar a arte inscrita na política como uma atividade do gosto, apta a julgar o mundo em sua aparência - potência e possibilitar ao ser humano a capacidade de fazer escolhas. Propõe pensar no distanciamento entre a arte feita para o consumo da massa e aquela que coloca os sentidos em evidência, provoca o estar-junto e reconfigura o âmbito sensível em prol da experiência estética.

Junto ao pensamento de Rancière (2017) a arte não consiste em transmitir mensagens, em conformar modelos ou propor estilos à imitação, tampouco esta alicerçada na representação, sua inscrição é mais complexa, pensa na disposição dos corpos, nos fluídos, no tempo e espaço, no dentro e no fora, no estar perto e longe, no compartilhar o mundo não como cópia, e sim, como processo de criação.

ARTE-POLÍTICA: aproximações

A arte sem representação não separa a vida da cena política, apresenta a potência da capacidade de julgar e se inserir num contexto cultural, espaço este de domínio público, que se abre à inserção das coisas “cuja essência é aparecer e ser belas” (ARENDT, 2014, p. 272), neste ínterim, arte e política se inter-relaciona por serem fenômenos do mundo público. “A política é a atividade que reconfigura os âmbitos sensíveis nos quais se definem objetos comuns” (RANCIÈRE, 2017, p. 59) e redesenha a capacidade de julgar mediante as transformações sociais e culturais nas instâncias públicas, privadas e coletivas. As produções artísticas perdem sua funcionalidade, invadem os espaços, desacomodam e incomodam o pensamento,

“[...] a arte é considerada política porque mostra os estigmas da dominação, porque ridiculariza os ícones reinantes ou porque sai de seus lugares próprios para transformar-se em prática social” (RANCIÈRE, 2017, p. 52).

Ao transformar-se em prática social a arte mostra-se como vida, vibração e experiência. O que torna a arte-política não é a obra em si, mas a forma de olhar que promove a interferência do espectador em articulação com seus saberes, seu mundo privado, sua potência subjetiva, sua faculdade de julgar.

Em juízos estéticos, tanto quanto em juízos políticos, toma-se uma decisão, e conquanto esta seja sempre determinada por uma certa subjetividade, também decorre, pelo mero fato de cada pessoa ocupar um lugar seu, do qual observa e julga o mundo, de o mundo mesmo ser um dado objetivo, algo de comum a todos os seus habitantes (ARENDT, 2014, p. 276).

Se o mundo é um dado objetivo e comum a seus habitantes a percepção difere a cada pessoa, o gosto julga o mundo em sua aparência inserido numa temporalidade, de maneira desinteressada, despojada dos interesses vitais e morais dos indivíduos (ARENDT, 2014). A pessoa que julga não pode tornar universal o seu julgamento, apenas compartilhar seu olhar e tentar persuadir seus ouvintes num fluxo de manifestação política, através de um discurso convincente de falar aos outros, estratégia assumida também, por artistas em suas performances.

A ação de julgar é um desvelar-se, mostrar-se publicamente, revelar-se. Inebriado pelo julgar e a capacidade de discernir acerca do belo a partir de uma mentalidade questionadora e inquieta, interessa pensar a política a partir da *polis* grega, espaço este, que evoca a experiência da comunidade como lugar privilegiado para o encontro entre seres, espaço para a ação livre sem deixar de se responsabilizar por seus atos.

Arendt (2014) propõe compartilhar-o-mundo atravessado por um olhar alargado que envolve percepções múltiplas e aprimora a capacidade de julgar através do domínio político, por sua vez, o agir e o falar. O gosto configura uma atividade da mente culta, que rompe com a massificação da arte como artefato de consumo e destruição, na sociedade de massa arte e cultura tornam-se “bens de consumo, destinados a se consumirem no uso, exatamente como quaisquer outros bens de consumo” (ARENDT, 2014, p. 258). O dilema recai quando a sociedade deixa de produzir cultura e arte tornando estes artefatos, que outrora existiam para promover um pensar alargado e contribuir ao desenvolvimento da faculdade de julgar, em meros objetos de consumo imediato.

O fato é que uma sociedade de consumo não pode absolutamente saber como cuidar de um mundo e das coisas que pertencem de modo exclusivo ao espaço das aparências mundanas, visto que sua atitude central ante todos os objetos, a atitude do consumo, condena à ruína tudo em que toca (ARENDR, 2014, p. 264).

O capitalismo desenfreado, consequência irremediável de uma sociedade de massa, impossibilita o tempo de reação e apreciação humana acerca dos espaços culturais e artísticos e subtrai deste a capacidade de articular pensamentos, agenciar encontros, criar espaços de convívio e interagir de forma política, fazendo uso de sua fala e ação. O que se evidencia é uma perda do elo social experimentada pelo homem da massa; de forma paradoxal, pode-se pensar na sociedade que impossibilita estar só para refletir e julgar, imerso num mundo onde a solidão e a melancolia invade a maioria das casas.

Arte e política constituem relações que reconfiguram a experiência do sensível (RANCIÈRE, 2017), há uma política da arte que independe do artista, ocorre pelo contato do espectador com a obra em sua singularidade/subjetividade.

ARTE-POLÍTICA: estar-junto

As obras de arte existem para aparecer, criar fissuras no pensamento, promover questionamentos, inquietações e qualificar o conhecimento cultural. Inebriado por este discurso que visa romper o processo de massificação e torna a ação política estéril, Maffesoli (1997), em seu livro “A Transfiguração do Político”, traz à tona outra forma de percepção e configuração das relações sociais junto ao processo de tribalização do mundo, valoriza o estar-junto como uma das premissas do processo social no qual a estética como potência de movimentar sensações e pôr o corpo em estado sensível ganha reconhecimento, como uma forma alternativa de transfigurar o político, romper com as amarras partidárias, burguesas e excludentes. A ênfase recai sobre a formação de uma possível razão sensível. Importa analisar a ciência na ótica do artista e a arte na vida, num processo de vinculação comunitária/tribal.

O político, no seu aspecto religioso, assegura de uma parte, pelo viés da liderança, a ligação com o meio natural; reforça, de outra parte, pelo sentimento coletivo e pela emoção partilhada, o estar-junto necessário a

toda vida social. Mas, em ambos os casos, esse político-religioso é estruturalmente plural (MAFFESOLI, 1997, p. 45).

Se o político deflagra-se como um constructo social, a existência do eu endurecido, solitário e autônomo da modernidade mostra-se como espectro em processo de esfacelamento. É contestável a visão do ser humano como um eu, uno, possuidor de uma consciência de si, em especial diante das mudanças prementes à sociedade contemporânea e o presente fluxo de transformações e vulnerabilidades no qual, cada constructo humano, constitui-se por uma multiplicidade de relações. Neste emaranhado o cogito cartesiano “eu penso” abre-se a uma multiplicidade de disparidades e segue-se ao “eu sou pensado”, sou construído pelo olhar do outro, a fala, a composição da linguagem, as normas e regras éticas da sociedade, sou um reflexo de minha projeção em decorrência da existência do outro, de um inventariado de ações socioculturais.

Diante deste dilema no qual se desestrutura o Eu, Maffesoli (1997) instiga a pensar o sujeito objetual, constituído pelo consumo, o descarte, o desperdício, a massificação e banalização das relações, o homem da massa. O ser torna-se um objeto intercambiável, onde as facetas da perversidade humana não possuem limites e, a prostituição, o erotismo precoce, a escravidão sexual, são os aspectos mais visíveis desta objetificação do humano.

Se o olhar recair sobre o processo de produção da modernidade, há semelhanças com a maquinação do eu, imerso numa cultura objetiva, tendo a cidade pensada como um dispositivo que se abre de forma explícita a técnica da produção, a criação artística como forma de reprodução em larga escala, a ciência como substrato para afirmar posturas ideológicas e, certamente, o meio doméstico que passa a ser equipado com eletrodomésticos para facilitar o desempenho das atividades, tornando-as maquinal, para que haja tempo livre e ócio criativo. Todavia, em contrapartida a ênfase em ter novos e atuais recursos leva a diminuição do tempo e ocasiona um excesso de trabalho, em busca do consumo desenfreado.

[...] o consumo frenético de objetos, as histerias esportivas, as grandes paradas políticas ou religiosas, tudo o que exprime, com estardalhaço, a nostalgia e o retorno da comunidade recebe ajuda do desenvolvimento tecnológico. Penso que aí se acha o ponto nodal da pós-modernidade: a sinergia do arcaísmo, essencialmente a nostalgia do nós, com a tecnologia. Diante dessa onda violenta, que tudo arrasta ao passar, a independência, a personalidade, a crítica do indivíduo não fazem mais sentido, mas cedem lugar à interdependência, ao mimetismo e à aceitação do que é (MAFFESOLI, 1997, p. 205-206).

De forma diametralmente oposta, a inexistência do eu solitário, dogmático e dono de um saber, possibilita a inflação de uma cultura que valoriza o eu coletivo, socializado, questionador, inquieto, investigador. Ocorre uma ruptura entre sujeito e objeto, as relações sociais passam a ocorrer de forma horizontal, no âmbito escolar o professor deixa de ser o detentor de um saber a torna-se um propositor de questionamentos e investigações, a sensibilidade ecológica não visa à fragmentação das partes em fauna, flora, paisagem, natureza e meio ambiente, todo este complexo apresenta-se de maneira relacional e compõe o ambiente físico (por exemplo).

Observa-se uma reviravolta na presunção e na incompetência da grande máquina pública e burocrática que criam uma política de funcionamento alicerçada em dogmas, dirigindo-se a supostos imbecis denominados como o grande público, articulando discursos a ser reproduzidos para a massa, reduzida a amebas, tornados incapazes de questionar em detrimento da excessiva necessidade de consumir. Infiltrados neste espaço social há indivíduos contemporâneos inquietos, pesquisadores, que não aceitam os discursos proferidos e, com auxílio de seus dispositivos eletrônicos pesquisam, investigam, contestam o que está sendo dito, infiltram-se e deflagram a importância de se reorganizar as competências necessárias à vida contemporânea, reconhecem que o compartilhamento oportuniza um rompimento com a ignorância.

O compartilhamento simetriza o ensino, os cuidados, o trabalho; a escuta acompanha o discurso; o reviramento do velho iceberg facilita a circulação nas duas vias do entendimento. O coletivo, cuja característica virtual se escondia, arisco, sob a morte monumental, cede vez ao *conectivo*, realmente virtual (SERRES, 2015, p. 76).

A escola inscrita num caráter democrático, cuja pretensão é mostrar-se como um “tempo-feito-livre” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015), vive aprisionada na insurgência dos discursos que demarcam sua estrutura como um mecanismo de reprodução e fomento das desigualdades sociais, encontra-se a serviço do capital numa lógica social em que o conhecimento é um bem econômico. O que a torna perversa é a incapacidade de perceber os jogos de poder em constante tensão e a visão distorcida que a faz crer em sua liberdade, autonomia e poder pedagógico, alicerçado numa ótica neutra e apolítica.

Este uso da escola como veículo de reprodução do *status quo* deturpa o sentido do escolar, que seria possibilitar acesso democrático, igualitário e tempo livre para produzir, inventar, pensar e criar. Por outro lado, este espaço e tempo extraviados, começam a galgar espaços pelos meios tecnológicos evita-se a lentidão do deslocamento do tempo real, para embarcar na transparência e agilidade do virtual, atravessada pelo afastamento dos corpos e uma premente solidão.

Os corpos da contemporaneidade inscrevem formas díspares de identidade, ou melhor, fomentam processos de identificação, assim, como a cidade contemporânea. Nestes processos vão se perdendo os nichos sociais do eu, dos encontros e os espaços se tornam, a cada dia mais, vielas labirínticas de passagem. No caminhar apressado, no andar de carro, ônibus, metrô, táxi, bicicleta, adentrando infindáveis engarrafamentos ou acuado pelo medo de um assalto, o ser humano recalca seu modo de inscrição na cidade, tornando-se um vulto que atravessa territórios do habitar.

O corpo move-se de forma passiva, anestesiado no espaço. Inerte, não experimenta nem interage com o meio, vive um amortecimento das sensações. Dentro desta ótica o político pode ser compreendido como uma forma que serve de condição de possibilidade para a vida humana, um instrumento que instiga e protesta, desloca a certeza, intensifica os questionamentos, promove a dúvida, reivindica direitos. “[...] o político é uma instância que, na sua acepção mais forte, determina a vida social, ou seja, limita-a, constrange-a e permite-lhe existir” (MAFFESOLI, 1997, p. 30). O autor aposta num processo de estar-junto de construir formas de individualidade plural que se dá na relação, ao privilegiar todos os membros de um grupo, num processo de socialização.

Socializar é romper barreiras físicas e digitais, é pôr-se em contato, experimentar encontros, potencializar vivências, explorar os espaços, intervir, transformar territórios, promover eventos, desterritorializar. Criar redes de relações.

Os espaços da cidade ganham novas composições: condomínios fechados que atende as necessidades fisiológicas de uma data comunidade; bairros residenciais com sistema de vigilância; favelas que passam a ser consideradas comunidades num jogo político para sua inserção social, destoando da lógica pejorativa que envolve o estigma de morar em uma favela; redes de relacionamentos virtuais, onde o contato físico face a face deixa de existir e os relacionamentos passam a ser gerenciado por dispositivos eletrônicos na segurança

de seu lar, em outras palavras, Maffesoli (1997) destaca que “da obscuridade maciça do corpo social nasce o corpo individual” (p. 230).

Imerso nesta problemática Serres (2015) reconfigura o *ego*, a consciência encarnada, as especificidades humanas, a duplicidade da vida, suas multiplicidades inscritas num cartão aberto e fechado, privado e público, duplamente secreto e sem contradições. O autor convida a pensar na criação de um passaporte apto a carregar em seu chip todos os possíveis dados sobre cada ser/sujeito/indivíduo, seu *ego*, sua alma, seus conhecimentos e relações.

Esse *ego* pode, de corpo e alma, suavemente se confessar, mas igualmente ser guardado, em plástico duro, no bolso. Sujeito, sim; objeto, sim; duplo, então, uma vez mais. Duplo como um paciente, singularmente doente, mas aberto ao olhar médico como uma paisagem. Duplo, competente, incompetente... duplo como um cidadão, público e privado (SERRES, 2015, p. 90).

Duplo, dinâmico, inconstante, imerso na cidade que tornou-se um gerador de campos miméticos, nichos de relacionamentos e interconexões, espaço de articulação e relações que podem tangenciar rupturas, envolto por construções físicas e simbólicas que promovem encontros para uma vida partilhada, por referir-se a um campo de construção individualizada, descentrada sem ordem, entre um fora e um dentro, como uma metáfora da existência. Os espaços digitais mostram-se mais rápidos e eficazes do que as relações presenciais que, por ventura, ocorrem em espaço físico-social.

Nas redes de sociabilidade virtual há uma aproximação de pessoas com interesses comuns e configura um estilo de comunidade que instauram campos sensoriais possíveis a partir do tipo de dispositivo tecnológico que se faz uso. O espaço urbano, tido como suporte de experiência comum esvazia-se, a presença virtual instaura a existência de uma cidade abstrata, o espaço físico se liquidifica e assume o formato dos múltiplos territórios que deixam de ser ocupados. “[...] ao ressoldar a comunidade, ela faz sociedade e relembra ao corpo social a sua dimensão orgânica, integrando todos os elementos que o compõe, inclusive o sentimento ou a paixão” (MAFFESOLI, 1997, p. 235).

Jacques Rancière (2009), em seu livro “A Partilha do Sensível” chama a atenção para uma possível relação entre arte e política, ao destacar que as artes, em suas multiplicidades de formas e recursos, conferem aos procedimentos de dominação ou emancipação aquilo que podem emprestar, ou seja, a força vital,

posição e movimento dos corpos, funções das palavras, repartições do visível e do invisível. E a autonomia que gozam, assenta-se nas mesmas bases de ação e subversão.

ENTRELAÇAMENTOS: palavras finais

Arte e política fazem parte da vida e se enredam numa tentativa de retratar, deflagrar, questionar e ampliar a compreensão do mundo. O plano da política é incerto, um terreno deslizante e delicado que articula uma linha tênue entre o cárcere e a liberdade, o que pode ser explicitado e o que precisa estar subentendido. A possibilidade de estabelecer juízos estéticos e julgar através de uma consciência alargada, inscreve o ser humano num viés estético, no qual a arte mostra-se como pressuposto à experiência política.

Com o advento da internet no comportamento humano e artístico há uma deflagração das preocupações sistêmicas que se voltam a cocriação entre arte e política, sejam eles, para anunciar os problemas sociais voltados à violência, as dificuldades ambientais, a hipervalorização dos esportes competitivos, dentre outros aspectos que colocam em voga um país emergente como o Brasil.

Arte e política mostram-se em constante processo de efervescência, cujo efeito ultrapassa o método de conscientização sobre os conflitos e problemas sociais, a intenção é mostrar por meio da arte os impactos que a política, como uma forma de ação estética influencia os sentidos, altera o modo de relacionamento social e afetivo e constitui manobras díspares de contato físico-presencial.

A arte em sua imensidão criativa apresenta uma infinidade de possibilidades e questionamentos para desafiar a ordem vigente, mesmo sem bússolas, as escolhas perpassam o corpo do artista-expectador num fluxo de apropriação da capacidade de julgar e vivenciar experiências estéticas. Supera-se a ideia da arte que produz objetos para ver. A arte ao mostrar-se como inscrição e questionamento político configuram-se como uma possibilidade de julgar, analisar, pensar de forma alargada e compreender as relações, destoando da indiferença e anestesia que aflige a sociedade de massas, vinculada ao entretenimento dissociado da aquisição de conhecimentos e aprimoramento cultural.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. A Crise da Cultura: sua importância social e política. In:_____.
Entre o Passado e o Futuro. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2004. pp. 248-281.
- MAFFESOLI, Michel. **A Transfiguração do Político:** a tribalização do mundo. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1997.
- MASSCHEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola.** Uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. 2º ed. 1º reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível.** Estética e Política. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org. Editora 34, 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. **O Espectador Emancipado.** Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF – Martins Fontes, 2017.
- SERRES, Michel. **Polegarzinha.** Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Trad. Jorge Bastos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

APRENDER COM IMAGENS VISUAIS: DO FACEBOOK A SALA DE AULA.

DUARTE, Jussara
Costa¹ COELHO, Alberto
d'Avila²

Resumo: O presente trabalho parte da rede social Facebook e sua predisposição para aprendizagens, estudando um grupo criado por professores e estudantes de um curso técnico de nível médio. Quais componentes a imagem visual carrega e que são potentes para revelar “signos”? Como e quando uma imagem no *Facebook* provoca e denuncia um “grau de potência”? O trabalho objetiva: investigar a imagem visual enquanto dispositivo de uma aprendizagem produtora de signos e realizar uma prática pedagógica (oficina). Este artigo se fundamenta nas filosofias da diferença, nos conceitos de signo, aprendizagem, corpo. Quanto aos procedimentos metodológicos segue uma abordagem qualitativa de tendência cartográfica. Focalizando as postagens de imagens acredita-se que o *Facebook* pode constituir um ambiente favorável à aprendizagem pelas reverberações que estas causam.

Palavras-chave: aprendizagem; imagem; Facebook.

INTRODUÇÃO

Este breve artigo surge de uma dissertação, quando esta envolveu um grupo de jovens estudantes, pelo Facebook e presencialmente, indagando sobre um tipo de participação que se dá pela criação e compartilhamento de imagens que, de alguma maneira, muda o modo como os jovens se comunicam, interagem e aprendem.

Esse grupo se denomina CVI9, ele informa aos estudantes sobre estágios na área de comunicação visual, mudanças de horário na grade curricular, arquivos para visualizar, avisos como troca de datas de provas, postagem de imagens das atividades em sala de aula, links para textos, vídeos e outros sites de interesse coletivo.

Para problematizar a investigação a partir das imagens postadas neste grupo surgiram algumas questões: Como as imagens interferem nas interações dos estudantes? Quais as situações em que são produzidas e o que as tornam um elemento potente do aprender? Definindo mais o campo problemático de pesquisa,

¹ Professora da rede pública estadual, mestra - Mestrado Profissional em Educação e Tecnologias do IFSul Instituto Federal de Educação e Tecnologias Sul-rio-grandense, Campus Pelotas/RS.

² Professor doutor do IFSul Instituto Federal de Educação e Tecnologias Sul-rio-grandense, Campus Pelotas/RS.

pergunta-se: como e quando uma imagem provoca “signos”? Quais componentes ela carrega e que são potentes para fazer revelar um aprender? Como uma imagem no Facebook provoca os estudantes para além do costumeiro “visualizar”, “curtir” ou “comentar”? O que seria um “bom encontro” com uma imagem no Facebook?

Assim, investigou-se a imagem visual enquanto dispositivo para aprendizagens produtoras de signos, potencializando processos pedagógicos no ambiente de interação Facebook e no espaço presencial. Neste sentido objetivou-se problematizar a imagem nas interações realizadas nos ambientes, real e digital (o virtual da Internet) como um elemento que produz signos, favorecendo um aprender que amplia os limites da sala de aula e pensar o Facebook enquanto espaço que enriquece o aprender, aumentando a relevância dos encontros.

Entende-se que a utilização do Facebook justifica-se, devido à variedade de possibilidades que o ambiente apresenta: interação, informação, comunicação. As interações podem se dá de forma escrita, por meio de imagens, pelo intermédio de vídeos e, tudo isso, através de uma interface muito fácil de ser manipulada. Por isso, o seu crescimento destacado entre os SRS (Sites de Redes Sociais) atuais, tornando-se, dentre esses sites, o mais utilizado no Brasil.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Provavelmente, a ferramenta de interação que materialize o ciberespaço, descrito por Levy (2010) e mais difundida atualmente em todo o mundo, seja o ambiente de interação Facebook. Enquanto ambiente educacional, o Facebook pode fornecer aos estudantes a oportunidade de apresentarem suas ideias, conduzirem discussões on-line e colaborarem de forma efetiva. Além disso, o Facebook pode ajudar o professor a se familiarizar com os estilos de aprendizagem digital dos seus estudantes.

Quanto ao Facebook do grupo CVI9, interessa investigar a capacidade da imagem fotográfica de ser provocadora e produtora de signos, estimulando um aprender por signos. Na experiência o aluno não vê apenas o lugar fotografado, mas uma série de outros dados lhe vem à mente, informações que se desencadeiam na memória, relações com o que foi fotografado e circunstâncias vivenciadas. Muitas imagens nos fazem pensar. Elas pensam e nos seduzem pela sua aparência, nos fazem multiplicar nossos “pontos de vistas”.

Apesar das possibilidades hipertextuais e de interconexão que a cibercultura oferece, ainda encontramos processos de aprendizagem pautados em referenciais pedagógicos de rememoração e de transmissão direta de conhecimentos, como os problemas que nós professores costumamos “dar” para nossos alunos resolverem, como aquelas questões que se resolvem com respostas e soluções, conforme o nosso gabarito e do suposto controle de movimento do aprender, por parte do professor.

Aqui se entende que aprender não é reproduzir, mas estrear, criar o que ainda não existe, e não se contentar em repetir um saber. É preciso desfazer os discursos prontos, as organizações preexistentes que comandam e balizam toda a criação.

A partir de “Proust e os signos”, Deleuze faz uma crítica da imagem clássica do pensamento e desenvolve uma teoria dos signos, a qual está mesclada ao conceito de imagem do pensamento e a todo o pluralismo que envolve sua filosofia. Nessa obra, ele propõe uma nova imagem do pensamento. Essa nova imagem se contrapõe à imagem dogmática do pensamento – a teoria do pensamento sem imagem - que só pode ser apreendido por tonalidades afetivas, isto é, só pode ser sentido, e é a esse respeito que um signo em Deleuze se oporá à reconhecimento. Deleuze nos diz que:

O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira (2010, p. 91).

Para Deleuze, é pelo signo que o pensamento é retirado de sua inércia e violentado. O signo é o que força a pensar. É no pensar que está implicada a criação. “A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo”. (Deleuze, 2010, p. 91). Só o convencional é explícito e isso não força o pensamento a pensar. O homem aprende, pensa e cria, mas não quando ele quer. Ele só procura a verdade no tempo, coagido e forçado. O que nos força a pensar é o signo.

Observada a dinâmica de visualizar, curtir e comentar no grupo do Facebook, a investigação buscou um disparador de interesse elaborando encontros presenciais para oferecer aos estudantes momentos de troca e compartilhamento junto à pesquisadora, para, posteriormente, levar esse material imagético (fotos e vídeos) para o espaço digital do Facebook.

Esses encontros foram chamados de “Oficina do Chocolate”, e envolveu os sentidos fisiológicos, produções de arte contemporânea efêmera e considerações

sobre um aprender. A experimentação realizada com os estudantes foi uma tentativa de provocar o pensamento. Dar uma “cutucada” no pensamento. Uma forma de tirar o pensamento de sua zona de conforto e fazer com que seja criativo, por uma necessidade de trabalhar, de articular e de relacionar com as afecções desprendidas no ambiente da oficina. Será que ela realmente possibilitou um “pensar”? A oficina do chocolate ofereceu experiências que provocaram a produção de signos, estimulando odores, gostos, movimentos e tatilidades.

A oficina foi desenvolvida em dois encontros, no primeiro, os estudantes do CVI9 experimentaram materiais, imagens, conversas, buscando a provocação de imagens visuais – desenhos e pinturas com chocolate, e conheceram um pouco da arte feita com alimentos.



FIGURA 1: OFICINA DO CHOCOLATE 1
 Fonte: arquivo da pesquisadora

No segundo encontro, no qual participaram nove estudantes e a professora pesquisadora, a proposta foi criar um autorretrato, também valendo-se de múltiplos materiais, como papéis de texturas diferenciadas, tesoura, estiletes, cola, tintas, nanquim, açúcar, assim como alimentos, confetes de chocolate, chocolate em pó e café. A segunda oficina objetivou promover um encontro para permitir aos jovens estudantes darem sequência ao primeiro, quando foi solicitado um autorretrato. Também um espaço para depoimentos acerca de sua experiência, ficando como combinado a postagem das imagens do processo de produção do autorretrato no

Facebook, para compartilhar com o grupo pesquisado e aguardar possíveis “comentários”.



FIGURA 2: OFICINA DO CHOCOLATE2

Fonte: arquivo da pesquisadora

Dentro dos propósitos investigativos da dissertação, os dois encontros, foram criados para oferecer aos estudantes momentos instigadores, nos quais o interagir pelo espaço presencial pudesse encaminhar registros que seriam disponibilizados no grupo do Facebook da turma, criando elementos para ampliar suas possibilidades interativas, no sentido de ser um ambiente pedagógico para um aprender.

Trabalhar com alimento reforçou a experiência dos sentidos, o chocolate tem cheiro enigmático, sabores peculiares (ao leite, amargo, branco), formas distintas, estando disponível em barra, granulado, em pó ou na forma líquida. Contava com a experimentação, com as sensações e com os sentidos.



FIGURA 3: MESA DE GULOSEIMAS

Fonte: arquivo da pesquisadora

Os participantes da oficina não tinham conhecimento prévio da proposta pedagógica. Ao entrarem na sala de aula, se depararam com uma mesa coberta com uma toalha indiana amarela, sobre esta toalha folhas de palmeira, dois abacaxis imitando o caule de uma palmeira e, em sua parte superior estavam presas folhas do mesmo tipo que havia sobre a mesa imitando a coroa do abacaxi. Na base do abacaxi-meira, estavam expostas as seguintes frutas: uvas, morangos e gomos de bergamota.

Junto às frutas, havia três bandejas com marshmallow, mousse de chocolate, balas de goma e sete potes com confetes e rapaduras (um sabor diferente em cada pote). Havia também uma cesta com palitos de madeira e uma bandeja com três repartições contendo açúcar, chocolate e café. Também estavam sobre a mesa, a cascata em movimento, derretendo o chocolate ao leite, e um suporte, contendo pirulitos alaranjados expostos verticalmente.

Quando todos já haviam se acomodado na sala de aula, desejei boas vindas, agradei as presenças e convidei-os a se servirem e a saborearem os alimentos. Eles foram se aproximando da mesa, sendo estimulados pela visão e, na sequência, pelo sabor, pelo paladar, pela mistura do doce com o ácido, do amargo com o azedo. Silenciosamente, e de forma sorrateira, eu observava os movimentos de seus corpos, os olhares dos convidados, a relação e a interação entre eles e deles com o banquete. Quando percebi que estavam satisfeitos e alegres, senti que a frequência da vibração de meu corpo ansioso começava a diminuir. Respirei fundo, pois só estava no início e precisava continuar.

Convidei os estudantes a me acompanharem numa apresentação de slides, preparada para mostrar um pouco de arte contemporânea, uma arte efêmera feita com alimentos, como chocolate, geleias, caviar, leite e açúcar, dos seguintes artistas: Patrick Roger, Vivi Mac, Vik Muniz e Cosimo Cavallaro. Dessa apresentação, também faziam parte um vídeo e algumas imagens da Web.

Uma das palavras que resumiu esse momento foi “alegria”, esse afeto mais básico que assumiu um lugar de destaque, como se reinventando para mim. Assim, todo o processo anterior, de preparação da oficina estava tendo um bom retorno, porém o maior desafio ainda estava por vir, o momento da utilização dos “materiais” na produção artística com chocolate e doces.

Convidei-os então a realizarem uma prática artística com os recursos que estavam na sala de aula. Meu desejo era que utilizassem o chocolate e os materiais ali disponíveis. Tive o cuidado de não induzi-los a alguma forma definida, um tema ou

um uso específico do chocolate, com o propósito de que seguissem suas sensações. O cenário mostrava a cascata de chocolate em movimento juntamente com as marcas e os restos das guloseimas espalhadas sobre a mesa. E a ansiedade crescendo, até que um estudante perguntou: - Até chocolate? Respondi afoita: - Sim! Foi então que o “gelo” da dúvida se quebrou, dando início ao outro momento.

As horas haviam transcorrido de maneira rápida e era quase meio dia, precisávamos terminar e fechar a sala, ir para casa. Como havia programado para fechar a oficina, um último registro precisava ser feito, por falta de tempo foi preciso combinar mais um encontro presencial com o grupo. Nesse novo encontro, a proposta seria produzir um autorretrato com chocolate e outros materiais e alimentos, juntamente com a postagem da foto do trabalho no grupo do Facebook.

Para desenvolver o problema da pesquisa havia a necessidade de acompanhar as postagens das fotos, ver as curtidas e os comentários dos alunos naquele ambiente digital. Por fim, agradei novamente aquele momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esses encontros, buscando abrir o corpo à investigação, como criação a partir da produção de signos, fui tomada por uma dúvida: como escrever sobre esta experiência? Como trazer para a escrita da dissertação algo que ficasse o mais próximo do que aconteceu? Nem todos os momentos geram signos, mas quando gerados, eles estão relacionados com a produção de desejo. Como ser fiel a uma escrita que traga o que se passou? Como o corpo estremece quando capturado por uma força produtora de signos - o coração bate mais forte, o pensamento vibra e zarpa de seu porto seguro, atravessando uma tempestade e deixando-se afetar por ela. O interessante é procurar nas sensações deste corpo afetado o que ficou, ou seja, as marcas mais intensas. Nesse deslocamento, o pensamento se recria, pois o corpo, que ficou impregnado de imagens do mundo, oferece possibilidades para uma escrita acontecer.

Há muitos modos de “cutucar” os estudantes para que uma página no Facebook seja alimentada. O Facebook é uma interface feita por territórios informacionais, constituído por tempos perdidos e redescobertos. Geralmente, utilizada para compartilhar experiências vividas. Este estudo propôs o caminho da experimentação, do trânsito entre o físico e o digital como modo de estimular

as relações e assim ocorrerem produção de signos. Observou-se que as interações ocorridas no Facebook apresentaram um caráter de desprendimento do espaço físico-geográfico, experiências vividas e transformadas em postagens digitais. As relações que compreenderam esse espaço transitaram entre a fronteira do digital e do físico.

As imagens fotográficas lançadas na rede compõem um emaranhado de relações que podem, continuamente, ser revisitadas. A produção coletiva dos autorretratos ocorreu de forma imbricada, valorizando o trabalho repleto de singularidades, imagens estas que se comunicam formando links e relações sensoriais/sensíveis e imagéticas.

As postagens foram realizadas durante as oficinas, os estudantes enviaram as fotografias para a página do grupo. Os acontecimentos vividos transitavam de forma concomitante com o espaço digital e eles mesmos visualizavam, curtiam e, eventualmente, comentavam as imagens dos colegas.

Para minha formação como professora, foi uma aula inimaginável e inesquecível. Sabe aquele desconhecido que tinha assumido uma cara amigável para mim? Pois é, sensações alteraram algumas crenças sobre a imagem que tinha de mim como professora. Conto uma que foi realmente uma marca, um signo produzido. Quando durante a oficina perguntei “o que acharam da oficina?”, eis a resposta de uma aluna que estremeceu meu corpo, que tirou meu ar: “A melhor aula que tive de todo o curso”, disse a aluna ainda sentada em uma cadeira da sala de aula. Na hora fiquei sem fôlego, meu peito abriu e tive a sensação de que ia me sufocar, o ar não saía de meus pulmões e pensei: como? Por que, se foi tão simples a proposta que realizei?

Nesses dois anos de docência, não me recordo de ter pensado tão vividamente sobre minha profissão de professora. Perguntei-me: por que ouvir este relato foi tão impactante? Sentir na própria pele o sabor de um bom encontro foi uma experiência inédita. Acredito que o funcionamento de um curso dependa dos acordos entre seu corpo docente e discente, não há um único responsável por aquilo que será “melhor ou pior”. Penso que no depoimento da aluna, a respeito da oficina, não há uma vontade de comparação que anule uma parte e exalte outra, mas sim uma opinião espontânea que diz o que está sentindo no momento, e que é legítima, pois vem de uma pura afecção. De minha parte, devo dizer que careço desses elogios. Creio que a carência vem de mim mesma, pois não me via como uma professora capaz de com um ato mesmo que “singelo”, afetar a vida de alguém.

Realmente, a potência desse encontro alegre me transformou e provocou afetos. Essas aprendizagens se transformaram em imagens e estão compartilhadas através do *Facebook*.



FIGURA 4: POSTAGENS NO FACEBOOK
Fonte: arquivo da pesquisadora

Precisei abrir-me para escutar o que está fora, no entorno, visto que o corpo experimenta, sente, pensa, vibra e sofre. Ele suporta, porém não temos como saber o que ele suporta. Eu, nesse encontro, suportei sentimentos antagônicos - medo e alegria, apreensão e tranquilidade, nervosismo, ansiedade e alívio.

Ao escrever a dissertação, apropriei-me de alguns códigos das artes visuais, do alimento como arte, dos signos como provocadores do aprender, ao reconhecer na rede social Facebook uma potência para, produzir conhecimentos, interpretar situações e explorar a imagem em suas multiplicidades, fazendo experimentar uma quantidade de estímulos visuais que recebemos diariamente e do impacto em nossa subjetividade causado por eles.

As conversas mediadas pelos diversos artefatos tecnológicos propiciam que os jovens transitem simultaneamente por entre o espaço digital e o espaço físico, em um processo de interação, permitindo novas possibilidades comunicacionais, em uma era em que há a possibilidade de nos comunicarmos a partir de, praticamente, qualquer lugar do planeta, a qualquer momento do dia.

O Facebook não abarca só um processo de relações digitais veladas ao contato um a um, mas sim, considera o coletivo, as relações interpessoais, a existência de grupos, mostrando-se como uma ferramenta dinâmica para o compartilhamento de

conteúdos (imagens, vídeos, postagens, links, entre outros), proporcionando e facilitando processos de interação.

Ao transitar no cenário educacional, entre o presencial e o digital, houve vivências, experimentações e afecções, na medida em que foram proporcionados encontros desafiantes para os estudantes movimentarem o pensamento. Houve também proposições que provocaram um questionamento e um possível deslocamento do clichê, sem deixar de compreender que as coisas do mundo são feitas de imagens repletas de clichês. Imagens estas que não apenas registram momentos vividos, mas, apresentam potência de ver o entremeio, não o que a imagem representa, nem a lembrança da experiência mas sim, as relações que fazem emergir os signos do aprender.

Nas oficinas foi possível acrescentar momentos de troca de afetos entre a professora pesquisadora, os estudantes e os convidados, fomentando uma prática onde era preciso estar atenta aos detalhes e às sutilezas, promovendo encontros sensíveis. Todos os sentidos foram convidados para esse banquete, um encontro alegre, que aguçou o olfato pelo aroma de chocolate que ainda paira no ar, o paladar com o sabor doce das guloseimas, contrabalanceado pela acidez do morango, a visão das múltiplas cores que encantaram a mesa, a audição atravessada pelo ronco do chocolate, deslizando pela superfície lisa de uma cascata, e, por fim, o tato e o toque entre a mão e o alimento, o chocolate e a pele, o papel os lábios-chocolate.



FIGURA 5: IMAGENS DOS AUTORRETRATOS (OFICINA 2)

Fonte: arquivo da pesquisadora

As oficinas provocaram sentimentos, fazendo com que os estudantes relembassem os primeiros semestres do curso, quando realizavam trabalhos manuais, como colagens, pinturas, desenhos e dobraduras. Na oficina de chocolate, os materiais, agora estranhos a sua função, estavam sendo experimentados, com tempo para o erro, o tentar novamente, desmanchar e recomeçar. Tempo para analisar o processo sem o sufocar do tempo que corre sempre muito rápido.

Aprender torna-se sinônimo de divertir-se, viver experiências alegres, possibilitar desafios e encontros ao abrir fissuras no currículo de um curso de Comunicação Visual e promover estranhamentos, arejar, deslocar, deixar-se atravessar. Fugir do cotidiano e interagir num ambiente que se apresenta como uma oficina, um espaço de relações no Facebook. Desacostumar-se, incomodar-se, alongar os espaços ao criar outra funcionalidade, em especial, ao explorar os materiais plásticos de uso cotidiano e pertinentes ao curso.

Através da gula, os estudantes comungam com os ingredientes do banquete e produzem imagens pictóricas com sabores, mesmo revisitando um cardápio conhecido, pode-se inferir que o encontro produzido pela oficina foi inesperado, inusitado, incomum.

Pode-se dizer que as imagens produzidas, durante as oficinas, criaram brechas para o aprender. Mostraram-se como um fazer que pode vir a cutucar o olhar. As imagens como registro e expressão de determinada experiência, de interesses e descobrimentos em relação ao que se vive no espaço educacional e o que escorre por além desse espaço, como geradora de outras visibilidades e encontros possíveis.

REFERÊNCIAS

ALLOA, Emmanuel, (org). Pensar a imagem. 1. Ed. – Belo Horizonte: Autentica Ed.

2015. BARTHES, Roland. O Prazer do Texto. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3107/>. Acesso: outubro de 2015.

BERGSON, Henri. Matéria e Memória. (Trad.) Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOYD, D. E Ellison, N. (2007) Sites de Redes Sociais: Definição, Historia e Erudição. Vol. 13, Issue 1, p. 210-230, Blackwell. Disponível em:

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. I. Deleuze, G. (1988). Diferença e repetição. (L. Orlandi & R. Machado, Trads). Rio de Janeiro: Graal. (Trabalho original publicado em 1968.p. 54.)

DELEUZE, Gilles (1988) Diferença e repetição; tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal.p. 270, 241

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire (1998). Diálogos; tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta.

DELEUZE, Gilles. Proust e os Signos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. DUBOIS, P. O ato fotográfico. São Paulo, Editora Pairus, 2008.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. Métodos de pesquisa para internet. Porto Alegre: Sulina, 2011.

KOSSOY, Boris. O tempo da fotografia: o efêmero e o perpétuo. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=8574803367>.2007, p. 147Acesso: outubro de 2015.

LE MOS, André. Cibercultura. Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea. Ed. Sulina, Porto Alegre, 295 p.4ª Edição, 2008.

LÉVY, Pierre. Cibercultura, São Paulo, Editora 34, 2010.

PARENTE, André. Pensar em rede: do livro às redes de comunicação. In: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação. São Paulo: Intercom, v. XXIII, n. 1, p. 167-174, 2000.

PATRICIO, Maria Raquel Vaz. GONÇALVES, Vitor Manuel Barrigão. Utilização Educativa do Facebook no Ensino Superior.p. 06-07. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2879/4/7104.pdf>.Acesso: novembro de 2015.

PRENSKY, Marck. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula*Tradução de Cristina M. Pescador.<http://ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/335/289>

RECUERO, Raquel. Redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SALKELD, Richard. Como ler uma fotografia. Tradução Denis Fracalossi. – São Paulo: Gustavo Gili, 2014. P. 35, 60, 85, 104, 144 e 154.

SAMAIN, Etienne (org). Como pensam as imagens. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2012

SILVA, Marco. Sala de aula Interativa. Disponível em: http://www.saladeaulainterativa.pro.br/livro_saladeaula.htm. Acesso: outubro de 2015.

WEBB, Jeremy. O design da fotografia. Tradução Denis Fracalossi. 1ª. Ed. – São Paulo: Gustavo Gili, 2014.P. 55e 97.

GT: DISPOSITIVOS DE COMPARTILHAMENTOS DE ARTE: EXPERIÊNCIAS POÉTICAS E PEDAGÓGICAS.

A ARTE EDUCAÇÃO COMO SUPORTE PARA DISCUSSÃO DAS IDENTIDADES NEGRAS NO BRASIL

BARRIOS, ANDRESSA FARIAS

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir a luta pela igualdade de direitos para a população negra no Brasil não terminou com o fim do regime escravocrata. É aí que ela começa, pois a Lei Áurea e as outras que a precederam não deram conta de assegurar direitos à população liberta e a seus descendentes. A abolição foi realizada sem uma ampla revisão de direitos e necessidades da população negra.

As políticas culturais e educacionais são exemplos importantes deste esforço, onde nós encontramos uma constante “folclorização” da cultura africana e afrodescendente. Neste trabalho trago o relato de uma prática pedagógica em artes visuais em que os discentes tiveram a oportunidade de através da arte explorar todo o seu potencial, de conceber, criar, perceber, ler e interpretar.

Palavras-chave: ARTE EDUCAÇÃO; RAÇA; IDENTIDADE;

INTRODUÇÃO

Por que insistimos nos debates raciais no ambiente escolar? Iniciamos a reflexão pensando no processo de ensino aprendizagem em que a concepção de história brasileira na formação do país é a de que indígenas e negros não possuem história, apenas influenciaram ou contribuíram para a vida cultural brasileira, principalmente por meio de hábitos alimentares, música, eventos esportivos. No Brasil diversos grupos indígenas, a transposição forjada de diferentes grupos étnicos africanos, a dominação europeia do período de colonização do país, além de outros imigrantes vindo das mais diversas partes do planeta, que conferiram ao país sua grande diversidade de raças e etnias, formam uma heterogeneidade de influências, juntamente aos processos de miscigenação, tornando bastante complexo o estudo das identidades étnico-culturais em nossa sociedade.

A escola deve ser um espaço democrático que respeite a pluralidade de nossa nação, no entanto, isso não vem acontecendo. Não se conta sobre os movimentos de resistência e de luta contra a escravidão ocorridas no Brasil, como as revoltas dos malês, da Balaiada, revolução farroupilha, nem sobre a formação dos quilombos ignorando os diferentes setores sociais e étnicos da sociedade brasileira, atribuindo tal construção ao mito da democracia racial criado para fundamentar a homogeneização cultural e omitir as diferenças e desigualdades sociais.

O principal problema encontrado no processo de ensino de História Africana é relativo aos preconceitos que se têm sobre a África a imagem do africano na nossa

sociedade é a do selvagem acorrentado à miséria. Imagem construída pela insistência e persistência das representações africanas como a terra dos macacos, dos leões, e dos escravos. Portanto, faz-se urgente aprofundar o conhecimento sobre a história e cultura africana e afro-brasileira para compreendê-las no contexto da história geral da humanidade.

A partir da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, nos termos da Lei Nº 9.394/96, com a redação dada pelas Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008, e da Resolução CNE/CP Nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP No 3/2004.

O documento da lei presente no Art. 26-A obriga que *“os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras”*.

A efetivação de uma política curricular de educação para as relações étnico-raciais exige novos aprendizados aos estudantes em diferentes níveis e modalidades. O ambiente escolar possui grande importância na formação da identidade étnico-racial, como aponta Nilma Lino Gomes:

Como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra, o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças como pode estigmatizá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (2003, p. 171-172).

A implementação da lei representa um grande avanço no caminho de transformação da estrutura curricular na escola. No entanto, esse ato ainda não é o bastante. A Lei precisa ser ratificada dia-a-dia pelos docentes que irão lecionar as disciplinas ou os temas propostos em seu contexto. Visto que, há uma defasagem de habilitação do professorado quanto a esses assuntos, evidenciando o descaso com que a matéria tem sido tratada.

Partindo da formação de professores³³ nos cursos de artes visuais e as abordagens referente à arte afro-brasileira e africana, antes mesmo da implementação da lei 10.639/03, a pesquisadora Regina M. Lintz Funari (2001), busca aprofundar a relação dos estudos de arte afro-brasileira no ensino superior, já denunciava tal problemática em sua dissertação denominada *“Valorização Da Cultura Negro-Africana No Ensino De Arte: Análise de currículo das Faculdades de Arte no Brasil em busca das raízes culturais africanas.”*

³³ Munanga (2000), afirma que a Lei 10.639/03 prova que o Brasil nunca foi uma democracia racial, pois levou 115 anos para introduzir no ensino o estudo da matriz cultural africana. Essa lei é resultado da luta do movimento social negro. Mesmo reconhecendo que a lei tem muito de positivo, o autor concorda que é preciso implementá-la efetivamente e definir o conteúdo a ser ministrado.

Trata-se de uma pesquisa que evidencia que em diversos estados os currículos das universidades pesquisadas, não considerava a produção artística e cultural da população negra.

Ainda hoje, cursos de artes visuais reproduzem valores hegemônicos tendo como sabe a arte eurocêntrica. Ana Mae aponta:

Somente uma educação que fortalece a diversidade cultural pode ser entendida como democrática. Procurar igualdade sem considerar as diferenças é obter uma pasteurização homogeneizante. Isso está acontecendo hoje na arte e na arte-educação no Brasil. Os códigos europeus e o código branco norte-americano são os únicos válidos. Instituições, historiadores da arte, curadores e artistas em geral não têm a preocupação com o pluralismo cultural, a multiculturalidade, interculturalismo etc. Quando a têm, é em nome do folclore, e folclore já é uma designação colonialista". (BARBOSA, 1998, p. 80)

Nesse sentido, outro fator relevante a ser considerado é a diferença cultural e social existente entre os grupos de alunos que compõem, tanto instituições públicas, como privadas. Assim, considera-se indispensável abordar em sala de aula diferentes temas artísticos e explorar em conjunto o multiculturalismo, na sua vertente crítica, para que assim se introduza aos educandos a o conhecimento que lhes dá a oportunidade de respeitar e apreciar as diversas formas de expressão das culturas africanas e afro-brasileiras.

Um dos questionamentos que me instigaram a estas investigações. Ele se resume na seguinte pergunta: Como trabalhar com História e Cultura Afro-brasileira e Africana no ensino de artes visuais? Partindo da minha construção social no âmbito escolar, temos um currículo voltado para uma visão eurocentrada do mundo que desconsidera a contribuição dos povos africanos para a formação da nação, retratando-o apenas como mão de obra escrava. Inserida numa sociedade em que o padrão de beleza aceitável está diretamente relacionado ao branco, as crianças negras são se sentem representadas positivamente no contexto escolas, trazendo consequências na formação da autoestima e identidade.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Só podemos transformar a sociedade se transformarmos as pessoas, partindo da pesquisa que venho desenvolvendo, realizei minhas práticas pedagógicas na escola CAIC, com a turma do 7ºB. Foram levantados discussões e práticas acerca dos aspectos de gênero e da historiografia da Arte, a partir da obra *Mulata Quitandeira* de Ferrigno. Foram

estipuladas dez oficinas³⁴, partindo do levantamento histórico da representação da mulher negra na arte do século XIX e a presença das negras quitandeiras na cidade do Rio Grande.

Os primeiros encontros foram destinados à apresentação da temática, aulas teóricas e debates a respeito de quem eram as negras quitandeiras no Brasil e em Rio Grande, com base nessas informações a turma produziu representações de quitandeiras.

No primeiro encontro, assistimos ao filme *Vista a cor da minha pele*, uma paródia brasileira, para servir de material básico para a discussão sobre racismo e preconceito em sala-de-aula. Nessa história invertida, os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados. Os países pobres são, por exemplo, Alemanha e Inglaterra, e os países ricos são, por exemplo, África do Sul e Moçambique. O filme tem em média 15 minutos, e colaborou para as discussões sobre racismo no Brasil, além de ter uma linguagem atraente e ágil, com atores adolescentes na faixa de 12 a 16 anos.

As discussões acerca desta temática foram interessantes, muitos alunos negros relataram terem sofrido atos de racismo na escola, através de apelidos, como “macaco”, “suco de pneu”, e principalmente em relação aos traços fisionômicos, como cabelo e nariz.

Tratamos sobre os mecanismos de racismo presentes na sociedade e que fazem parte do nosso dia-a-dia, como por exemplo, expressões racistas naturalizadas em nossa fala, palavras como “denegrir” são recorrentes quando acreditamos que estamos sendo difamados. O uso desta palavra pode ser vista como pejorativa, pois significa: tornar negro. Se tornar algo negro é maldoso, há um caso de expressão racista.

Essas metáforas fazem parte de nosso sistema conceitual e seu uso intenso faz com que o falante incorpore, e passe a considerar como seus valores preconceituosos, que permeiam a linguagem.

O sentido da palavra é construído socialmente e o racismo atua fortemente nessa construção. As expressões penetram em nossas estruturas de pensamento, de forma inconsciente, a presença do opressor se faz forte na língua. O negro não consegue escapar das armadilhas da linguagem e, como nos lembra Sartre (1965, p. 106) “aprenderá a dizer “branco como a neve” para significar a inocência, a falar de negrura de um olhar, de uma alma, de um crime.” Acredito que a tomada de consciência da linguagem é uma possibilidade de deixarmos de ser veículos inconscientes de disseminação da

³⁴ Com duração de duas horas cada oficina.

discriminação racial, para passarmos a produtores conscientes de novas metáforas que pouco a pouco possibilitariam a mudança de valores de toda uma civilização.

É interessante por que houve levantamentos por parte da turma, sobre o lápis cor de pele ter uma pigmentação rosa claro, sendo que existem inúmeros tons de pele. Inclusive falamos sobre a palavra “mulata” bastante utilizada, principalmente pela mídia no carnaval, mas que na verdade seu significado vem de origem espanhola, feminina de “mulato”, “mulo” (animal híbrido, resultado do cruzamento de cavalo com jumenta ou jumento com égua). As palavras “mulato” e “mulata” foram usadas de forma pejorativa para os filhos mestiços das escravas que coabitaram com os seus senhores brancos e deles tiveram filhos.

Assim no segundo, encontro continuamos falando de preconceito, porém dessa vez além do preconceito de cor, temos o preconceito de gênero. Foram exibidas imagens de mulheres negras quitandeiras em meio ao seu cotidiano muito representado pelos artistas estrangeiro do século XIX como Jean Baptiste Debret, Marc Ferrez, Johann Moritz Rugendas. Foram realizadas leituras de imagens, mas para além do simbólico essas imagens, analisamos que elas enunciam, carregam sentidos ocultos, construídos social e historicamente de forma internalizada pelo inconsciente coletivo sendo, desta forma, naturalizadas. A partir da técnica mista de desenho e colagem foram realizadas imagens de quitandeiras, em que os alunos trazem consigo o imaginário sobre a representação do feminino. As imagens foram criadas em tamanho A4.



Figura 1. Prática de técnica mista, quitandeiras, CAIC, 7B

Segundo Shuma Schumacher, escritora do livro *Mulheres Negras do Brasil* (2007), não é possível subtrair a violência da história da mulher negra, e é extremamente importante conhecer as raízes que mantiveram a escravidão e a importância do papel feminino nessas raízes, sendo sobre tudo um papel de resistência.

Os próximos encontros foram destinados a produzir a releitura das negras quitandeiras, sendo um desses encontros voltado para a produção da indumentária, em que a turma identificou nas mesmas imagens da aula anterior, os adornos utilizados por estas mulheres, tratando-os não apenas como objetos estéticos, mas sim como um levantamento histórico, de ressignificação destes elementos. Foram elaboradas “continhas” com folhas de revista e cola, para a construção de colares e pulseiras, visando a elaboração da releitura das quitandeiras.

No quarto encontro tivemos como prática a oficina de turbante, a partir de diversas amarrações com tecidos, a fim de salientar importância do turbante enquanto um elemento da identidade da estética negra e o significado que ele traz de luta e resistência.

De acordo com Stuart Hall (1997, p. 13), a identidade é algo em permanente transformação e que se forma a partir da interação constante com a sociedade, grupo ou cultura, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos

representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Sendo a autoafirmação realizada através da significação de um conjunto variado de recursos simbólicos, culturais e políticos que atua na produção e posituação de identidades e pode também ser acionado a favor de posicionamentos políticos, de ideias de pertencimento e de sobrevivência em sociedade.

Essa perspectiva teórica se mostrou presente no relato de uma aluna negra. “Aprendemos como usar os turbantes, no dia seguinte na minha casa eu ensinei minha mãe usar os turbantes(sic)”(A, S. CAIC, 7B).

Diante dos relatos da turma, as atividades prediletas foram a oficina de turbantes e a releitura das quitandeiras. As práticas contribuíram para elevação da autoestima dos sujeitos. “Eu gostei mais da oficina de turbantes, eu na primeira vez que usei turbante tirei um monte de foto com os turbante(sic)”. (C, N. CAIC, 7B).

Estas atividades se constituíram em uma tentativa de compreendermos os significados dos adornos usados nos registros iconográficos do século XIX pelas negras quitandeiras nas obras de Debret, Ferrigno e dentre outros artistas viajantes. Estes elementos também foram utilizados para compor a imagem da releitura das quitandeiras da cidade do Rio Grande desenvolvido pela turma.



Figura 2. Oficina de Turbante na turma 7B – CAIC

Para a realização da releitura, utilizamos como referência para a prática, a produção da artista norte-americana Kara Walker³⁵, originalmente intitulada *No Place Like Home* é

³⁵ **Kara Walker** (1969-) Nasceu em Stockton, Califórnia. Cursou o Mestrado na Columbia University. Explora raça, gênero, sexualidade, violência e identidade. Sua principal característica é trabalhar com instalações utilizando recortes de silhueta em papel preto construindo uma cena ou história.

um painel circular com ilustrações típicas do século 19. São figuras recortadas em papel preto, quase um teatro de sombras da escravidão negra nos Estados Unidos.



Figura 3. Kara Walker, *No place like home*, 1997.

Fonte: <http://www.walkerart.org/collections/artists/kara-walker>

Na releitura optamos por trabalhar com a fotografia, através da projeção de sombras na parede branca. Com base nas descrições do caderno de registro da cadeia do Rio Grande, a turma se dividiu em grupos, a partir das descrições das quitadeiras encontradas no livro de entrada de negros na delegacia do Rio Grande, cada um escolheu uma personagem e uma situação cotidiana, com base nessas mulheres criaram roteiros de imagens para representá-las, e em seguida houve um ensaio da encenação dos casos selecionados. As ocorrências pelas quais eles mais se interessaram foram os de embriaguez e batuque fora de hora.

Para a realização da prática fomos até o estúdio de fotografia localizado na FURG³⁶, prédio das artes. Durante a realização das fotografias a participação de todos foi estimulante, foram necessários dois encontros para terminar os registros.

Ao retratar essas mulheres e situações cotidianas, surgiram vários questionamentos por parte da turma, principalmente em relação aos detalhes dos registros do livro da cadeia em que são descritos os traços fisionômicos, como cabelos carapinhas, boca grande, nariz largo. Sem dúvidas, essas reflexões foram importantes no processo de romper os

³⁶ Para elaboração da atividade contamos com a ajuda da colega de curso Jaqueline Léssa que fez os registros e de Thiago Madruga que ajudou na preparação do ambiente e composição das imagens.

estereótipos e ideias impostas em relação ao corpo negro feminino e a possibilidade de pensar um padrão de beleza apoiador da diversidade e de conceitos de beleza mais abrangentes.

Para que isto ocorresse foram necessárias investigações, que dessem conta de todas as dimensões envolvidas nesse processo, práticas e teorias que buscaram ampliar os olhares e análises dos alunos.

A escolha dos diferentes tipos de releituras levou em conta a necessidade dos alunos terem contato com as várias linguagens artísticas, tentando englobar o desenho, a colagem, a fotografia, as amarrações dos turbantes e até mesmo a criação de elementos estéticos.

Quanto às expectativas de aprendizagem, o intuito era que os alunos percebessem a multiplicidade de visões da mulher negra através do tempo e das diferentes culturas, refletindo como essas visões nos influenciam.



Figura 4. Releitura Quitandeira, CAIC, 7B



Figura 5. Releitura Quitandeira, CAIC, 7B

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos do resgate histórico, da imaginação, do planejamento, das elaborações de ideias que surgiam a cada encontro, da confecção dos adornos, até a concretização da releitura tramada a partir das percepções sobre o trabalho feminino no espaço urbano.

É importante ressaltar que a escola possui um espaço especial destinado às atividades de artes visuais, inclusive na sala há um projetor, diferentemente de outras escolas em que atuei em ocasião anterior em que os equipamentos ficavam em salas específicas, dentro de armários ou de caixas de arame trancadas com cadeados: constantes assaltos e depredações justificavam essas medidas, porém, acabávamos nos deparando com as limitações decorrentes.

O suporte do espaço foi fundamental para o desenvolvimento das propostas, possibilitando um contato maior com a visualização de vídeos e imagens durante os encontros.

O trabalho propiciou aos participantes informações que lhes possibilitaram formar uma autoimagem e uma autorrepresentação, o fato das fotos serem a partir da projeção de sombras ajudou na desinibição da prática.

Nesta atividade de releitura de quitandeiras, os discentes tiveram a oportunidade de através da arte, explorar todo o seu potencial, de conceber, criar, perceber, ler e interpretar,

envolvendo todos os processos que compreendem a atividade artística, seus produtos, ações e reflexões.

As práticas possibilitaram a turma a trabalhar com concepções artísticas, culturais e estéticas de modo sensível, com pontos emocionais, mas principalmente cognitivos. Compreender a arte como conhecimento construído historicamente poderá ampliar o olhar dos nossos alunos para as manifestações das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas que circulam em nosso cotidiano.

Os principais objetivos foram levar o aluno a refletir sobre as condições da mulher negras, seu papel social e sua atual condição no período pós-abolição, levantar preconceitos e ideias pré-concebidas, conhecer obras de arte e como as mulheres negras quitandeiras foram retratadas nas obras de Debret e nos registros policiais da época.

As atividades propiciaram a discussão em sala de aula, sobre aspectos do cotidiano das mulheres negras trabalhadoras, sobre a participação das mulheres na construção familiar, sobre a importância social das quitandeiras, bem como sobre diferenças culturais relacionadas com as suas origens étnicas.

É importante destacar que, a estética assume os papéis de resistência, manutenção da identidade afro-brasileira. A estética reproduz o papel de memória e autentica a história de povos e civilizações africanas. Os penteados, os adornos, os turbantes, as maquiagens corporais fazem uma revitalização nacional na construção da identidade brasileira. Trabalhar e afirmar a estética afro-brasileira é dialogar com o corpo feminino como forma de reconhecimento e pertencimento.

Segundo Shuma Schumacher, escritora do livro *Mulheres Negras do Brasil* (2007), não é possível subtrair a violência da história da mulher negra, e é extremamente importante conhecer as raízes que mantiveram a escravidão e a importância do papel feminino nessas raízes, sendo sobre tudo um papel de resistência.

REFERÊNCIAS:

BARBOSA, Ana Mae. **Consonâncias Internacionais para o Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva, **Quotidiano e Poder em São Paulo no Século XIX**, 2a ed. Revista. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva, **“Nas Fímbrias da Escravidão Urbana: Negras de Tabuleiro e de Ganho”**, Estudos Econômicos, São Paulo, 1985.

FARIAS, Juliana Barreto. **Mercados Minas: africanos ocidentais na Praça do Mercado do Rio de Janeiro (1830-1890)**. Rio de Janeiro: Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2015.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: o legado da raça branca**. São Paulo. Dominus Editora. Editora da Universidade de São Paulo, 1965.

FUSARI, Maria Felisminda de R.; FERRAZ. Maria Heloisa C. de T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

LODY, Raul. **Pencas de Balangandãs da Bahia: um estudo etnográfico das joias amuletos**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1988.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

ARTE/ROLÉ NO BUZÃO

CHACON, Juliana

CORRÊA, Adriane Rodrigues

DUARTE, Tatiana

DRUM, Rafael

FERREIRA, Raquel Andrade

GONÇALVES, Duda

JAHAN Leão

MAKIYAMA, Maíra Pereira

PARENTE, Pedro

RODRIGUES, Fabrício

Resumo: O presente resumo apresenta a ação artística Arte/rolê de buzão realizada por alguns integrantes do DESLOCC - Grupo de Pesquisa Deslocamentos, Observâncias e Cartografias Contemporâneas (CNPq/UFPEL), em que foram conduzidos por um ônibus que realiza cotidianamente uma rota (centro/periferia) pela cidade de Pelotas. Esse momento aconteceu em um sábado ensolarado do dia 28, às 15h 20min, mês de outubro de 2017. A narrativa poéticas posterior foi realizada em vídeos, sons, desenhos em que os integrantes reverberam emoções, experimentações, ações e reflexões, em abordagens singulares e outros modos de ver e perceber os trajetos percorridos.

Palavras-chaves: deslocamento, processo de criação, ônibus.

INTRODUÇÃO

O grupo de artistas, estudantes e professores de arte vinculados ao DESLOCC - Grupo de Pesquisa Deslocamentos, Observâncias e Cartografias Contemporâneas (CNPq/UFPEL) desenvolveram vídeos, desenhos, imagens, sons revelando outros pontos de vista de um deslocamento no ônibus circular na cidade de Pelotas. Ao percorrer a cidade centro/periferia num ônibus, a partir de um estado de contemplação e experimentação cada um foi tecendo uma proposição motivada por suas poéticas. As ações que incidem e reinventam o meio urbano desenhando a cidade, conversando com os transeuntes, gerando cartografias bordadas, performando, fotografando as frestas, entre outros. Por fim, juntos e individualmente revelam as cidades em suas diversidades

(geográfica, social, habitacional, cultural, urbanística, econômica), por pontos de vista atravessadas pela produção artística. A multiplicidade de olhares compõe a diversidade de narrativas e motivações que foram suscitadas por algumas leituras, experiências e pela trajetória artística de cada um.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Deslocc: Deslocamento, Observância e Cartografias contemporâneas, enquanto grupo que desencadeia processos de criação por meio do deslocamento, a diferentes regiões da cidade, procura colocar os sujeitos envolvidos em um estado de contemplação, de atenção, tendo em vista que, esse estado é um dos preceitos de resistência ao olhar apressado, ao movimento funcional, a alienação, automação do cotidiano da sociedade capitalista.

“A vida contemplativa pressupõe uma pedagogia específica do ver. No *Crepúsculo dos Ídolos*, Nietzsche formula três tarefas, em vista das quais a gente precisa de educadores. Devemos aprender a *ler*, devemos aprender a *pensar*, devemos aprender a *falar* e *escrever*. A meta desse aprendizado, segundo Nietzsche, a “cultura distinta”. (...) segundo Nietzsche nada mais propõem que a revitalização da *vita contemplativa*. Essa vida não é um abrir-se passivo que *sim* a tudo que advém e acontece, ao contrário ela oferece resistência aos estímulos opressivos e intrusivos”. (HAN, 2017, p. 51 – 52)

O autor coreano Byung-Chul Han, no livro *sociedade do cansaço*, se utiliza os conceitos de Nietzsche para propor uma mudança de paradigma da sociedade atual, se referindo a contemplação promulgada pela arte, no que tange a um estado de contradição do desempenho ideologizado na *positividade*.

A atuação do Grupo Deslocc se amplia e potencializa a interrelação entre estados, cidades por meio de uma geopoética que atravessa diferentes territórios, caminhando, usando os diferentes transportes coletivos e individuais, *vendo* a cidade, *pensando* a cidade, *lendo* a cidade, *escrevendo* a cidade. (..) Em seguida, a configuração do Arquipélago geopoético implica uma travessia dos territórios que são as pequenas ilhas situadas em diferentes lugares do planeta. Enfim, importa, em geopoética, atravessar diferentes territórios geográficos e culturais. (BOUVET, 2012, p.2)

Tendo em vista a afeição gerada pelos deslocamentos pelas ruas das cidades as imagens, sons, mapas, textos vão sendo elaborados tornando possível desviar das

percepções mais óbvias, dos estados corriqueiros e reinventando cartografias, mapas, guias de turismo e a própria maneira de ver a cidade. Segundo Ludmila Brandão:

Genericamente, deslocar é o ato de mudar algo de um lugar para outro, mas também significa mudança de direção, desvio no sentido do movimento de algum sujeito ou objeto. Essa operação tão corriqueira - afinal, estamos fazendo isso o tempo todo - dá ensejo a consequências nada desprezíveis. Tanto faz se é algum objeto sob nossa guarda que é deslocado (de uma paisagem a outra), ou se somos nós a escolher outro ponto de vista sobre esse objeto, o fato é que o mundo que se constitui a partir desse deslocamento é totalmente outro. (BRANDÃO, 2012)

Uma outra cidade surge quando o artista a revisita e desse modo partilha essa outra maneira de interlocução. Os deslocamentos de ônibus pelas regiões das cidades que se diferenciam geograficamente, e em organizações econômicas, do trabalho e de culturais distintas são a possibilidade de vivenciar as diferenças e estreitá-las, por meio de uma percepção artística que refaz as diferentes relações das cidades brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No “Arte/rolê no buzão” ao entrarem no ônibus urbano, alguns integrantes sentaram - se nos últimos bancos /assentos, lugares vulgarmente conhecido por “cozinha”, outros na dianteira, ali foi surgindo percepções, sentidos, situações que desencadearam diferentes linguagens artísticas. Alguns olhares de curiosidade vão ao encontro dos dez passageiros, talvez por ser uma tarde de sábado em que o fluxo de passageiros é menor e não há tanto barulho. Ao sentarmos foi sugerido que cartografássemos pelo desenho o movimento do ônibus em seu trajeto por três integrantes (fig. 1), outros se sentaram mais a frente, um captando os sons e outros, as conversas surgidas na interlocução com os passageiros, assim como novas formas de apresentar a cidade perpassada pelo buzão (fig. 2).

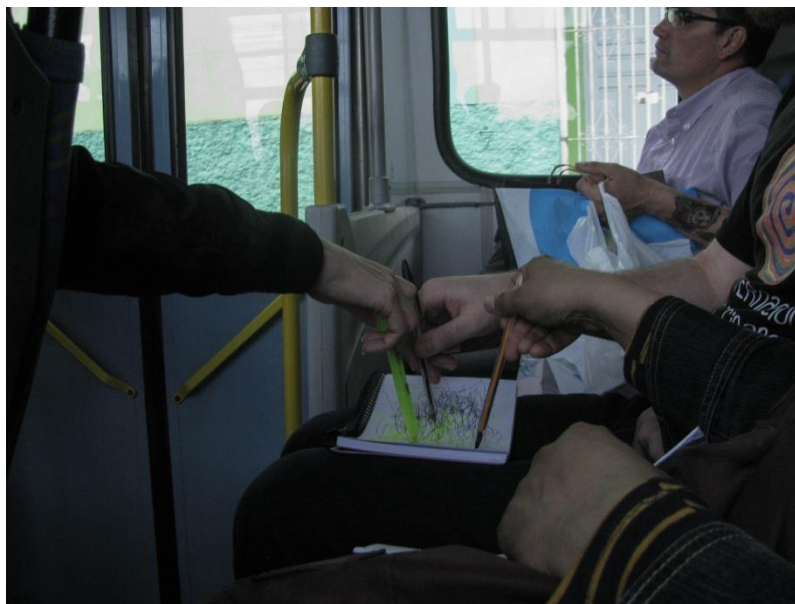


Figura 1- Imagem A. Grupo de Pesquisa Deslocc: descolamento, observância e cartografias contemporâneas UFPel/CNPq.

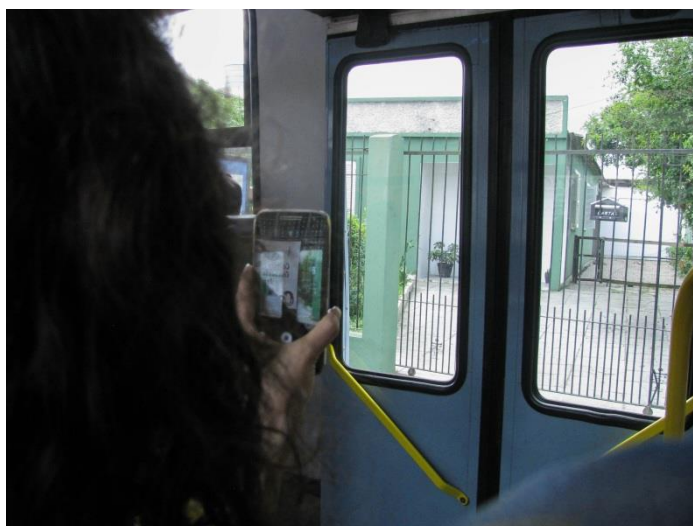


Figura 2 - Imagem A. Grupo de Pesquisa Deslocc: descolamento, observância e cartografias contemporâneas UFPel/CNPq.

REFERÊNCIAS

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Vozes: Petrópolis, 2017.

BOUVET, Rachel. **Como habitar o mundo de maneira geopoética?**

Disponível <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/viewFile/7200/5017> .

Acesso em: 29/11/2017.

BRANDÃO, Ludmila. **Deslocamentos contemporâneos: notas sobre memória e arte.**

http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252012000100020 . Acesso em: 31/10/2017.

BLOG: <http://deslocc.blogspot.com.br/>

YOUTUBE: <https://www.youtube.com/channel/UCTrj3qWlfcsHYwJtN0w1V-g/featured>

**BREVES NOTAS MOVENTES:
UMA POÉTICA FORJADA EM MANCHAS GRÁFICAS E ESPACIAIS**

**CORTEZE, Mariana Danuza¹
POHLMANN, Angela Raffin²**

Resumo: Este escrito explora uma singular produção artística que encontra sua consciência junto à pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). A partir do momento em que tenciono o processo de criação de impressos, apresento o espaço íntimo da escrita e do pensamento poético, sendo este a própria superfície manchada e rasurada da caderneta de anotações repleta de questionamentos processuais que rabiscam seu funcionamento. Dessa maneira, transito aqui em meio a experimentos gráficos e espaciais que oferecem uma possível leitura de mundo, afinal, criar é construir criticamente.

Palavras-chave: gravura contemporânea; poética artística; processo de criação.

INTRODUÇÃO

As minhas mãos têm
trilhões de anos.
Lygia Clark

É provável que uma ficção contenha mais verdade do que um fato. E é justamente por isso, que venho aqui, com todas as liberdades e licenças poéticas possíveis, para contar uma história curvada. Uma percepção desvelada em pesquisa que sustenta, mas também estremece o peso colocado sobre meus ombros, quase como uma mochila, uma mala já unida ao meu corpo. Dos meus lábios e dos meus dedos, fruirão mentiras, mas talvez haja algum tom de verdade misturada a elas. Procuro fazer a poesia fluir desimpedida, capaz de entrecruzar trabalhos artísticos que não nasceram em eventos únicos e solitários, mas que brotaram de um pensar comum, de um encontro com, buscando desnudar uma prática sensível que está de mãos dadas com a filosofia e a (re)invenção de mundo.

Percorrendo este escrito, você encontrará páginas que são construídas como paredes, e assim, podem ser quebradas, arrebatadas, despedaçadas e reerguidas.

¹ Graduada em Estudos Artísticos pela Universidade de Coimbra, Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas, onde atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais; maricorteze@hotmail.com

² Dra. em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestre em Artes Visuais e Bacharel em Artes Plásticas na mesma instituição; Professora do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas; angelapohlmann@gmail.com

Caracteres que são tijolos e podem ser sobrepostos, empilhados ou adaptados. Substância textual, visual e visceral que compõe uma argamassa espessa do próprio pensamento. Portanto, não tenha medo de espedaçar, marcar ou até mesmo contorcer tal amontoado de palavras. Tente fazer com que este livro de alguma forma se adapte ao seu corpo, até porque, este estudo só terá serventia e encontrará seu propósito quando o leitor desfrutar o valor tátil da criação enquanto contato e reverberação de questionamentos.

A bem dizer, essa investigação contorna um perceber e um criar que extravasa o domínio da visão: é mais do que tocar com os olhos, é tocar com as mãos, é tocar com o corpo inteiro. Em razão disso, é que pretendo explorar tatilmente os rastros de uma singular práxis artística que mistura linguagens e produz um pensamento de uma gravura contemporânea viva, que se instala em diferentes suportes e trafega por muitos veículos. Isto é, uma pesquisa e produção que se situa no campo ampliado da gravura³, apresentando seu ponto de tensão: seria ela capaz de fundar lugares através da impressão? De sua multiplicação, de sua circulação? Lugares estes que dependem do contato com o outro? Que compõem uma gravura que é potência multiplicadora de encontros? Diante disso, ainda pergunto: a arte tem lugar? Será possível criar lugares sem paredes? Espaços gerados na colisão, na impressão de corpos?

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

É guiada por Noemi Jaffe (2016) que inicio. Sou uma descobridora de começos (pelo menos, é o que ela me fez acreditar). Embora, estes, sejam desordenados, imprecisos e até selvagens, gosto de entendê-los como um espaço ocupado, que pouco a pouco encontram seu lugar na linha, na página, na tinta derramada, na tela,

³ Termo utilizado junto as diretrizes da artista e pesquisadora brasileira Maria do Carmo Freitas Veneroso (2014) ao analisar as mudanças no estatuto da gravura contemporânea, verificando suas abordagens e práticas de impressão a partir de uma perspectiva de campo ampliado, onde a gravura dialoga com outras linguagens. A formulação desse pensamento apoia-se em uma problematização da escultura, pontualmente desenvolvida no escrito *A escultura no campo ampliado*, desenvolvido pela teórica de história da arte moderna e contemporânea norte americana Rosalind Krauss (1979). Krauss acentua o alargamento da extensão criativa escultórica, caracterizando então, o território do pós-modernismo. Da mesma maneira, Veneroso (p. 13) pensa o universo gráfico como não mais um arcaico método de reprodução da imagem, mas como uma linguagem que inclui outras possibilidades, estruturas e procedimentos capazes de pensar e fazer diferente, isto é “produzir de maneira a ampliar a definição de gravura”.

nos bits, em suma, na palavra prolongada, superlotada de ideias que vêm, ficam e vão. É, eu corro com frequência atrás delas – as palavras –, mas isso não quer dizer que eu as alcance. De repente, a plataforma de sinônimos já não são o bastante para encontrar o termo impecável, o discurso alinhado ou até mesmo um tom satisfatoriamente polido.

Há quem diga que basta um gesto. Basta inclinar levemente o corpo, deslocar os dedos com delicadeza. Virgínia Wolf (2014) diria, nesse contexto, que o que necessito é a liberdade de um teto todo meu. Para escrever desfruto de uma tremenda disposição que tem a lucidez dos seus restos, de suas coisas vagas. E é justamente por isso, que pergunto: que lugar é este, o da escrita poética? Será uma percepção de mundos possíveis, como os indicados por Anne Cauquelin (2011)? Mundos que abrem, que invocam travessia? Práticas artísticas que necessitam seguir o conselho de Ítalo Calvino (2003) e abrir espaços outros? Dispositivos sensíveis que encontram dobras portadoras de potências, restos de espaços, áreas de intensidade propensa a saltos imensuráveis?

Conselhos urgentes:

"NÃO QUE A OBRA ABRA
UM MUNDO, PELO CONTRÁRIO,
MAS NÃO HÁ OBRA SEM
UMA MULTIPLICIDADE DE
MUNDOS POSSÍVEIS."
(ANNE CAUQUELIN, 2011, p.36)

"O INFERNO DOS VIVOS NÃO É ALGO QUE SEPA;
SE EXISTEM, É AQUELE QUE JÁ ESTÁ AQUI,
O INFERNO NO QUAL VIVEMOS TODOS OS DIAS,
QUE FORMAMOS ESTANDO JUNTOS.
EXISTEM DUAS MANEIRAS DE NÃO SOFRER.
A PRIMEIRA É FÁCIL PARA A MAIORIA DAS PESSOAS:
ACEITAR O INFERNO E TORNAR-SE PARTE DESTA
ATÉ O PONTO DE DEIXAR DE PERCEBÊ-LO.
A SEGUNDA É ARRISCADA E EXIGE ATENÇÃO
E APPENDIZAGEM CONTÍNUAS: PROCURAR E
RECONHECER QUEM É O QUE NO INFERNO,
NÃO É INFERNO, E PRESERVÁ-LO, E
ABRIR ESPAÇO"
(ÍTALO CALVINO, 2003, p.158)

Figura 01 – *Conselhos do diário gráfico móvel, 2017*
Mariana Corteze. Anotações em caneta nankin. Acervo da artista.

Entre as mãos e o mundo

No momento em que começo a escrever, vejo minhas próprias mãos que solicitam uma dança desengonçada, um gingado que atravessa avalanches de pensamentos desenfreados e, que pouco a pouco são lapidados, criando um domínio próprio de uma caligrafia, coreografia, de uma cartografia inventada. Mãos que diante

dos meus olhos evidenciam um número móvel, maior ou menor, conforme os dedos se dobram ou esticam. Dedos lentos e sensíveis. Números que me fazem ver as palavras, chegar perto delas. Palavras que abraçam as coisas e as peripécias de um singular processo de criação. Pois bem, cá estão elas, mãos: companheiras incansáveis que proliferam pequenas consciências desimportantes⁴ de um fazer; que se constituem como um órgão extraordinário e privilegiado da experiência do mundo e da prática artística. Artista que através do toque entre suas mãos e o espaço conhece o mundo.

Corro os olhos de alto a baixo da página. Algo rasgava, algo arranhava. Talvez sejam as palavras, talvez não. Um querer aponta sua luz para meus olhos. É como riscar um fósforo. É como entender que daqui para frente, terei tempo suficiente para decidir se tenho nas mãos uma caneta ou uma picareta para alargar e esculpir tal escrita poética. Cavo, então, no sentido arqueológico da palavra: escavar para trazer à luz formas desconhecidas. Porém, para escavar é preciso ter a lucidez de que ao afundar a mão na matéria se é extraído resquícios tangíveis e sensíveis de uma materialidade repleta de ideias, delírios e potências manuseáveis que são as vezes despercebidas, seja por suas minúcias ou sutilezas. Porventura, pode ser conveniente que você, assim como eu, recorra a uma espécie de *frottage*⁵ – técnica do campo da escavação: apta a captar traços menos visíveis, dando a ver tempos breves ou longos, tornando essa pesquisa uma moção íntima do gesto, da marca que é absolutamente inútil, mas completamente humana.

Mas, como escavar um escrito poético, uma produção artística? Na medida em que escrevo, parece ser imprescindível que as palavras soem como se tivessem nascido nesse exato instante, porque elas conduzirão a chegada das outras e, o consequente discernimento do seu envelhecimento, isto é, quando enrugam, acumulam sujeira entre os vácuos das letras, entre as pausas das vírgulas, em meio a lombar desse volume impresso. Em função disso, é que construo um espaço de movimento do pensamento que almeja me reconhecer naquilo que faço, quer dizer, quando produzo algo – como essa investigação amparada em uma produção artística

⁴ Aludo as desimportantâncias do poeta brasileiro de Manoel de Barros (1916-2014), tais como apreciar mais a velocidade das tartarugas do que a dos mísseis, dando respeito às coisas e seres desimportantes. Sendo este, um apanhador de desperdícios: amando restos.

⁵ Do francês *frotter*; em português *friccionar*; passar a mão sobre algo, gerar um atrito, o conhecimento de uma textura.

– devo me re-conhecer, conhecer a mim mesma de novo. É isso, portanto, que compõe uma possível trajetória do que vejo fora de mim: a produção poética, a escavação das palavras, a materialidade encontrada.

Por menor e mais frágil que seja esse pensar, ele se torna digno de atenção, desenvolvendo lentamente, nesta sequência de páginas brancas, caminhos de uma leitura poética que perpassa agudos contrastes entre a vida e a arte, abraçando um estágio de pesquisa no domínio do meio, em um campo investigativo que se encontra entre descobertas de espaços matriciais e suas possíveis linhas de horizonte. Não é somente estar no meio ou em um meio, mas ser o próprio meio de experimentação, integrando conceitos, reflexões, afectos e perceptos⁶ que assumem seu exercício de transformação.

Por essa razão, adentro um pujante pensar: há quem diga que para alcançar o entendimento (ou começar/tatear a busca pela compreensão) sobre o próprio processo criativo é preciso fechar os olhos, apertar as pálpebras, pressionar os lábios e respirar profundamente incontáveis vezes, para então, emanar, despontar e por fim recordar a primeira memória de vida. Aquela que é só sua, afinal, ela só existe porque você a contém. Aquela que guarda muito de nós. Ela, e apenas ela dirá que produzimos aquilo que para a gente falta no mundo. Articularia o filósofo francês Gilles Deleuze (1987, p. 3) nesse contexto, que “o criador não é um ser que trabalha pelo prazer. O criador só faz aquilo que tem absoluta necessidade”.

Quanto a mim e ao vivido: a minha memória primeira é movimento, trânsito. É fluxo de forças estranhas, densas, expansivas, expressivas, forças que aceitam seu descontínuo e fragmentado trajeto. Ela situa-se justamente na estrada, dentro de um fusca *volkswagen* no ano de 1995. Sob meu olhar adormecido, encostado no assento traseiro do ressonante automóvel, via, sentia o mundo, a rodovia que em compassos trêmulos ficava para trás. Olhos imensos, escuros e confusos, mãos pequenas que insistiam em tocar o vidro da janela movente e deixar impresso seu calor, sua presença passageira. Dedos miúdos que desenhavam constantemente os contornos imprecisos da trajetória, que tentavam sentir a extremidade do vento que atravessava as frestas do veículo: era como se na ponta dos dedos existisse um pedaço de vida

⁶ Utiliza-se aqui as concepções propostas por Deleuze e Guattari (1992) onde se sente junto, com o outro, extravasando sensações previsíveis, mas lidando com uma ordem de coisas que extrapolam o entender do afetar e perceber.

urgente. Passavam as nuvens, as pedras, as bicicletas. Passavam os postos de gasolina, os chiados do rádio, a sincronia dos nossos batimentos. Éramos nós três: minha mãe, meu pai e eu, saindo do Mato Grosso do Sul com orientação precisa ao Rio Grande do Sul. E tudo isso era mais do que uma simples viagem, que nem é tão simples assim – vista aos olhos esbugalhados da exploração na infância –, isso era nossa mudança. Para eles, o retorno. Para mim, o início.

Só quem anda pela estrada experimenta a planície que se desenrola e sutilmente deixa sair tantas coisas pelas suas curvas, distâncias, miragens, perspectivas. Nela não se conhece nada de permanente, tudo que acontece passa, vai e vem ao meu encontro, me atropela. Meu coração acelera, minha respiração ofega: de repente, estou encerrada no universo da matéria, do toque. O fim desse deslocamento esculpido em um olhar de estrangeira, é só o princípio de uma outra relação potente de proximidade e sensibilidade, afinal, a chegada provoca e apresenta um novo lugar, uma procura de moradia, uma diferente paisagem. Nos resta, a partir de então, inventar uma casa, – aquela em que me tornei mundo e engenheira de relevos – um abrigo, ou como gentilmente declara o filósofo e poeta francês Gaston Bachelard (1993, p. 200): inventar o nosso canto do mundo.

De certa maneira essa memória estrutura e quem sabe, fortalece uma espécie de itinerário criativo. Ela se desdobra aqui em forma de escrita e mapeia um possível discurso em/com/sobre arte, traçando novas tonalidades, tramas e tessituras no diálogo do presente estudo. É memória que sai da ordem do pensamento e constrói sentido, tal e qual como o filósofo e sociólogo alemão Walter Benjamin (1985, p. 40) manifesta em sua noção de rememoração; do termo origem: *eingedenken*⁷ que implica em repetir aquilo que lembra, em “apoiar-se na lembrança, como ela cintila num instante de perigo”. Rememorar é ressignificar, é dotar de novos e outros sentidos. Logo, explorar a rememoração como potência inventiva, é utilizá-la como construção de um novo lugar, o lugar do fazer artístico.

A tênue primeira memória é uma descoberta, uma elucidação que permeia as razões do fazer e do pensar. Ela singelamente se instala como uma linha contínua que está sempre ali, acessível. Percebe-la como esse cordão repleto de amarras,

⁷ Termo alemão arcaico, utilizado por Benjamin em função do seu significado literal (*ein*: “um”; *gedenken*: “lembrar”). É nesse sentido, uma espécie de jogo com o sentido literal do próprio termo: não se trata de mais da individualização, da redução de um elemento, e sim da união de dois elementos, sendo assim, de dois níveis temporais diferentes.

elos, entrelaçamentos, encruzilhadas que tramam uma teia, um emaranhado, requer uma compreensão de que a própria vida é uma grande tapeçaria, aonde se passa por tantos recintos, situações e, de repente, tudo fica disponível consigo, no ato criativo – no fabrico de objetos e na feitura de mundos.

O instrumento do toque é a mão e passá-la sobre os pontos enozados avaliando a tensão dos fios, propõe uma vida-criação-escrita tátil. Um fazer reflexivo que toma, aos poucos, consciência dos dois lados da tapeçaria: o visto e não visto; o objeto de arte enquanto trabalho finalizado e deslocado do sujeito criador, como também o processo, a faceta até então não vista pelos olhos alheios. Todavia, a partir de agora, fixemos nosso olhar no espaço do bastidor (do tear, do criar, da escrita: dessa trama complexa e lírica do lado avesso).



Figura 02 – *Pequena cartografia poética*, 2017
Mariana Corteze. Desenho em nankin sobre papel. Acervo da artista.

Escrever sobre uma prática artística

Tendo uma essência sutil, uma relação com minúcias processuais, carregando invenções afetivas, porém subversivas, minha poética artística enfrenta uma dificuldade comum quando instaurada dentro do universo acadêmico: como dar conta dela? Como manifestar em palavras uma linguagem feita de marcas gráficas, composta por uma relação com a espacialidade contemporânea?

É no jogo da linguagem, feita naturalmente de signos, que me instalo. A partir do momento em que estou imersa em uma investigação que busca encontrar sua consciência poética, no que diz respeito aos seus processos de criação, suas questões, e quiçá suas respostas, parto de uma prática receptiva onde mergulho no meu texto para encontrar minha própria voz. E este carrega manchas, rasuras, rasgos, restos. Anotações, linhas, palavras. Marcas, vestígios, trocas. Tudo isso compõe uma invenção e uma marcação de um lugar, uma ocupação de espaço, isto é, minha posição em frente ao mundo, dentro do mundo, atravessada pelo mundo. Então, salpico aqui tensões íntimas da escrita e do pensamento dessa criação poética:



Figura 03 – *Diário gráfico móvel*, 2017
Mariana Corteze. Fotografia digital. Acervo da artista.

Nessa circunstância, retomo e saliento a importância da direção tomada a partir dos escritos de Calvino (2003) e Cauquelin (2011). Isto é, a necessidade de estar no

mundo e nele acreditar. Por essa razão, enfatizo aqui uma produção disposta a experimentar um corpo e um espaço vivido, uma prática que caminha em meio a experimentos gráficos e espaciais, dialogando e questionando a gravura contemporânea, dando a ver processos múltiplos de impressão que se estabelecem e se reconhecem na instauração de uma espacialidade habitada no mundo, seja ela revirando espaços, inventando novas relações, outros contatos que tecem correspondências entre a teoria e a prática, entre a invenção de um lugar tátil e o lugar do pensamento.

Ao mesmo tempo em que me situo em meio a experimentações de impressos abertos, capazes de criar procedimentos elásticos e libertos, me coloco em frente a uma página branca, tendo que dar conta da organização e composição de uma escrita poética. Talvez, esse instrumento utilizado como disseminação de pensamento, seja ele acadêmico ou não, tenha uma relação com a suspensão. Tentando e, apenas tentando esclarecer sentido, não traduzindo a obra de que fala. Ou seja, a escrita poética revela conceitos do trabalho artístico, mesmo que seu objeto seja outro: o texto. Aquele que nunca é um, mas é múltiplo.

É nesse contexto que me apoio em Deleuze (1997) no início do escrito *Crítica e Clínica* quando fala de possíveis processos da escrita, e assim convida Marcel Proust para a conversa, pois para Proust o escritor inventa na língua uma nova língua, uma língua de algum modo estrangeira. Esse enfrentamento do mundo (de artistas, loucos, mulheres, minorias) é revolucionário, é um tencionamento de uma cadeia de existência. Logo, se exploro aqui essa escrita poética, me coloco no interior da própria língua que comunica, mas compartilha muito além de palavras. São visões, audições, tatos, paladares, olfato, cores, sons, cheiros, texturas. É uma escrita que é vista como um conjunto de desvios criados para revelar a vida das coisas e nas coisas.

Não é à toa que Deleuze fala da literatura como uma saúde, capaz de exercitar e produzir dobras, desvios de pensamentos:

Não se escreve com as próprias neuroses. A neurose, a psicose não são passagens de vida, mas estados que se cai quando o processo é interrompido. A doença não é processo, mas parada do processo. Por isso, o escritor, enquanto tal, não é doente, mas antes médico, **médico de si próprio e do mundo** – grifo meu. (DELEUZE, 1997, p. 13)

Se o texto poético é um texto que opera no desvio da gramaticidade e informação, ele é um jogo de corrosão frente aos sinais da página. É outro tempo,

outro lugar inventado. Logo, essa escrita é um salto arriscado. Nela não há centros, há desvios, muitos desvios. Nela não é possível uma claustrofobia de signos, ela depende de linhas de fugas, de aspectos não ditos, não marcados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, ou começo, escrever sempre será e estará inacabado. É um processo se fazendo, extravasando qualquer matéria visível e vivida. E ainda mais, escrever sobre uma poética artística é uma ação que necessita distanciamento. É preciso olhar de fora, de longe, uma vez que a prática artística é um instante em que estamos muito colados com nós mesmos. Portanto, tecer palavras torna-se um componente de fuga a própria formalização.



Figura 04 – *Poética da invenção*, 2017
Mariana Corteze. Ilustração em tinta nankin. Acervo da artista.

Ao explorar minha relação de tatilidade com o mundo, com uma consciência gráfica que se dá a partir da arquitetura, provooco: o espaço, este espaço inventado através da prática artística e da escrita poética tem uma relação com a utopia. E diferente do que hoje se pensa, utopia nem sempre foi uma noção temporal, e sim,

uma compreensão geográfica. Utopia – a mesma referida na obra literária do escritor inglês Thomas Morus (1480-1535) – era justamente o nome de uma ilha, no qual concretizava um mundo autônomo, periférico e longínquo. Ou seja, um lugar que propõe outra forma de habitação e organização.

Se venho aqui enquanto artista, pesquisadora, mediadora, portadora de tantos não saberes, é porque reconheço que tenho uma saúde frágil, as vezes irrespirável. Talvez isso equivalha aquilo que Deleuze (1997) propõe. Talvez seja porque vi demais, ouvi demais, senti coisas em demasiado grandes para mim, cuja passagem me esgota, me corrói, mas também me impulsiona. Mãos calejadas, dedos pulsando a cadência vivida.

Escrever é uma possibilidade de vida.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O fim do pensamento*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Centro de Letras e Artes, Ano IX, nº 11, 2004.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BASBAUM, Michel. *Manual de um artista-etc*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2013. BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CALVINO, Ítalo. *Cidades invisíveis*. Rio de Janeiro: O Globo, 2003.

CAUQUELIN, Anne. *No ângulo dos mundos possíveis*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1997. _____ . *Ato de criação*. Palestra de 1987. São Paulo: Folha de São Paulo, 1999.

JAFFE, Noemi. *O livro dos começos*. São Paulo: Cosac Naify, 2016.

LYGIA CLARK. *Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa*. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

MORUS, Thomas. *Utopia*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

VENEROSO, Maria do Carmo Freitas. *O campo ampliado da gravura: continuidades, rupturas, cruzamentos e contaminações*. Revista Art Research Journal. V. 1, nº 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5275>Capturado Acesso

em 15 jun. 2017.

WOLF, Virgínia. *Um teto todo seu*. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

Caminhos da dança na rua: vivência/experiências da oficina Incômodas (Im)posições

MOREIRA, Janaina Bruna dos Santos³⁷

LEÃO, Sarah³⁸

ALLEMAND, Débora Souto Allemand³⁹

Resumo: Este trabalho é a produção textual oriunda de uma oficina ministrada no 35ºSEURS(Seminário de Extensão Universitária da Região Sul). Construímos a oficina a partir de experimentações do coletivo Caminhos da Dança na Rua, atividades envolvendo dança, parkour, cinema e performance. Nos utilizamos de uma metodologia performativa, contando com dispositivos eletrônicos para captação de material para possíveis edições e trocas entre os participantes.

Palavras-chave: oficina, dança, performance.

INTRODUÇÃO

Caminhos da dança na rua é um projeto de extensão do curso de Dança-Licenciatura da UFPel que existe desde 2015, coordenado pela professora Débora Allemand, que tem formação em Arquitetura e Urbanismo e Dança Licenciatura. Portanto esse projeto parte do ato de experienciar os espaços públicos da cidade, através do viés da dança/performance.

Os integrantes do projeto, são pessoas de áreas diferentes (dança, cinema e antropologia) que trazem suas potências, e que se ligam/cruzam ao quererem pesquisar a rua, os espaços e as relações que ali se permeiam, e assim temos a interdisciplinaridade. Portanto o Caminhos realiza várias ações pela cidade, seja por convites de terceiros, ou pelas ideias dos proponentes, e em uma dessas ações foi criado um vídeo-performance Incômodas (Im)posições (que na época foi destinado a um evento de performance), porém logo em seguida, abriu inscrição para ministrar uma oficina no evento 35º SEURS em Foz do Iguaçu - Paraná, e resolveu-se abordar novamente essa temática, e pensá-la como uma oficina.

Portanto este texto é um relato/reflexivo da vivência, que duas integrantes do projeto puderam experienciar, a partir desse viés de ministrar, compartilhando as experiências que já haviam vivenciado de uma forma mais pedagógica, e que

³⁷ Graduanda em Dança-Licenciatura UFPel, bolsista e integrante do Projeto de Extensão Caminhos da Dança na Rua, janaina.bruna.kizy@gmail.com

³⁸ Graduanda em Antropologia UFPel, bolsista e integrante do Projeto de Extensão Caminhos da Dança na Rua, sarah.leao.lobes@gmail.com

³⁹ Professora Substituta no Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Pelotas, deborallemand@hotmail.com

visava que o outro pudesse experimentar, se pensar no certo ou errado.

Programa performativo, possibilidade pedagógica.

A metodologia foi inspirada em Eleonora Fabião e sua concepção sobre programa performativo e sua aplicabilidade para criação cênica, uma visão sobre o maior usufruto possível da experiência cotidiana e da realidade vivida como matriz de criação performativa. Estendendo-se ao filtro pessoal daquele que, rejeitando o apelo da normatividade, busca autonomia sobre seus próprios mecanismos de subjetivação. Em algum ponto, existe o desconforto pela perda de liberdade propiciada pelo mundo moderno, pela imagem da natureza em ruínas pelas máquinas. Um enunciado performativo e pedagógico vem desafiar as fronteiras e condições pré-estabelecidas, mediando processos “corpográficos”⁴⁰ que funcionam para ativar a consciência individual para um devir de resistência, como cita Fabião, sobre o ser performático:

Para um performer, “organismo”, “sentido” e “sujeito” são atos – nem algo, nem dados, nem plenos, nem prontos, nem repetíveis, mas atos, atos performativos – e, como tal, configurações momentâneas de aderências-resistências, modos relacionais em devir. (FABIÃO, 2013)

Partindo dessa linha de pensamento, montamos em dupla uma proposta que seria direcionada por ambas de forma alternada. Elencamos elementos específicos, facilmente acessados por qualquer pessoa, e atividades que sempre tiveram em foco a interação de grupo. Optamos por delinear um plano de ação com atividades que permitia que a peculiaridade da visão de mundo de cada pessoa - que até então não sabíamos quem seriam - que participaria da nossa oficina se apresentasse livremente.

Planejamento de um cronograma performativo:

Quando a oficina foi inscrita no evento, foi pensado em ressignificar o espaço público com o corpo que experimenta o movimento de uma forma não convencional, a partir de jogo e estímulos. Como essa ideia surgiu a partir da realização do vídeo-performance, e quem produziu e vivenciou tinha sido o próprio grupo, quisermos pensar em ações que pudessem abarcar qualquer pessoa e em qualquer local, sendo ela carregando qualquer tipo de relação

⁴⁰ “Corpografia” é um termo usado por Paola Jacques Berenstein em 2008, e faz referência á uma forma de cartografia feita no corpo e pelo corpo.

corpoXespaço.

O local que receberia a nossa oficina, seria a UNILA, Universidade Federal de Integração Latino-Americana, que recém completou 7 anos, foi criada a partir da Lei nº 12.189, de janeiro de 2010 e apresentava como característica estimular o intercâmbio e apoio entre os países da América Latina, assim oferecendo ensino superior público e gratuito. Porém eles estão passando por uma fase complicada, neste ano de 2017 o deputado federal Sérgio Souza (PMDB/PR), por meio de emenda aditiva à Medida Provisória nº 785/2017, propõe a conversão desta Universidade em apenas apresentar características regionais, onde usa da justificativa de expandir economicamente o Oeste do Paraná, e tem como foco formação de mão de obra para o agronegócio, assim acabando com esse caráter bilíngue e intercambista da UNILA.

A partir das dificuldades que a sede da oficina vinha passando, e pelo contexto atual vivenciado, pensamos em conversar com os participantes, sobre esse corpo que luta, permanece e resiste, que pode usufruir de uma série de posições distintas do comum. Nossa intenção era de percorrermos os mais diversos espaços encontrados na Universidade, pensando nesse sentido de dar outra intenção para o local, ocupa-lo com arte, assim concordamos com a reflexão que o autor faz:

Dizer que todo o espaço é vigiado, é dizer que esse todo tem proprietário. O espaço público, onde a arte intervencionista atua, é esse espaço “brutalmente iluminado por uma razão estranha”, pois não se sabe a razão da vigilância. Como fazem as gentes para vencer as imposições deste lugar? É neste grupo que a intervenção urbana atua nas ruas das cidades, é exercendo ações de resistência juntamente com outras não artísticas espalhadas pelo cotidiano das gentes que transforma esses artistas em produtores culturais. O que buscam eles, senão reintegrar a arte no ambiente cultural? (ANDRÉ, 2007, p. 69).

Intencionalidade (in)cômoda.

A proposta da oficina *Incômodas (im)posições* é expandir os sentidos psicomotores através de estímulos corporais e/ou orais que buscam o movimento não convencional dos participantes em contraponto ao dos transeuntes do ambiente universitário. Aqui explicaremos a programação e o método utilizado na oficina, que seguiu um cronograma performativo.

O primeiro passo: Encontro com os participantes em um local público para realizar a apresentação do projeto. Temos como ideia, através de uma conversa nos apresentarmos, e conhecer os estudantes que irão participar da oficina, em seguida conversaremos sobre o projeto em si Caminhos da Dança na Rua, o que somos, o que fazemos, onde acontece, e por último contar um pouco sobre a oficina (panorama geral), que têm mais caráter de experimento/descobrimento tanto para eles na função de participantes, como para nós nessa função de ministrantes.

Segundo passo: Aquecimento corporal com jogos lúdicos para estimular o contato visual/corporal do coletivo + saudação ao sol. A partir das nossas vivências, tanto na Universidade, quanto fora do âmbito acadêmico, pensamos em atividades de integração e preparação do corpo dos alunos, escolhemos uma dinâmica de percepção do outro, onde o grupo caminha pelo espaço, e quando algum indivíduo se movimenta de outra maneira, ou rompe o movimento, todos têm que imita-lo a partir daquela ação. Exemplo: se todos estão caminhando, e alguém resolve sentar, eu tenho que perceber que todos estão sentando-se porque foram afetados por causa daquele indivíduo e me sentar. Então temos que deixar os sentidos abertos, para escutar, sentir, enxergar, perceber o outro e interagir com o coletivo.

Terceiro passo: Percurso de exploração dos apoios - individual e em grupo. Conversaremos com o grupo sobre os apoios, se eles têm noção do que se trata, se percebem a utilização deles no dia a dia, e pensar no que é mais natural para nós. A partir dessa conversa, explicaremos que daremos um determinado número de apoios para que usem, e tentem explorar da maneira que quiserem. Exemplo: 5 apoios, posso usar cabeça, perna direita, braço esquerdo, joelho esquerdo cotovelo direito, com esses apoios é possível testar várias formas de apoiá-los e pensar em poses, transições. Também será pedido que pensem no espaço ao seu redor, sendo assim podem utilizar o espaço como um dos apoios. Por fim serão divididos em grupo, e terão a meta de testar mais apoios, de formas diferentes só que sempre em contato com o colega, então vamos falar o número de apoios e terão que administrar como irão distribuir, e quem vai fazer o que, para assim poderem explorar.

Quarto passo: Seres não orgânicos (ventilador, furadeira, colheitadeira, serra elétrica e escavadeira) X seres orgânicos (água, sapo, árvore, musgo e

cachorro) + qualidade de movimentos (flutuar e chicotear) em grupos, com filmagem. Nesse momento, planejamos que os integrantes ficariam em grupo, e teriam que intercalar entre filmar o colega e realizar as ações. A dinâmica se caracteriza da seguinte forma: no primeiro momento pensar na máquina, como é esse corpo que não é natural, como se movimenta? como que se relaciona com o ambiente? ele sente? ele tem padrões? como resiste? o que posso realizar com ele? E a partir de pensamentos desse tipo, daremos a qualidade flutuar (movimentos leves, lentos) e chicotear (movimentos fortes, rápidos). No segundo momento será pensado nos seres naturais, instigados pelas mesmas questões. Com isso enquanto um colega realiza essa exploração o outro filma, e depois se invertem os papéis.

Quinto passo: Exploração dos espaços + incômodas (im)posições/movimentações e conversa em grupo para troca de impressões sobre o trajeto. Nesta parte pensamos em sugerir para os componentes escolherem algum local, para pensarem nos espaços e nas posições/movimentações incômodas, e assim a possível filmagem dessa investigação.

Como foi - Durante

Um dos nossos maiores questionamentos, eram que corpos estariam disponíveis para aquela oficina? Pois se tratava de um evento de extensão, sendo assim abrangia muitas áreas. Além do mais não tínhamos o espaço exato para ela acontecer, e isso era um ponto negativo (pois como as pessoas iriam se encaminhar até lá?) e positivo (a liberdade). No dia da oficina apareceram 3 inscritos, e através de conversa com os próprios escolhemos o local juntos para acontecer, que foi em frente do prédio da Biomedicina da Unila, perto de corredores e ao ar livre com um número razoável de pessoas em volta. Na apresentação descobrimos que aqueles corpos, já não se sentiam tão estranhos no ambiente que proporcionamos, pois tratava-se de indivíduos que vinham das artes cênicas (mesmo que não fosse o foco deles).

Então desde a primeira atividade de integração, eles souberam lidar muito bem e entregues, e o processo foi ocorrendo de uma forma bem simples e fluida. Quando foi pedido para formarem duplas, tentávamos sempre intercalar uma de nós que ministrava, para assim ninguém ficar sobrando.

Tudo aconteceu de forma tranquila, e mesmo que na primeira conversa os participantes pensavam que iriam ficar intimidados pelo “público”⁴¹ em volta, acabou que isso não afetou em nada, e assim como nós que já trabalhamos com a rua/espços diferentes gostamos de observar/perceber a reação das pessoas que nos olham, logo eles também pegaram essa sacada.

No item 4 da lista da oficina, que se tratou de pensar em máquinas e seres naturais, e depois intercalar com as qualidades de movimento, acredito que foi um dos melhores momentos, pois além disso houve a troca de um filmar o outro, e com isso puderam fazer e olhar o colega, e assim conseguiram absorver isso de duas formas, pois não aprendemos só colocando em prática, mas também observando.

Na última parte da oficina, eles escolheram um corredor da UNILA, com escada, corrimão para realizarem a performance, geralmente sempre estamos dentro/envolvidas na performance e dificilmente ficamos de fora, dessa vez uma de nós ficou para filmar, e foi ótimo, pois assim foi possível se colocar no papel de observadora, perceber e refletir sobre aqueles corpos ocupando aquele espaço, de uma forma fora do normal, e também sentir as pessoas que passavam em volta, tendo que mudar o trajeto (pois havia alguém na sua frente, em um ritmo de movimentação totalmente fora daquele contexto), ou parando para olhar e entender aquilo que estava acontecendo, e tentar fazer alguma associação.

Figura 01 – Integrantes da oficina testando os apoios.



⁴¹ O público aqui se refere às pessoas que habitavam o local seguindo seus próprios itinerários: Alguns estudantes em aula entrando e saindo do prédio, pessoas sentadas embaixo de uma árvore descansando, pessoas que simplesmente estavam de passagem pelo lugar. Estas pessoas não estavam ali para nos assistir, isso era uma consequência e uma escolha de interação. Houve gente que preferiu fingir que não estávamos ali e houve pessoas que vieram nos cumprimentar após a atividade.

Fonte: Acervo do grupo, 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A circunstância de improviso está sempre presente em quase tudo que nosso grupo se envolve, isso ampliou nossas possibilidades ao lidarmos com um ambiente desconhecido e com a ausência de um ponto de encontro para nos juntarmos com os participantes da oficina. O efeito corporificado do estado de deriva suscitado pelas nossas experiências no Caminhos é sentido e perceptível, nos tornamos mais atentas e conseguimos conduzir os desajustes ao nosso favor.

Explorar isso com pessoas de outros meios é muito rico pois se trata de uma prática que se faz necessário passar adiante, pois falar sobre corpo e espaço é compreender a influência de um planejamento urbano excludente sobre nossa forma de organização corporal, completamente atravessada por estas influências de habitat. Compreender estas influências e mapeá-las corporalmente é empoderar-se destas influências e obter mais autonomia sobre a própria corporeidade e consequentemente sobre a forma de conceber o mundo.

Os integrantes da nossa oficina compreenderam nossas propostas e se aprofundaram nela, o rapaz que participou mesmo que envolvido com a área das cênicas confessou sobre seu desconforto em lidar com pessoas desconhecidas em situações performáticas onde não havia um ato cênico organizado para palco, e que o exercício serviu como forma de desbloqueio e exploração dessa potencialidade. As pessoas ao redor receberam bem e nos tornamos “obras vivas” e observáveis, criamos movimento nos vácuos do evento.

Dividir a oficina em etapas, passando pelo momento de integratividade e jogo foi muito funcional para a dinâmica e fluidez da proposta. Colocar imagens conhecidas para corpos-orgânicos/não-orgânicos foi interessante por fazer expressar a leitura que cada pessoa tinha do objeto/ser escolhido e utilizar as qualidades de movimento ⁴² possibilitou explorar a diversidade destes movimentos. Ao finalizarmos a oficina propondo percorrer pelos prédios da UNILA e intervir buscando posições alternativas e incômodas, pudemos observar que acabou se destoando um pouco a energia de atenção que havíamos

⁴² As qualidades de movimento aqui citadas são baseadas em Rudolf Laban.

conduzido até então. Ainda sim, três pessoas fizeram a intervenção e foi proveitoso e prazeroso, e como sempre, a interação com quem transitava pelo local fez valer a pena.

Iniciamos e encerramos a oficina com um diálogo sobre estas questões suscitadas, assim pode-se recolher os depoimentos dos participantes acerca da exposição sentida na pele, das percepções sobre corpo e resistência da natureza perante a gentrificação dos sentidos. Criamos conexão do começo ao fim, dando voz e lugar para que as pessoas ali presente se expressassem. A separação por etapas se mostrou uma ferramenta eficiente, sendo possível a rearticulação do momento de experimentações incômodas para uma próxima atividade, pois o cronograma utilizado pode ser reaproveitado diversas vezes utilizando mais recursos, ou até mesmo os mesmos. Com certeza a visão de mundo e novas formas de ser, sentir existir e ocupar os espaços foram despertadas nxs participantes, assim como se desperta em nós sempre que vamos á novos rumos pelo Caminhos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Carmina Mendes. **O teatro pós-dramático na escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-092024/pt-br.php>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

CIANE, Fernandes. **O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas**. 2ª edição – São Paulo: Annablume, 2006.

FABIÃO, Eleonora. Programa Performativo: O corpo-em-experiência. **Revista do LUME**: Campinas, SP, n. 4, 2013. Disponível em: <<http://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/276/256>> Acesso em 09 Nov 2017..

JACQUES, Paola Berenstein. **Corpografias Urbanas**. In: Vitruvius, Arquitectos. 2008. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitectos/08.093/165>. Acesso em 09 Nov 2017.

ROLNIK, Sueli. **Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do Desejo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006.

CERÂMICA NA ESCOLA: QUE EXPERIÊNCIA É ESSA?

TIARLES MACEDO RODEGHIERO¹,
MIRELA RIBEIRO MEIRA²

Resumo: Esta pesquisa busca investigar a educação sensível e a experiência estética com o tridimensional nas aulas de artes, partindo de um levantamento teórico sobre os temas e de atividades práticas com cerâmica realizadas no 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Morro Redondo. Esta pesquisa aborda a produção de cerâmica como um todo, e a metodologia utilizada é a A/r/tografia, um método da pesquisa em arte-educação, que possibilita uma análise isonômica de todo o processo, considerando todas experiências, etapas e pormenores do seu desenvolvimento. Buscando recolher relatos que contemplassem e valorizassem o ponto de vista e as experiências pessoais de todos os envolvidos, a coleta de depoimentos foi feita com abordagem autobiográfica.

Palavras chave: Ensino de Arte; Cerâmica; Arte Educação.

INTRODUÇÃO

Esta investigação, de cunho qualitativo, realiza um movimento teórico sobre a atividade cerâmica enquanto viabilizadora de experiências estéticas e sensíveis com o tridimensional, e outro movimento, prático, de aplicação de um projeto na sala de aula junto a alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de Morro Redondo, RS, onde sou professor de Arte de anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, onde será estudada a prática com cerâmica ao longo de 10 aulas, de 90 minutos cada, com 18 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, no terceiro trimestre letivo de 2017. Ela acompanhará o processo de aplicação de outro instrumento de coleta de dados, um questionário complementar que busca levantar dados sobre as experiências tridimensionais dos alunos e suas respectivas experiências, desafios e dificuldades encontrados. Estas opções de abordagens foram escolhidas com base em referenciais metodológicos próprios de pesquisa, apresentados por LUDTKE; ANDRÉ (1986) e FAZENDA (1991).

¹ Universidade Federal de Pelotas/UFPel – tiarlesmr@hotmail.com

² Universidade Federal de Pelotas/UFPel – mirelameira@gmail.com

Devido ao caráter intervencionista e propositivo desta pesquisa, todo o percurso desta investigação será levado em conta e analisado através de uma abordagem da pesquisa educacional baseada em arte, a A/r/tografia, que estuda “[...] como desenvolvemos inter-relações entre o fazer artístico e a compreensão do conhecimento.” (DIAS, B. & IRWIN, R.L. 2013, p.24). O problema aqui levantado, estópim dessa pesquisa e proposta prática é a preocupação com o grande predomínio de atividades da esfera bidimensional observado nas escolas em que estudei e lecionei. A suposição aqui defendida é a de que estas, ainda que necessárias e fundamentais, não podem ser absolutamente predominantes, exclusivas, uma vez que não possuem propriedades que contemplem a imensa gama de experiências sensíveis próprias da experiência tridimensional, acabando por deixar uma grande lacuna na formação sensível dos alunos. É aí que esse trabalho adquire sua relevância no momento em que se propõe a investigar a exploração da terceira dimensão e de novas formas de ver.

DESENVOLVIMENTO

O objetivo a que esta pesquisa se propõe é investigar como exercícios teórico- práticos de produção cerâmica podem viabilizar um aprendizado ético e cognitivo-sensível. Para tanto, objetiva planejar, desenvolver, aplicar e refletir sobre estes processos que envolvam a cerâmica contextualizada no âmbito das Artes Visuais, promovendo experiências que viabilizem a exploração sensível e inteligível do tridimensional em aulas de arte e estudando como se dá esse aprendizado. Intenta ainda, considerando-se a demanda estrutural necessária para a realização de atividades desse tipo, averiguar a infraestrutura disponível para essa aplicação, as dificuldades para tal e as possibilidades de seu uso nesta escola, bem como difundir a prática e a cultura cerâmica no espaço escolar através da instalação dos trabalhos dos alunos pelo local, inserindo sua apreciação e fruição no cotidiano.

Para o desenvolvimento da problematização dos temas apresentados, tomar-se-á por base os PCNs/Arte, que apontam a necessidade de saberes para

vida, afirmando que o ensino de arte “[...] propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana (...) [sendo] a chave da comunicação artística.” (PCNs – Arte. 1997, ps.19; 29) e referenciais como J. L. Bondía, para falar sobre o valor da experiência, Jean Piaget, para embasar o desenvolvimento de atividades com cerâmica através da psicologia da educação

A hipótese levantada é de que nunca haverá aprendizado sensível sem um fazer, muito menos na esfera do tridimensional, que trabalha a experiência criativa no domínio da moldagem, do toque, da manipulação direta da matéria. Ainda sobre a importância fundamental dos saberes sensíveis e estéticos não só para a arte, mas também para o autoconhecimento humano, a educação estética pode suscitar maior sensibilidade em face da educação, e autores como Lowenfeld e Britain se faz pertinente para relacionar educação estética em uma esfera mais integralizada entre arte pensamento, sentimento e percepção como um todo.

A pesquisa encontra-se em estágio inicial, de levantamento teórico e planejamento das atividades teórico-práticas a serem aplicadas ainda em 2017 na escola alvo da intervenção. Uma análise da infraestrutura da escola já demonstrou que não há uma sala de aula específica para atividades artísticas a ser usada como atelier e estoque das peças cerâmicas em produção. Esta demanda foi levada à direção e à secretaria de educação, que atendeu à reivindicação e estuda a proposta de adaptar uma das salas de aula para este fim. Assim, evidenciada a luta por respeito e dignidade da Arte no currículo escolar, resta apenas a sala de aula convencional como espaço possível de improvisado e realização das atividades dentro do prazo estipulado.

Além disso, uma vez constatado que a escola também não dispõe de um forno cerâmico, esta pesquisa se propõe - com prioridade - viabilizar a construção de um, artesanal, de inspiração em um modelo tradicional chileno, abastecido de lenha, combustível abundante e de preço acessível na localidade. Para uma construção de dimensões modestas como essa, a área externa da escola é ampla, com diversos espaços adequados disponíveis. A direção da escola acenou positivamente à proposta, mas afirmou que a captação de

recursos para a concretização da iniciativa depende de compromisso a ser firmado com a secretaria de educação e desporto, cuja pasta encontra-se novamente vazia, aguardando indicação de um nome. O projeto e seu orçamento já estão sendo desenvolvidos, e conta com facilidades na obtenção da matéria-prima (argila) crua necessária, disponível na vasta indústria ceramista regional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa busca inovar ao trazer com regularidade a prática com cerâmica para a escola na qual será realizada. Com este objetivo cumprido, teremos inserido experiências estéticas com o tridimensional nas salas de aula e trazido toda comunidade escolar para a vivência cotidiana da arte cerâmica, tanto na fruição dos espaços adornados pela produção como nos longos eventos festivos de queima das peças, que envolverão a culinária, os esforços e a participação de todos. Uma confraternização inédita na instituição de ensino e na cidade, celebrando o estético-sensível da arte em seu fazer.

BIBLIOGRAFIA:

- BONDÍA, J.L. **Notas sobre experiência e o saber da experiência.** In: **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n19. p 27, jan./fev./mar./abr., 2002.
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997, 130p.
- DIAS, B. & IRWIN, R.L. (Org.) **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia.** Santa Maria, RS : Ed. Da UFSM, 2013..
- DUARTE Jr., J.F. **O Sentido dos Sentidos – A Educação (Do) Sensível.** Curitiba: Criar Edições, 2006.
- FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1991.

- LOWENFELD, V. & BRITAIN, W.L **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo, Mestre Jou, 1977.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, Ed. Pedagógica e Universitária, 1986.
- MEIRA, M. R. **Filosofia Da Criação – Reflexões Sobre O Sentido Do Sensível**. Ed. Mediação. Porto Alegre, 2007.
- MEIRA, M. R.; SILVA, U.R. (Org); CASTELL, C.H.G.P (Org). **Transpofessoralidades: Sobre Metodologias do Ensino da Arte**. 1ª Ed. Pelotas, RS: Editora Universitária, 2013, 240p.
- PIAGET, J. **Fazer e Compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

A CIDADE TERRITÓRIO EXISTENCIAL: SEUS FIXOS E FLUXOS NA FOTOGRAFIA

MOURA, Daniel Rodrigues¹
AZEVEDO, Cláudio Tarouco de²

Resumo: Este trabalho trata de uma pesquisa que está sendo cultivada no Programa de Pós- Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas, na linha de Processos de Criação e Poéticas do Cotidiano. A partir da minha poética pessoal em fotografia e utilizando o método da cartografia, procuro refletir sobre o aceleração da vida cotidiana que reflete no modo de ver e sentir a cidade. As fotografias realizadas utilizarão um longo tempo de exposição, com o objetivo não de congelar o fluxo de pessoas, mas sim de condensar, em um frame, um fluxo de tempo do que se desenvolve em tais espaços.

Palavras-chave: Fotografia; Cidade; Cartografia

INTRODUÇÃO

Este resumo trata de uma pesquisa que está sendo cultivada no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas, na linha de Processos de Criação e Poéticas do Cotidiano. O projeto “A Cidade Território Existencial: seus fixos e fluxos na fotografia” tem por tema a cidade de Pelotas, seus fixos e seus fluxos, ou seja, aquilo que nela está em constante movimento e que se relaciona com seu espaço urbano construído. Este espaço é um contexto complexo no qual ocorrem interações diárias e constantes, no qual fluxos e fixos dialogam (EICHEMBERG e BARBIERI, 2004). O projeto de pesquisa teve início na graduação a partir da minha poética pessoal em fotografia (Figura 1). Desde lá, procuro refletir sobre o aceleração da vida cotidiana que afeta nossa percepção do mundo. Segundo Nelson Brissac Peixoto em seu livro Paisagens Urbanas “(...) o olhar contemporâneo não tem mais tempo (...)” (2003, p. 209). Refletindo sobre o pensamento do autor, acredito que na correria do nosso dia-a-dia deixamos de enxergar as coisas simples, como olhar para a cidade pulsante e que pede para ser vivida. Com a rotina e com o passar do tempo, nosso olhar já não se fixa mais na cidade, somos apenas passageiros anestesiados pelo tempo. O olhar não fixa, só absorve o que é necessário e às vezes o que não é, mas que a sociedade de consumo quer nos fazer pensar que seja. A sociedade está cada vez mais deixando

¹ Bacharel em Artes Visuais – Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais Universidade Federal de Pelotas - daislumoura@hotmail.com

² Orientador – Professor Doutor no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais na Universidade Federal de Pelotas - claudiohifi@yahoo.com.br.

de perceber a simplicidade da vida. O visível está se tornando invisível. Gestos, olhares, cidade e o cotidiano que nos cerca, imagens do dia-a-dia estão se tornando cada vez mais efêmeras. Reflexo do tempo que escorre com a pressa da vida contemporânea e vai tornando invisível ao nosso olhar. Visto, mas não percebido.

Estaríamos anestesiados a ponto de não percebermos nosso entorno? De que forma a fotografia poderia contribuir para meu olhar sensível e estimular novos olhares sobre esses espaços?

Esta pesquisa é uma reflexão sobre os processos de instauração da obra, a partir do que move meus questionamentos e sobre as relações que se estabelecem no espaço urbano, entre seus espaços e seus habitantes.

Para isso as fotos realizadas utilizarão um longo tempo de exposição³, com o objetivo não de congelar o fluxo de pessoas, mas sim de condensar, em um frame, um fluxo de tempo do que se desenvolve em tais espaços. Os resultados não são nítidos, pois tudo que se move, transforma-se em rastros e somente os fixos podem ser visualizados. Estes procedimentos criam por vezes espaços habitados por sombras e vultos, espaços urbanos do dia-a-dia, mas não vividos. Povoados por espectros que não observam o local, apenas passam por ele e o transformam em um não-lugar⁴.



Figura 1 – Daniel Moura, TempoReflexo 4, vídeo, 2014, duração 00:01:36

³ Tempo de exposição: É o processo em que a luz que reflete de um tema passa por uma abertura na lente da câmera em direção ao sensor, por um determinado período de tempo.

⁴ O termo não-lugar é descrito por Marc Augé como os locais onde transitamos e não criamos vínculos.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

A pesquisa está sendo realizada sobre o espaço urbano em que vivo há mais de 40 anos, a cidade de Pelotas, “(...) “o lugar onde moro” pode ser concebido como uma máquina produtora de subjetividade individual e coletiva (...)” (FONSECA, 2003, p. 256). O método de cartografia vem ao encontro da pesquisa por tratar da subjetividade do pesquisador e do objeto de pesquisa como território existencial, “(...) a instalação da pesquisa cartográfica sempre pressupõe a habitação de um território, o que exige um processo de aprendizado do próprio cartógrafo (...)” (ALVARES e PASSOS, 2015, p. 135). Na minha pesquisa busco tratar dessa cidade que vejo e que me habita, como um território concreto e existencial.

Refletindo sobre o aceleramento da vida cotidiana em que, a cada dia que passa deixamos de perceber o que está ao nosso redor. Mesmo em uma caminhada no final dia, estamos pensando em tarefas que temos que realizar em casa, no emprego e nos estudos.

Essas imagens serão realizadas com intuito de obter rastro de movimento. Para isso, a câmera fotográfica precisa ser colocada em um tripé e conto com o auxílio de um disparador automático. Ela fica posicionada em um ângulo que enquadre as pessoas que passam pelo local escolhido. As capturas das fotografias serão realizadas com alguns segundos de intervalo entre uma imagem e outra.

Após a obtenção das imagens, através da edição com um programa de computador, busco enfatizar o aspecto de fluxo de tempo e dos fluxos da cidade, sobrepondo as várias fotos obtidas. Assim, cria-se imagens em que uma mesma pessoa, embora tenha sido registrada em movimento, se repete. Também são realizados ajustes na opacidade de algumas imagens, que aos poucos revelam imagens de várias camadas que se misturam (Figura 2).

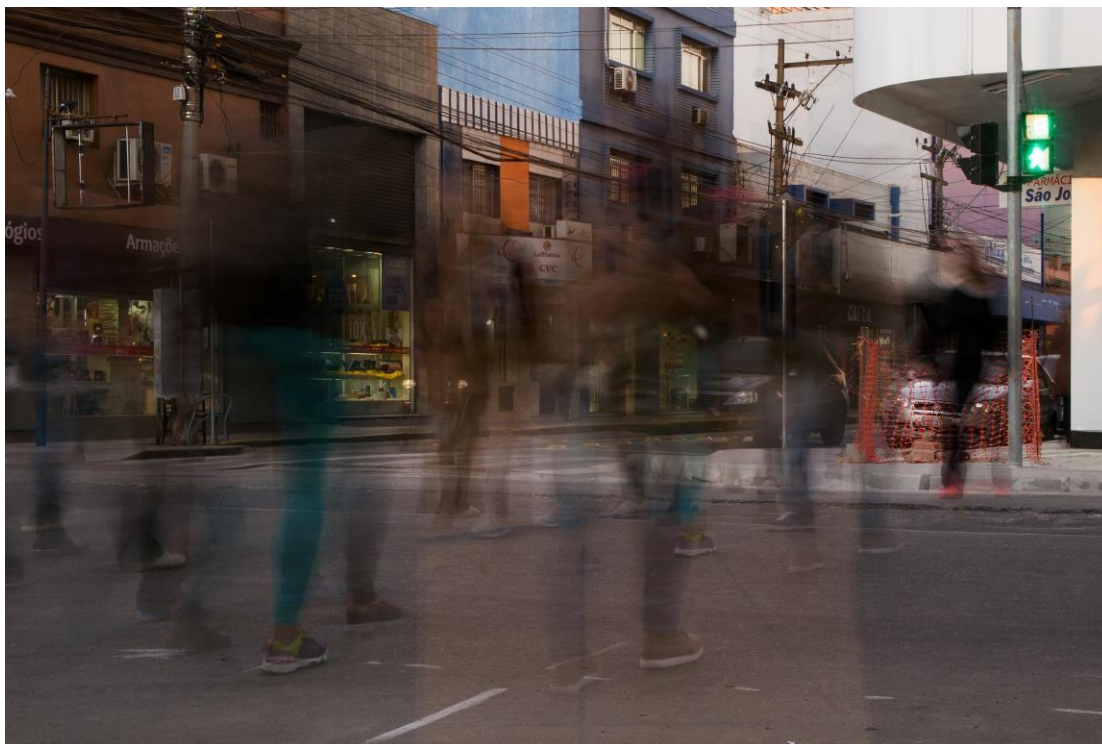


Figura 2 – Daniel Moura, sem título, Fotografia digital, 2017

A obra do artista Eugène Atget serve como referencial artístico e um ponto de partida para pensar a cidade e seus habitantes. Atget fotografou a cidade de Paris no século XIX (Figura 3), mostrando em algumas imagens uma cidade em silêncio, raramente com presença de pessoas, pelo efeito de longa exposição das câmeras da época. Pretendo fazer o uso da longa exposição, mas não em minutos e sim em segundos, mostrando através do que está em movimento um rastro, desaceleramento das pessoas que habitam a cidade que moro, assim como a vida cotidiana. Para falar de arte e cidade, procuro embasamento em Nelson Brissac Peixoto. O autor aborda, em *Paisagens Urbanas*, como redescobrir a cidade, fazendo surgir “paisagens urbanas que nos confrontam com o que não tem proporção, contornos nem fim” (2003, p.391). Também me apoio em Marc Auge, antropólogo, que define o que seria o não-lugar e aponta o tipo de relação que o passante trava com os espaços. Esses são alguns autores e artistas que servem de base inicial do projeto, para formar conceitos e reflexões sobre o tema.

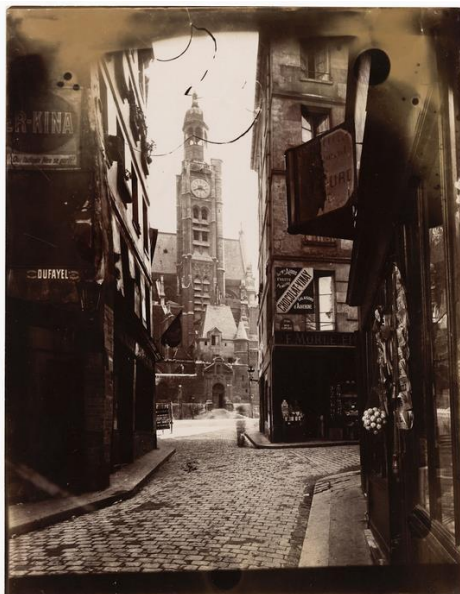


Figura 3 - Eugène Atget, Fotografia, Rue de la Montagne-Sainte-Genevieve, 1898. Fonte: International Center of Photography (ICP).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa poética está no início e durante o mestrado irei buscar conceitos, teóricos e produções de artistas, que possam ajudar na produção das fotografias, na reflexão e nos questionamentos já realizados e que irão surgir ao longo da caminhada. Principalmente conceitos que norteiam o meu pensamento, como o aceleração da vida cotidiana e o que nos leva a não perceber o espaço em que vivemos e nos torna simplesmente anestesiados em um fluxo de tempo em meio a cidade.

REFERÊNCIAS

AUGÉ, M. Não-Lugares – Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução Maria Lúcia Pereira. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994. 112p.

DUBOIS, P. O ato fotográfico e outros ensaios. 14º Ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012. 362 p.

HACKING, J. Tudo sobre fotografia. Rio de Janeiro: Sextante, 2012. 576 p.

FONSECA, T. KIRST, P. Cartografias e Devires: a construção do presente. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2003. 395 p.

PASSOS, E. KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, RS: Sulina, 2015. 207 p.

PEIXOTO, N. Paisagens Urbanas. São Paulo: Editora Senac, 2003. 436p.

REVELL, J. Exposição: De Simples Fotos a Grandes Imagens. 1 Edição. Rio de Janeiro, RJ: Editora Alta Books, 2012. 270p.

Documentos eletrônicos:

EICHEMBERG, André Teruya; BARBIERI, Maria Júlia. Espaço e cotidiano: fluxos, redes, frequências. 1 grão = 1 ticket. Disponível em:<<http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp242.asp>>. Acesso em 30

DINÂMICA AUDIOVISUAL NO ENSINO DE ARTE

DEMARCHI, Jéssica Thaís⁴³

AZEVEDO, Cláudio Tarouco de Azevedo⁴⁴

Resumo: O objetivo central do resumo que aqui apresentamos consiste em esclarecer alguns fragmentos de uma pesquisa de mestrado na qual estamos trabalhando na linha de pesquisa de Ensino de Arte e Educação Estética no contexto do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas. Para tanto, traremos para a discussão um programa de oficinas de vídeo experimental que elaboramos vislumbrando a desestabilização de determinados mecanismos de padronização das mentalidades presentes na grande mídia audiovisual.

Palavras-chave: audiovisual; ensino de arte; vídeo

INTRODUÇÃO

O programa de oficinas de vídeo experimental direcionado ao ensino de Arte que estruturamos possui como mote basilar a desconstrução de alguns dispositivos de uniformização das mentalidades nutridos pela grande mídia, sobretudo nos veículos que se valem da linguagem audiovisual. No caso da pesquisa aqui referida, focamos nos canais de maior ibope da televisão aberta brasileira. A análise desses mecanismos realiza-se tendo como principal aporte teórico a visão da filósofa brasileira Marilena Chaui (2006), que por sua vez lança um olhar crítico para segmentos de modelização das mentalidades presentes no aparato midiático tais como a classificação dos conteúdos, a encenação, a manipulação da opinião pública e os materiais destinados ao tempo livre.

Buscando uma reflexão a respeito de tais artifícios de pretenso controle sob as contruções subjetivas dos indivíduos, também são evocados outros pensadores como o francês Guy Debord (1996) e o alemão Theodor Adorno (2016) a fim de problematizar alguns aspectos da sociedade espetacularizada e da indústria cultural que continuam infiltrados no tecido social contemporâneo. É proposto assim, um resgate dos argumentos desses autores em uma tentativa de reoxigená-los e repensar algumas críticas com vistas a buscar possibilidades de resistência em relação à determinadas formas de opressão que nos afligem, tais como a homofobia, a desigualdade de classes e o machismo.

O programa de oficinas de vídeo experimental surge com o desejo de realizar

⁴³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas – PPGAV/UFPel, jessicathaisdemarchi@gmail.com

⁴⁴ Doutor em Educação Ambiental, professor titular do PPGAV/UFPel e da graduação em Artes Visuais/UFPel, claudiohifi@yahoo.com.br

uma micro-intervenção que justamente configure meios pelos quais seja possível lançar um olhar questionador para a grande mídia em relação à produção de subjetividades uniformizadas nutrida em alguns casos. O pensamento ecosófico presente no discurso do pensador francês Félix Guattari (2001) introduz-se no projeto como fonte de inspiração, visto que defende o potencial de micro-intervenções que se contraponham às manifestações de preconceito e às formas de exploração do povo. Além disso, o autor fala que para tanto, é de extrema importância que haja uma busca e valorização do novo, do diferente e das asperezas e peculiaridades dos agenciamentos subjetivos, conectando-se assim ao âmago das oficinas de vídeo experimental.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

As oficinas efetuam-se por intermédio do viés experimental e flexionam-se de maneira aberta à interferências realizadas pelos participantes. São levadas para a sala de aula algumas provocações que pretendem desencadear discussões referentes à assuntos de importância social e individual. Essas provocações serão abordadas através de exibição de videoartes experimentais, excertos de programas televisivos e vídeos que circulam nas redes sociais e que tocam de alguma forma nos tópicos a serem debatidos. A seleção dos vídeos se dará de forma a tentar trazer diferentes enfoques e pontos de vista em relação aos assuntos abordados. No decorrer do processo, serão realizados diálogos e dinâmicas para que os estudantes possam dar sua opinião e relacionar os tópicos com suas experiências rotineiras ao passo que questionam a parcialidade dos grandes veículos de mídia audiovisual. Assim, os discentes irão fazer proveito dessas experiências como “alimento” para a realização de seus vídeos experimentais.

O programa de oficinas de vídeo experimental foi executado na disciplina de Ateliê de Artes do Vídeo da Universidade Federal de Pelotas, com uma turma que contou com alunos das graduações em Artes Visuais (licenciatura e bacharelado) e em Cinema.

Reforçando as argumentações dos autores estudados, foi possível perceber que a dinâmica criada para as oficinas foi bastante eficiente no sentido de subsidiar e estimular os alunos em um processo de valorização das diferentes formas de expressão das subjetividades e de problematização da manipulação nutrida na grande mídia audiovisual.

Algumas noções como empatia, solidariedade e resistência frente às tentativas de manipulação da opinião pública foram exploradas através de dinâmicas de grupo e

diálogos carregados de uma potencialidade que culminou em obras videográficas que prestigiam a diferença e o incomum. Através dos discursos audiovisuais e dos relatos dos participantes, foi possível constatar que os pensamentos discutidos em aula surtiram reflexo nas suas relações com as pessoas ao seu redor e em suas práticas como artistas e professores. Houve um movimento no sentido de um ativismo que tenciona criar mecanismos de embate frente às investidas da pretensa padronização dos corpos e mentalidades (que conseqüentemente, isola ou exclui as minorias).

A experiência gerou uma mostra com os vídeos realizados pelos alunos, na qual eles puderam compartilhar seus trabalhos com a comunidade em geral e conversar com o público a respeito de seus processos de criação. Além disso, estamos dando início à elaboração de um programa televisivo com os vídeos produzidos, que por sua vez será veiculado por canais educativos (até o momento o canal que se disponibilizou a veiculá-lo foi a FURG TV). Assim, pretendemos atingir ainda mais pessoas com esses vídeos que prestigiam o novo, levando para a televisão essas visualidades subjetivas que se diferenciam daquelas convencionalmente exibidas pelo aparato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo que a realização do programa das oficinas de vídeo experimental foi concluída muito recentemente, as informações e materiais produzidos estão em fase inicial de análise para a produção de dados, fazendo com que seja pouco viável o apontamento de conclusões finais.

Pretende-se, posteriormente à análise que se encontra em curso dos resultados da primeira experiência com as oficinas de vídeo, que seja possível gerar novas ramificações do projeto a fim de aplicá-lo com diferentes grupos de pessoas e estendê-lo à educadores que desejem realizar a ação com suas turmas.

Iniciar-se poderá assim, uma rede de disseminação de valores como a solidariedade sincera (não aquela espetacularizada presente em certos programas midiáticos) através da prática artística videográfica, ao mesmo tempo em que se constrói um movimento de inquietação e desnaturalização das ferramentas e estratégias das quais a grande mídia dispõe para produzir efeitos de uniformização das subjetividades.

A ação vislumbra-se como uma dinâmica necessária sobretudo em um momento de crise política que estamos vivendo, no qual as ideologias e determinadas medidas governamentais que configuram malefícios e formas de exclusão para a vida da população são muitas vezes mascaradas com o objetivo de serem “tragadas” e compreendidas pela população sem muitos entraves e de forma conformada. Nesse

sentido, a autora Cláudia Zamboni de Almeida (2006, p. 82) nos alerta sobre a relevância de estruturar as ações desenvolvidas no fluxo do ensino de Arte de maneira que contribuam com uma formação conectada ao tempo em que o sujeito constitui sua existência. A partir daí, nossos esforços residem em conectar a linguagem audiovisual, tão presente na vida contemporânea, com os desdobramentos políticos atuais do país.

REFERÊNCIAS

ADORNO. Theodor. *Indústria cultural e sociedade*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

ALMEIDA, C. Z. As relações arte/tecnologia no ensino da arte. In: PILLAR, A. D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 71-84.

CHAUI, Marilena. *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

DEBORD. Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2001.

ENSINO DE DESIGN DE CARTAZ: PROJETO BIÊNIO SIMONIANO

WEYMAR, Lúcia Bergamaschi Costa¹

Resumo: Projeto de Cartaz – disciplina por mim ministrada para alunos de primeiro semestre dos Cursos de Design Gráfico e Digital no Centro de Artes da UFPEL – propõe uma metodologia de ensino e de projeto cujo processo para a produção de imagens têm se mostrado bastante qualificado. As propostas sempre variam em temáticas relativas à cultura, todavia sua estrutura é recorrente: após inúmeros encontros teóricos com foco nas visualidades artísticas ligadas à história do cartaz, os alunos, divididos em duplas, devem projetar dois cartazes independentes, mas em diálogo; no primeiro cartaz é homenageado um designer de perfil moderno e, no segundo, um pós-moderno. O artigo “Projeto Biênio Simoniano em Cartaz” objetiva apresentar a proposta cuja temática versa sobre os 150 de nascimento e 100 anos de morte do importante escritor gaúcho João Simões Lopes Neto.

Palavras-chave: design de cartaz; cultura visual; Biênio Simoniano

INTRODUÇÃO

“E mandei fazer um laço, Da casaca do jacaré, P’ralaçar meu boi barroso, No redomão pangaré” (João Simões Lopes Neto).

A partir de uma pequena reforma curricular os Cursos de Design Gráfico e Digital do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) criaram a disciplina denominada Projeto de Cartaz para alunos de primeiro semestre. Tal medida surgiu face à necessidade de contemplar a importante peça gráfico/digital em disciplina específica uma vez que cartazes eram projetados em instâncias variadas do curso, mas sem foco *per se*. Desde 2014, como professora responsável, tenho variado suas temáticas – sempre ligadas às manifestações culturais, entretanto a metodologia que venho desenvolvendo se apresenta perene em sua estrutura mais basilar. Tal estrutura refere-se à organização da disciplina do seguinte modo: primeiramente, encontros iniciais com abordagem teórica em visualidades artísticas, especificamente em teoria e história do cartaz, e, a seguir, divisão da turma em duplas para a proposição dos exercícios práticos. A produção prática é concernente ao projeto de dois cartazes interdependentes, isto é, duas imagens diferentes enquanto unidades autônomas, porém indiscutivelmente em diálogo. No primeiro cartaz a dupla de alunos deve homenagear um designer de

¹ Doutora em Comunicação/PUCRS, Professora Adjunta/UFPEL, luciaweymar@gmail.com

estilo, ou viés, moderno e, no segundo, um de estilo pós-moderno (importa deixar claro, de súbito, que entendemos o moderno e o pós-moderno muito mais numa premissa cultural do que cronológica).

Isto posto, temas ligados à cultura – relativa ao tempo e espaço dos alunos em questão –, como Copa do Mundo no Brasil (2014/1), aniversário de quinze anos do nosso primeiro curso (2014/2), enunciados proferidos por designers famosos (2015/2), comemorações acerca dos 400 anos de morte de William Shakespeare e de Miguel de Cervantes (2016/1 e 2016/2) e vida e obra do músico pelotense Vítor Ramil (2017/1) têm sido escolhidos de acordo com a agenda do semestre. Porém, os resultados de uma proposta em específico entusiasmaram-me sobremaneira – tanto pelos produtos gráficos decorrentes como pela possibilidade de divulgação da literatura e do design gaúchos – a ponto de submetê-los à apreciação no 3º Seminário Internacional de Ensino da Arte: O avesso das práticas.

Em 2015 completaram-se 150 anos de nascimento do escritor gaúcho João Simões Lopes Neto e, em 2016, 100 anos da sua morte. Considerado por estudiosos e críticos como o maior autor regionalista do Rio Grande do Sul, Simões Lopes Neto buscou, em sua produção literária – Cancioneiro Guasca (1910), Contos Gauchescos (1912), Lendas do Sul (1913) e Casos de Romualdo (1914) – valorizar a história do gaúcho e suas tradições. Pela importância destas datas, a Secretaria de Estado da Cultura (SEDAC), em parceria com a Prefeitura de Pelotas e com o Instituto Simões Lopes Neto, criaram o projeto que deu origem ao decreto intitulado Biênio Comemorativo, a realizar-se em todo território brasileiro.

A partir dessa temática, no primeiro semestre de 2015 a disciplina Projeto de Cartaz apresentou à turma de calouros do Curso de Design Gráfico a proposta de ensino denominada Projeto Biênio Simoniano.

Importa declarar, desde essas iniciais considerações, que consideramos todos os objetos de design, incluídos os cartazes aqui investigados, enquanto práticas relativas à cultura visual e ao ensino das visualidades artísticas. Compreendemos, tal como Hernández, que cultura visual relaciona-se a muitas práticas do olhar ou a interpretações delas, de modo subjetivo e social:

Desse ponto de vista, quando me refiro (...) à cultura visual estou falando do movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intrasubjetivas de ver o mundo e a si mesmo (HERNÁNDEZ, 2007: 22,

grifos nossos).

O objetivo deste artigo é apresentar aos pesquisadores e interessados no ensino específico do design, ou das visualidades em geral, parte daquela experiência à luz da pesquisa bibliográfica sobre história do design (MEGGS, 1998; JONG, 2010; BARNICOAT, 1999) e da metodologia projetual em cartaz (FRASCARA, 2006; LUPTON; PHILLIPS, 2008).

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Como temos observado a diversidade de práticas relativas à cultura visual sugere que atividades ligadas ao fazer artístico avancem em relação às usuais linguagens tradicionais, como pintura e escultura, e incluam outras possibilidades visuais, como o design, por exemplo. Mas, como desenvolver uma metodologia de ensino que introduza alunos recém ingressantes em cursos superiores de design ao universo teórico e de prática projetual de cartazes, contextualizando-os tanto no escopo da disciplina quanto estimulando, neles, a importância de um aprendizado de design atrelado às múltiplas esferas da cultura e da expressão, ou visualidade, artística e autoral?

Sugerimos explorar a experiência dos estudantes e de sua realidade através do design de cartazes. Temos o pressuposto que a) as imagens daí geradas possam ser carregadas de informação sobre suas/nossas culturas bem como produtoras de sentido e b) tanto a criação de objetos de autor – nesse caso, de cartazes – quanto a sua interpretação pelos pares têm muito a nos ensinar, uma vez que consideramos “(...) os artefatos que integram a cultura visual, como forma de pensamento, como um idioma que deva ser interpretado, como uma ciência, ou um processo diagnóstico, no qual se deva encontrar o sentido das coisas a partir da vida que os rodeia” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 53).

O artigo denominado “Projeto Biênio Simoniano em Cartaz”, sintonizado à agenda cultural do estado do Rio Grande do Sul, tenta responder a questão na medida em que apresenta uma metodologia que vem sendo desenvolvida em disciplina referente ao tema. Para tal, apresento, a seguir, a descrição de experiência realizada em sala de aula, e suas especificidades. Em se tratando da estrutura basilar, acima comentada, é preciso deixar claro que ao longo de seis

encontros de duas horas/aula semanais o debate teórico da disciplina sempre envolve tópicos culturais relativos a: a) Teoria do cartaz, funções e objetivos; b) Cartaz no Século X, Xilografias, Cartaz Oriental, Renascimento, Litografias, Arts and Crafts, Art Nouveau; c) Cartaz e Design Russo, Bauhaus, Cubismo; d) Cartaz da Segunda Guerra, Cartaz Publicitário, Cartaz Psicodélico; e) Cartaz Polonês, Cartaz Japonês, Cartaz Político, Cartazes portugueses durante a ditadura de Salazar, Cartazes de Maio de 1968 na França e da Ditadura Militar no Brasil e f) Cartaz Brasileiro.

Outrossim, a análise das imagens contidas em tais tópicos – realizada pelos alunos e pela professora – conta recorrentemente com o aporte teórico de Ambrose (2009) e Lupton e Phillips (2008) e foca nos quatro princípios do design, quais sejam, tipografia, cor, composição e imagem. Tais princípios são aprofundados na tentativa de organizar tais imagens a partir das categorias “cartazes modernos” e “cartazes pós-modernos”. Ao compreender a modernidade e a pós-modernidade muito mais a partir de um viés cultural do que cronológico evitamos um discurso esquemático e dual. Porém, as diferentes características entre os dois paradigmas são evidenciadas na medida em que as regras do design moderno são quebradas pela pós-modernidade, ou seja, tipografias, cor, composição e imagem a) complexificam-se; b) passam a aceitar a pluralidade em detrimento da unidade; c) surgem elaboradas e ornamentais e não mais simplificadas e puramente funcionais, e, enfim, d) rompem com sistemas de legibilidade, contraste, organização espacial e se posicionam arbitrárias, independentes e livres dos preceitos modernistas “menos é mais” ou “a forma segue a função” (MEGGS, 1998).

Após perpassar essa primeira instância, dita teórica, a turma de 2015/1 – composta por vinte e três alunos ingressantes do Curso de Design Gráfico e dividida em dez duplas (uma das duplas não é aqui apresentada) e um trio –, passou à prática solicitada. A metodologia projetual escolhida para nortear a atividade prática da disciplina tem se baseado nas dez etapas projetuais propostas por Frascara (2006). Na primeira etapa, denominada “Encomenda do projeto”, o *briefing* apresentado solicita que, a partir das perguntas “Se eu fosse, por exemplo Moholy-Nagy, como eu projetaria?” e “Se eu fosse, por exemplo Sagmeister, como eu projetaria?”, cada dupla deve escolher dois designers de estilos gráficos diferentes (um moderno e outro pós-moderno) e projetar dois cartazes, um para cada (no caso do trio de alunos, três). Os cartazes têm que dialogar entre si, seja de modo

sintático, seja semântico! É um exercício de design autoral que prescinde de clientes e cuja preocupação principal refere-se à própria expressividade dos alunos uma vez que desejamos que eles passem da condição de conhecedores passivos de design e artes a autores, ou intérpretes críticos, de cultura visual.

As etapas seguintes “Coleta de dados” (pesquisa sobre os designers escolhidos), “Segunda definição do problema” (primeira proposta apresentada pelos alunos após a pesquisa na qual já foi realizada análise, interpretação e organização da informação coletada e definidos os objetivos, alcance, contextos, mensagem e formatos), “Especificação do desempenho do design” e “Terceira definição do problema” (segunda proposta apresentada e definidora da estratégia a ser seguida), foram realizadas em apenas um encontro na medida em que as tarefas são sempre, igualmente, realizadas extraclasse.

A seguir, os alunos passaram à etapa prática propriamente dita e esta sexta fase, denominada “Desenvolvimento do anteprojeto”, teve a duração de cinco encontros nos quais as duplas tiveram atendimento personalizado com horário marcado. Na sétima etapa, “Apresentação ao cliente” (no caso, à professora), as duplas apresentaram a toda turma seus cartazes finalizados bem como um cartão em formato A6, isto é, 14,8 x 10,5 cm com o resumo da proposta e com os logotipos das instituições envolvidas; bem como um CD rotulado com todos os arquivos do projeto.

As três etapas finais “Organização da produção original final com especificações técnicas”, “Supervisão da implementação” e “Avaliação” (ajustes eventuais baseados na avaliação) não foram perpassadas na medida em que o projeto não foi executado de forma industrial, restringindo-se a uma atividade acadêmica hipotética. Como resultado, após a experiência teórica e prática de quatorze encontros semanais com cem minutos cada, os alunos apresentaram os projetos de cartazes abaixo relacionados (Figuras 1 a 10). Os resumos entregues no cartão A6 supracitado – nos quais os alunos tentam fazer breve descrição e análise – são apresentados, *ipsis litteris*, abaixo das imagens que foram organizadas e diagramadas pelo acadêmico Kauê Xavier, bolsista de iniciação científica PBIP-AF/CNPq.

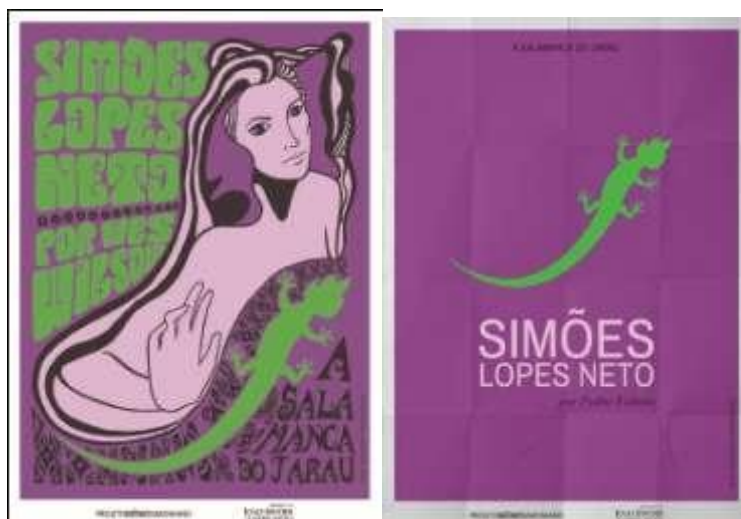


Figura 1: SLN por Wes Wilson e por Pedro Vidotto. Autoria: Eloise Schmitz e Natália Marques.

“Considerado o maior autor regionalista do Rio Grande do Sul, o escritor pelotense Simões Lopes é homenageado no Biênio Simoniano durante 2015 e 2016. Inseridas no projeto criamos uma dupla de cartazes inspirados pelo conto A Salamanka do Jarau a partir do americano Wes Wilson, conhecido pela criação de cartazes psicodélicos nos anos 1960 e 1970, e do brasileiro Pedro Vidotto, com seus redesign de cartazes de filmes no estilo minimalista. Ambos compartilham as características das cores e a representação da Salamanka. Escolhemos dois artistas com estilos paradoxais para, assim, criar contraste entre a dupla: enquanto um é composto por vários elementos o outro é escasso, fazendo com que se equilibrem juntos”.



Figura 2: SLN por Tim Burton e por Wes Anderson. Autoria: Felipe Albano/Felipe Brandão.

“Os cartazes que homenageiam os 150 anos de nascimento do escritor e empresário pelotense Simões Lopes representam o conto Trezentas Onças a partir de dois cineastas. Tim Burton, com sua atmosfera macabra, sombria e caótica, influencia a estética dos elementos, o tropeiro e a casa. Wes Anderson inspira a composição com a divisão vertical que reforça a simetria, e com cores complementares e espaços vazios característicos de seus filmes. Duas faixas pretas, uma no alto e outra na base, cortam a imagem como um frame cinematográfico. Uma linha tracejada separa os cartazes simetricamente um em relação ao outro”.



Figura 3: SLN por Susan Alinsangan e por Tad Carpenter. Autoria: Cláudio Techera/Giovanna Higashi.

“Simões Lopes, escritor regional pelotense, retrata ao longo de sua vida contos e histórias com temática folclórica gaúcha. Em homenagem ao seu nascimento e morte, escolhemos os artistas Susan Alinsangan e Tad Carpenter. A primeira é diretora de arte responsável pela campanha “iPod Nano”, cujas imagens contêm silhuetas em preto e cores vibrantes; o segundo projeta cartazes voltados à ilustração, sendo alguns deles tipográficos. Os cartazes reproduzidos possuem estrutura complementar, um mais minimalista e o outro mais informativo”.

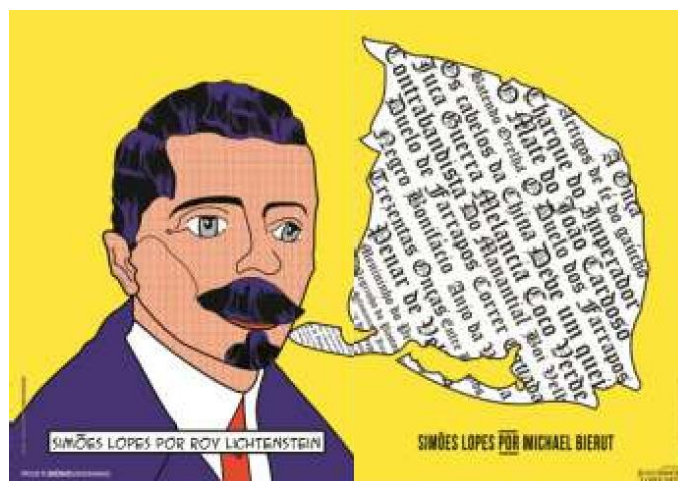


Figura 4: SLN por Roy Lichtenstein e por Michael Bierut. Autoria: Fabiane Castro/Ivana Fernandes.

“João Simões Lopes Neto é autor regionalista cujos maiores sucessos são os livros Contos Gauchescos e Lendas do Sul. O Projeto Biênio Simoniano busca homenageá-lo através do projeto de uma dupla de cartazes. No primeiro, inspirado no pintor da Pop Art Roy Lichtenstein, criamos uma ilustração a partir de uma fotografia de Simões Lopes. No segundo cartaz representamos o mapa do Rio Grande do Sul construído com os títulos de seus livros, e, para tal nos inspiramos no estilo do designer gráfico Michael Bierut. Na junção dos projetos, sugerimos a imagem de Simões Lopes relatando seus contos através de um balão de fala na forma do RS, característica visual muito encontrada nas obras Pop Art”.



Figura 5: SLN por Henryk Tomaszewski e Witor Sadowski. Autoria: Ingrid Gonçalves/Jennifer Neves.

“João Simões Lopes Neto, um dos maiores autores regionalistas do Rio Grande do Sul, valoriza, em sua produção literária, a cultura e as tradições gaúchas. Os cartazes criados, no Projeto Biênio Simoniano, representam os dois personagens

principais do conto A Salamanca do Jarau separados, um em cada peça, para ilustrar o amor impossível entre os dois; porém conectados pelo olhar. No primeiro cartaz homenageamos Wiktor Sadowski, cartazista polonês, reconhecido e aplaudido por misturar arte e publicidade; no segundo cartaz reverenciamos Henryk Tomaszewski, também cartazista polonês, cuja força de suas gráficas reside na simplicidade e inteligência”.



Figura 6: SLN por Hirohiko Araki e Glenn Arthur. Autoria: Marcelle Ulliano/Nicole Ribeiro/Carolina Tanabe.

“Simões Lopes, escritor pelotense, é considerado o maior autor regionalista do RS. Os cartazes narram o conto Melancia: Coco Verde que descreve o romance proibido entre Costinha e Siá Talapa a partir do estilo de Hirohiko Araki, conhecido por sua obra Jojo's Bizarre Adventure e seu traço marcante e peculiar, e do estilo de Glenn Arthur, ilustrador norte-americano dotado de traços delicados e influenciados pelo movimento Art Nouveau. No primeiro cartaz, Costinha é representado como um peão humilde e de garra e, no segundo, Siá Talapa, aparece como uma prenda da classe alta. O cartaz tipográfico posicionado ao centro representa as dificuldades do casal por pertencerem a classes sociais diferentes e a fita, o sentimento puro que os une”.



Figura 7: SLN por Simões Lopes por David Carson e por Romero Britto. Autoria: Corina Oliveira/Paulo Blancher.

“Simões Lopes é escritor gaúcho e criador de várias obras temáticas, dentre elas Contos Gauchescos. Representamos os cartazes no estilo de diferentes designers e buscamos Racionalidade versus Emoção, representadas pelas imagens do rosto de Simões Lopes modificado nos estilos dos designers David Carson e Romero Britto. David Carson é um designer gráfico americano, conhecido pelo seu trabalho em design de revistas. Para representar a racionalidade, usamos citações da obra de Simões Lopes organizadas com tipografias a partir do seu estilo. Romero Britto é um artista pop brasileiro cujas obras abstratas contêm as mais diversas cores. Inspirado neste, o segundo cartaz representa a criatividade e a emoção”.



Figura 8: SLN por Milton Glaser e por Lygia Clark. Autoria: Karissa Yokemura/Maressa Carvalho.

“João Simões Lopes Neto é considerado por críticos o maior regionalista do Rio Grande do Sul, por sua obra Contos Gauchescos e pelo fato de procurar valorizar a tradição e a história gaúcha. Em homenagem aos 150 anos de seu nascimento, o Projeto Biênio Simoniano aborda a produção de cartazes inspirados

em obras de artistas modernos e pós-modernos. Os cartazes trazem uma foto de Simões, que varia de acordo com o designer inspirado. O cartaz à esquerda é inspirado nas obras de Milton Glaser, designer norte-americano, reconhecido pela criação da campanha "I Love NY" e pelo cartaz de Bob Dylan. O cartaz à direita é inspirado em Lygia Clark, pintora e escultora brasileira e em sua obra Bichos, onde ela usa materiais moles, como a borracha, para que o expectador possa movê-la e modificá-la".



Figura 9: SLN por Leszek Zebrowski e por Nolen Strals. Autoria: Bianca Oliveira/Lucas Basílio.

“João Simões Lopes Neto, escritor pelotense, tinha grande interesse pelo resgate da cultura gaúcha. Em 1912, publicou Contos Gauchescos, obras que o notabilizou como um dos maiores escritores da literatura do Rio Grande do Sul. O Projeto Biênio Simoniano contempla a criação de dois cartazes, cada qual com inspiração em um artista diferente, todavia, na mesma sintonia. O cartaz inspirado em Leszek Zebrowski utiliza texturas para remeter ao estilo do artista; já o segundo, inspirado em Nolen Strals, busca o estilo psicodélico com ênfase em tipografia. Os dois cartazes dialogam na medida em que tratam do mesmo conto, O Negro Bonifácio, representando graficamente o clímax da história, isto é, o momento em que Bonifácio é ferido”.

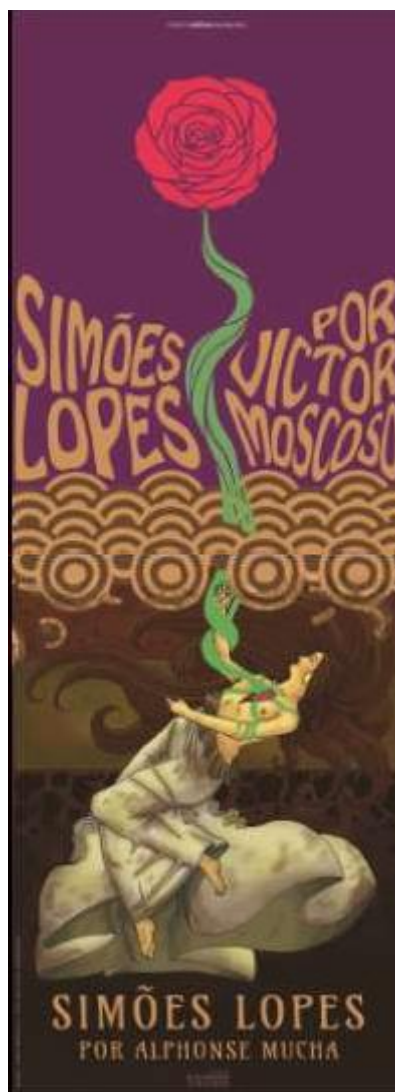


Figura 10: SLN por Alphonse Mucha e por Victor Moscoso. Autoria: Pedro Matheus/Vitor Wiedergrün.

“João Simões Lopes Neto, escritor e crítico literário pelotense, é considerado um dos maiores autores regionalistas do Rio Grande do Sul. O Projeto Biênio Simoniano faz homenagem ao conto No Manantial presente em seu livro Contos Gauchescos. Sendo assim, no cartaz superior, a composição é baseada em Victor Moscoso, um dos principais artistas americanos do movimento psicodélico nas décadas de 1960 e 1970. Já a outra peça gráfica, posicionada abaixo, tem estilo inspirado em Alphonse Mucha, designer gráfico checo de grande relevância no movimento Art Nouveau com suas ilustrações idealizadas entre as décadas de 1890 e 1930. A relação dos cartazes se estabelece através de um caule, que conecta o coração à rosa, a qual se mantém do sangue de Maria Altina”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é objetivo deste artigo a análise das imagens apresentadas tampouco uma síntese dessa produção uma vez que pesquisa específica pra esse fim está em andamento em projetos de pesquisa correlacionados (a produção de cartazes destes últimos anos tem se mostrado profícua em quantidade e em qualidade e sua análise demanda outro tempo e espaço).

Nestes últimos quatro anos o exercício com temáticas, variadas e transitórias, na disciplina Projeto de Cartaz, sobretudo ligadas à história ou à agenda cultural do momento, tem sido bastante satisfatório na medida em que o aluno, calouro recém saído da escola, chega à universidade com uma cultura bastante geral e ainda pouco atrelada às suas especificidades tão caras ao pleno fazer do designer, como arte, cinema, literatura, música, dentre outras. No mesmo sentido, a atividade pedagógica com foco em um importante autor da literatura gaúcha, no caso em questão, para um público em sua maioria oriundo de outros estados brasileiros também me parece muito oportuna em termos de contextualização e incremento da cultura visual específica. Soma-se a isso a constatação de que o exercício de estrutura basilar, semelhante e recorrente, aqui apresentado, tem possibilitado que, já no início do curso, o aluno tenha acesso a grandes nomes da história moderna e pós-moderna do design e da arte bem como aos princípios visuais característicos da prática projetual associados às teorias do cartaz, peça gráfica emblemática no campo do design haja vista sua inerente condição expressiva e, logo, autoral.

Ao final, podemos inferir que a presente metodologia de ensino e de projeto pode auxiliar outros professores e pesquisadores de design tanto em suas transitoriedades temáticas – ao aproximar a cultura em geral do design gráfico – quanto em suas estruturas mais fundamentais e perenes. Igualmente, pode auxiliar os alunos no sentido de se darem conta que a criação de imagens ligadas à cultura visual, ou às visualidades artísticas, pode produzir alternativa frente a tantas representações vazias de significado e de produção de sentido; e, é claro, que a sua interpretação pode ajudá-los a conhecerem melhor seu tempo e espaço.

REFERÊNCIAS

AMBROSE, G.; HARRIS, P. (2009). Fundamentos de Design Criativo. Porto Alegre: Bookman.

BARNICOAT, J. (1999). Los Carteles: su historia y su lenguaje. Barcelona: Gustavo Gili.

FRASCARA, J. (2006). El diseño de comunicación. Buenos Aires: Infinito.

JONG, C. (2010). The poster: 1000 posters from Toulouse Lautrec to Sagmeister. New York: Abrams.

HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. Cultura visual, mudança educativa e processo de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LUPTON, E.; PHILLIPS, J. C. (2008). Novos Fundamentos do design. São Paulo: Cosac & Naify.

MEGGS, P. (1998). A History of Graphic Design. 3. ed., New York: Wiley.

EXPERIMENTAÇÕES DIGITAIS COM A LITERATURA: UMA ARTE NA EDUCAÇÃO

ALBERNAZ, Roselaine Machado¹;
SANTOS, Luciene Silva dos²

1 Doutora em Educação Ambiental (FURG) – Professora do Mestrado em Educação e Tecnologia (IFSul) – Email: rosealbernaz@gmail.com

2 Mestranda em Educação e Tecnologia (IFSul) – Email: lscoelho@hotmail.com

Resumo: Nosso trabalho vem com a proposta de aliançar filosofia, Literatura e tecnologia no contexto educacional visando um melhor aproveitamento das artes em nosso cotidiano escolar. Alicerçadas pelas teorias da Filosofia da Diferença, pensamos nos processos de subjetivação que podem acontecer após o fruir de ideias com a Literatura, a partir da Literatura no ambiente digital, nos *Tumblrs* e também pensando em provocar experiências naqueles que participam dos encontros com a Literatura, proporcionando um devir em nós e nos alunos ao experimentar a tecnologia em nossa formação. Assim como a Literatura provoca pensamentos e sensações podendo transformarmo-nos, experimentar Literatura e tecnologia passa a ser uma provocação para repensarmos nossos modos de vida, de existência dentro e fora da escola.

Palavras-chave: Literatura, *Tumblrs*, experiência

E assim começamos...

Que diferença podemos estabelecer, então, entre o sistema que havia se estabilizado nas páginas dos livros e dos jornais e o que se inventa hoje em suportes digitais? (LÉVY, 1996, p.44). O nosso começar inicia com a provocação a qual fomos expostas: que movimentações digitais estão acontecendo na contemporaneidade? O que fazemos com a Literatura no contexto educacional? Como somos provocados a produzir pensamento? E assim começamos a desenhar este artigo com o auxílio teórico das Filosofias da Diferença, com o meio digital através dos *Tumblrs* e o provocar pensamentos com a arte da Literatura – e *toda verdadeira arte também é uma experimentação, e, lamento contrariar muitos, toda verdadeira vida é experimentação, ninguém escapa* (LISPECTOR, 2013, p.212) porque para nós a Literatura também é uma arte, uma arte de escrita, uma arte de provocar o outro quanto ao pensar e ao transformar-se, porque *as palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam* (LISPECTOR, 2013, p.199). Um amálgama de conceitos que nos faz outras e propomos estender ao outro também. Seja no digital, seja no real, onde as fronteiras misturam-se. Um convite à leitura, um convite ao experienciar a linguagem, uma vez que às vezes, *um poema acende-se como um candeeiro dentro da cabeça. Fica-se a ver muito bem o que até então nunca se vira* (MÃE, 2017, p.127).

E são estas questões que permitem *por o presente em questão* (SIBILIA, 2012, p.10). Questionar o vivido para entender o vivível, levando em consideração o *entorno sociocultural, econômico e político* (SIBILIA, 2012, p.10) no qual estamos inseridos, queiramos ou não. Então pensamos no escolar, nos corpos que o compõem – o que nos inclui. Pensamos em formação: que tipo de corpos estão sendo formados? Que subjetividades podemos provocar com os *Tumblrs*? Pensamos então no texto digital, uma vez que *a digitalização e as novas formas de apresentação do texto só nos interessam porque dão acesso a outras maneiras de ler e de compreender* (LÈVY, 1996, p.40). Logo, pensamos no contexto histórico e analógico de alguns anos atrás, onde o digital não fazia parte e o quanto avassalador e encantador hoje o digital tornou-se. E também necessário, facilitador, agregador, mediador e mesmo assim também produtor de solidão... enfim, um laço digital que nos conecta à vida de inúmeras formas, muitas vezes, inclusive, de maneira afetiva e dispensando o encontro físico (SIBILIA, 2002, p.64).

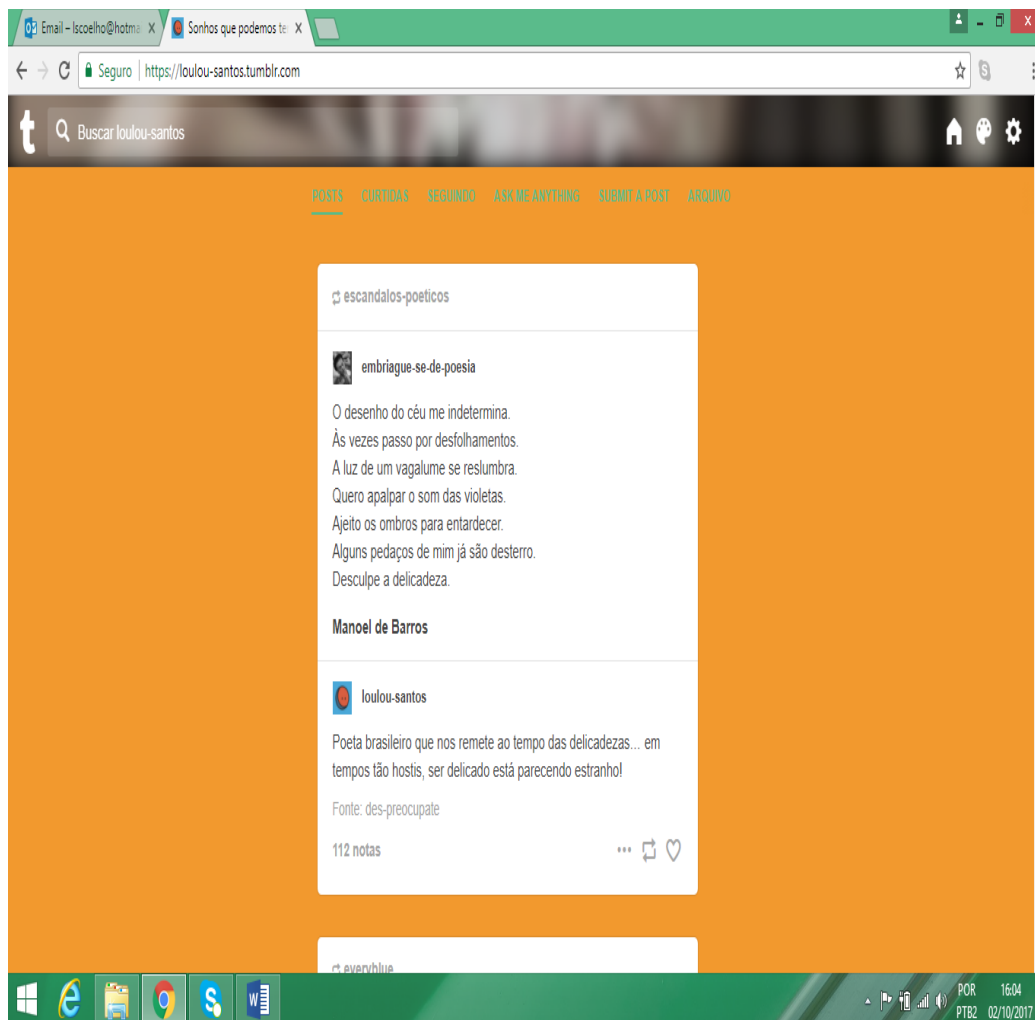
Uma *digitalização da vida* (SIBILIA, 2002, p.63) e foi pensando assim que a escrita foi ganhando corpo e nos fazendo pensar em *que tipos de modos de ser e estar no mundo são criados agora [...] como, por que e para quê?* (SIBILIA, 2012, p.11). Então pensamos em Literatura enquanto criação, criação de modos de pensar e problematizar a vida. Uma existência mais poética, onde o lirismo – mesmo que fragmentado – instiga a leitura e o pensar contemporâneo. Assim, buscamos pensar em *que tipos de corpos e subjetividades gostaríamos de forjar hoje em dia, pensando tanto no presente quanto no futuro de nossa sociedade?* (SIBILIA, 2012, p.11). Provocações que a Literatura nos permite fazer deliciosamente.

E acompanhando processos que já estavam em percurso que o digital ganhou força em nossa formação também, onde percebemos que instigar o navegar na web pode instigar a procura pela leitura completa. Logo, *sempre que o cartógrafo⁴⁵ entra em campo há processos em curso* (KASTRUP, 2010, p.56). E a força do curso nos conquistou, o que *pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com a sua produção* (KASTRUP, 2010, p.131). E comprometida com a produção que fazemos publicações no *Tumblr*, assim como pensamos na atenção que nós dedicamos à cartografia que encontramos ecos na Literatura, onde *quanto mais alta a sensibilidade, e mais sutil a capacidade de sentir, tanto mais absurdamente vibra e estremece com as pequenas coisas* (PESSOA, 2016, p.359) e essa sensibilidade que instiga a devolver o provocar o pensar crítico em tempos de instabilidade.

⁴⁵ A cartografia é um método de pesquisa desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari que visa acompanhar processos que já estão em andamento e utilizado por nós

Pensar, sentir, querer, tornam-se uma só confusa coisa. As crenças, as sensações, as coisas imaginadas e as atuais estão desarrumadas, são como o conteúdo misturado no chão, de várias gavetas subvertidas (PESSOA, 2016, p.297).

E toda essa subversão de sensações que nos conduz à escrita. Ler, escrever e sentir... experiências poéticas.



Fonte: dashboard do Tumblr loulou-santos.tumblr.com

Pensando em instabilidade, vamos navegar. E navegando encontramos e publicamos este fragmento do poeta brasileiro Manoel de Barros⁴⁶, que instiga o pensar sobre a natureza e o eu em um todo, conduzindo-nos ao pensar e problematizar no último verso: **Desculpe a delicadeza**. E realmente, parece que temos de pedir desculpas por algum comportamento – ou sentimento – em relação ao outro: a vida anda tão estranha que parece que já nem sabemos como reagir frente aos acontecimentos da própria vida. Estamos tão isolados e desacostumados a conviver com os outros que a delicadeza passa a ser incomum?

⁴⁶ Manoel Wenceslau Leite de Barros foi poeta brasileiro, nascido em Cuiabá e cronologicamente pertencente à geração de 45 e formalmente ao pós-Modernismo

Consequentemente vamos pensar nos conceitos filosóficos. Vamos pensar no que pode ser um devir. O tornar-se, o vir a ser, desde que se queira, que assim se deseje. E este vir a ser outro que provoca nossa escrita com as subjetivações que podem vir a acontecer partindo de publicações na plataforma digital que afetem a si, que afetem ao outro – *pois o afecto não é um sentimento pessoal, tampouco uma característica, ele é a efetuação de uma potência de matilha, que subleva e faz vacilar o eu* (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.21).

Para os autores o *devir é um rizoma, não é uma árvore classificatória nem genealógica* (p.19) e assim fazem uma aproximação entre o homem e o animal que nos parece interessante para compreender o conceito

Dizemos que todo animal é antes um bando, uma matilha. Que ele tem seus modos de matilha, mais do que características, mesmo que caiba fazer distinções no interior desses modos. É esse ponto em que o homem tem a ver com o animal. Não nos tornamos animal sem o fascínio pela matilha, pela multiplicidade. Fascínio do fora? Ou a multiplicidade que nos fascina já está em relação com uma multiplicidade que habita dentro de nós? (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.20)

Assim, nossa multiplicidade interna pode ser provocada pelo fora, pelas publicações nos *Tumblrs*, porque *o devir não produz outra coisa senão ele próprio* (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.18). Expliquemos o sujeito do devir com os autores: *como um devir não tem sujeito distinto de si mesmo; mas também como ele não tem termo, porque seu termo por sua vez só existe tomado num outro devir do qual ele é o sujeito* (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.20). O devir só pode existir no sujeito se ele assim o desejar, se houver multiplicidade em si mesmo e *o devir é um verbo tendo toda sua consistência* (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.19) – o devir é uma ação, uma ação de vir a ser outro, tornar-se: *ele não se reduz, ele não nos conduz a “parecer”, nem “ser”, nem “equivaler”, nem “produzir”* (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.19).

Então pensamos que os *Tumblrs* podem ser corpos, corpos digitais que provocam um devir em contato conosco

Não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que ele pode, isto é, quais são seus afectos, como eles podem ou não compor-se com outros afectos, com os afectos de um outro corpo, seja para destruí-lo ou ser destruído por ele, seja para trocar com esse outro corpo ações e paixões, seja para compor com ele um corpo mais potente. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.43)

Esses corpos, são os *Tumblrs*. *Tumblrs* são plataformas digitais que permitem a publicação de textos, arquivos de áudio, imagens, links, vídeos e citações, além de também poder ser uma rede social que permite a troca de mensagens entre os

usuários e os laços não precisam ser recíprocos, possibilitando também a criação de um perfil público (MARGARITES, 2011). E nessa leitura de publicações literárias que podemos pensar que

Tocamos aqui o problema da virtualização propriamente dita, que tem por efeito, como ocorre com frequência, colocar em loop a exterioridade e a interioridade, no caso a intimidade do autor e a estranheza do leitor em relação ao texto. Essa passagem contínua de dentro para fora, como num anel de Moebius, caracteriza já a leitura clássica, pois, para compreender, o leitor deve “recriar” o texto mentalmente e portanto entrar dentro dele. (LÉVY, 1996, p.45)

E neste fruir entre o dentro e o fora (que lembra o anel de Moebius, o popular infinito) que pensamos em processos de subjetivação. Um mergulhar na Literatura para tornar-se outro, outra e *se não há coragem, que não se entre* (LISPECTOR, 2013, p.189). *A força do lado de fora não para de subverter, de derrubar os diagramas* ⁴⁷ (DELEUZE, 2005, p.101): são várias forças sobre um mesmo pensamento, produzindo um novo pensamento que poderá chocar-se com outro, produzindo uma dobra, a subjetivação. E essa é a proposta, para que através das experimentações haja um novo pensar, um repensar, uma dobra no pensamento. *E cabe aos estratos produzir, incessantemente, camadas que fazem ver ou dizer algo de novo* (DELEUZE, 2005, p.128), uma vez que a linha do lado de fora são os pensamentos, as ideias exteriores aos meus pensamentos, aos estratos. A troca entre a linha do lado de fora e os estratos, chocam-se na zona estratégica, produzindo a dobra, a subjetivação. Assim, *cabe à relação consigo chamar e produzir novos modos de subjetivação* (DELEUZE, 2005, p.128): a subjetivação pode ser entendida como um novo, um outro modo de pensar. Há vida na dobra. É o exterior fundindo-se, misturando-se, com o interior e tornando-se outro. E assim pensamos em formação, na nossa formação que segundo ALBERNAZ (2011, p.19) *a formação aqui pensada se dá num tempo não-linear, muito menos cumulativo. O processo de formação tem a ver com criação, com invenção, com experimentação*. Onde acreditamos que neste processo de formação dos outros, de formação de si mesmo *é preciso não ter medo de criar* (LISPECTOR, 2013, p.159). Uma micropolítica em nosso cotidiano escolar.

E em nossas experimentações que vamos nos transformando, sendo outros após um processo de subjetivação e *eu me sinto tão dentro do mundo que me parece não estar pensando, mas usando uma nova modalidade de respirar* (LISPECTOR,

⁴⁷ O diagrama de Foucault é composto de: linha do lado de fora, zona estratégica, estratos e a dobra (zona de subjetivação)

2013, p.166). Uma nova respiração que desejamos provocar, estender ao outros, um provocar experiências.

Pensando sobre o nosso problema, sobre o provocar experiência no ambiente digital, pensamos sobre os fragmentos que podemos utilizar neste outro ambiente. Transpor fragmentos dos livros para as páginas virtuais não é uma tarefa fácil, pois nunca se sabe que tipo de experiência podemos estar provocando, por isso a acuidade no processo. Assim como as palavras são as mesmas, mas o seu experienciar pode não ser o mesmo para todos, porque as palavras podem ser as mesmas, mas seu dizer nem sempre é o mesmo (LARROSA, 2004). Então o que propomos é *receber as palavras, e dá-las* (LARROSA, 2004, p.15), oferecer a quem nos lê, provocar uma experiência em professores, alunos, em nós mesmos, pois

Para que as palavras durem dizendo cada vez coisas distintas, para que uma eternidade sem consolo abra o intervalo entre cada um de seus passos, para que o devir do que é o mesmo seja, em sua volta ao começo, de uma riqueza infinita, para que o porvir seja lido como o que nunca foi escrito... há que se dar as palavras que recebemos. (LARROSA, 2004, p.15)

Palavras que recebemos, que lemos oferecidas por alguém ou buscadas por nós mesmos em nossas leituras solitárias, onde *a solidão era uma estranha companhia* (MÃE, 2017, p.122) e que de alguma maneira podemos oferecer, estender ao outro. Provocar experiências com as palavras, com a Literatura e assim *faço poesia não porque seja poeta mas para exercitar minha alma* (LISPECTOR, 2013, p.107). E neste exercício que seguimos com nossa possibilidade de micropolítica. Uma micropolítica muito exigente, uma vez que *como fazer para que a leitura vá mais além dessa compreensão problemática, demasiado tranquila, na qual só lemos o que já sabemos ler?* (LARROSA, 2004, p.16). E então perceber que o que líamos era apenas lido, compreendido e não experienciado, como um experimentar pensamento, pensar sobre o já pensado. E então problematizamos: já havia sido pensado, experimentado pensar sobre o que havia sido lido? Assim, com a leitura e as palavras propor o experienciar-las *dá-las a pensar de outro modo no mesmo movimento em que se as dá a ler de outro modo. Dar a ler (o que ainda não sabemos ler): dar a pensar (o que ainda não pensamos)* (LARROSA, 2004, p.17) e assim, num gesto filosófico propomos um pensar, um provocar experiência onde *dando a ler de outro modo as palavras comuns, libera a possibilidade de pensar de outro modo* (LARROSA, 2004, p.18). E essa é a nossa provocação: pensar de um outro modo com a Literatura, um exercício de pensamento a partir da Literatura no ambiente digital.

E neste exercício estético e ético – *ética do dom: dar o que não se tem* (LARROSA, 2004, p.19) – onde a leitura pode ser experiência, temos de saber que leitura pressupõe transformação, e despojar-se de quem se é pode ser uma boa alternativa para deixar-se permitir ao que as palavras podem estar propondo e só é *bom escrever quando ainda não se sabe o que acontecerá* (LISPECTOR, 2013, p.279). Porque realmente é difícil medir a dimensão de uma experiência, de uma provocação e muitas vezes *as palavras já ditas me amordaçaram a boca* (LISPECTOR, 2013, p.271). As experiências são diversificadas e pensamos em *sua possibilidade de dizer sempre de novo mais além do que já dizem* (LARROSA, 2004, p.20), logo

A força atuante do “dar a ler” só é aqui generosidade: não apropriação das palavras para nossos próprios fins, mas desapropriação de nós mesmos no dar-las a ler. As palavras que se dão a ler não são palavras que se possam ter ou das que possamos apropriar-nos, mas são palavras que se “dão a ler”, abandonando-as. Por isso sua leitura é sempre imprevisível, sempre por vir (LARROSA, 2004, p.22)

E pensando nesse vir a ser que provocamos o pensamento. Uma fruição entre o que se é e o que se pode vir a ser depois de uma experiência numa *mediação entre o que se recebeu e o que se dá* (LARROSA, 2004, p.24): aprendemos para ensinar, como um mestre de leitura, *aquele no qual se conjugam a paixão de aprender e a paixão de ensinar* (LARROSA, 2004, p.24), onde *a transmissão é uma comunicação que explode* (LARROSA, 2004, p.25). E nesse explodir de experiências que podem ser proporcionadas por uma micropolítica que vamos seguindo nossa caminhada educacional, na possibilidade da invenção e da renovação, da criação, do imprevisível... *ouve-me então com teu corpo inteiro* (LISPECTOR, 2013, p.81); uma escuta de possibilidades amparadas pelo talvez:

O talvez dá a ler a interrupção, a descontinuidade, a possibilidade, talvez, do acontecimento que se abre no coração do impossível, à vinda do por-vir, quer dizer, do que não se sabe e não se espera, daquilo que não se pode projetar, nem antecipar, nem prever, nem prescrever, nem predizer, nem planificar. (LARROSA, 2004, p.30)

Um caminho de incertezas onde nossa única certeza é o de provocar e problematizar pensamentos com a Literatura, a partir da Literatura. Exatamente por isso que pensamos que devemos *receber as palavras, e dá-las* (LARROSA, 2004, p.31) para que

as palavras durem dizendo cada vez coisas distintas, para que uma eternidade sem consolo abra o intervalo entre cada um de seus passos, para que o devir do que é o mesmo seja, em sua volta a começar, de uma riqueza infinita (LARROSA, 2004, p.31)

E nesse devir que pensamos em uma micropolítica motivada pela Literatura nos *Tumblrs*. Uma maneira também de cativar aos alunos no exercício de leitura e escrita, por isso *pensei em escrever sobre a realidade, já que essa me ultrapassa* (LISPECTOR, 2013, p.70).

E assim termina nossa escrita, nossa provocação, nossa micropolítica com a Literatura: um exercício do pensamento e um modo poético de existir

Como se a virtualização contemporânea realizasse o devir do texto. Enfim, como se saíssemos de uma certa pré-história e a aventura do texto começasse realmente. Como se acabássemos de inventar a escrita (LÈVY, 1996, p.50).

E enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever (LISPECTOR, 2013, p.68).

Referências Bibliográficas

ALBERNAZ, Roselaine M. **Formação ecosófica**: a cartografia de um professor de matemática. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/2896/roselainealbernaz.pdf?sequence=1>>. Acesso em 20.10.17

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, volume 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.

KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana; PASSOS, Eduardo (Orgs.). **Pistas do método cartográfico**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LARROSSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LÈVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LISPECTOR, Clarice. **As palavras**. Curadoria de Roberto Corrêa dos Santos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.

MÃE, Valter Hugo. **A desumanização**. 2ª ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017.

MARGARITES, Ana P. **Subjetividade e Redes Sociais na Internet**: Problematizando as relações entre estudantes e professores no contemporâneo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2011.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. 1ª ed. São Paulo: Mediafashion, 2016.

SIBILIA, Paula. **O homem pós-orgânico**: corpo, subjetividade e tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

PEDALANDO E DESENHANDO COM O APLICATIVO STRAVA

SANTOS, Isabel Cristina Pires dos¹;
ZAMPERETTI, Maristani Polidori²

¹Universidade Federal de Pelotas – icristinaps@gmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – maristaniz@hotmail.com

Resumo: Este estudo propõe-se refletir sobre a importância do uso de novas tecnologias no ensino de artes, como forma de apresentar outras possibilidades de expressão através do desenho, além das tradicionais. Aborda uma prática pedagógica em Artes Visuais voltada para uma proposta a partir de uma atividade ao ar livre. Essa atividade teve como propósito despertar o interesse pelo desenho, aliando o prazer de desenhar, com as novas tecnologias tão utilizadas pelas crianças atualmente, e andar de bicicleta, que é uma brincadeira da qual a maioria das crianças gostam.

Palavras-chave: novas tecnologias; desenho; práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Essa atividade aconteceu em uma tarde de sol no dia dezesseis de junho de 2017, no Parque da Baronesa em Pelotas, com o menino JP de nove anos e, teve duração de duas horas. Ele está no quarto ano, joga futebol de salão e gosta de andar de bicicleta.

Para este estudo delimitou-se a seguinte metodologia: a partir dos *Desenhos de Luz* de Pablo Picasso como referência e da utilização do aplicativo Strava¹, utilizado em *smartphones* para registrar atividades físicas (ciclismo, corrida, trilha, entre outras), foi proposto ao menino que pensasse em um desenho simples que pudesse ser realizado com o andar de sua bicicleta, e registrado pelo aplicativo que utiliza o GPS. Após foi efetivada uma revisão sobre autores que abordam o desenho infantil.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Conforme o combinado, JP chegou ao Parque da Baronesa acompanhado por seu pai e sua bicicleta. Sentamos em uma manta estendida sobre a grama do parque e conversamos sobre a atividade que iríamos realizar.

¹ Desenvolvido e oferecido por Strava Inc., empresa com sede em São Francisco, Califórnia, EUA. O site oferece uma plataforma pública onde é possível criar um perfil, planejar e registrar atividades esportivas, além de verificar o desempenho e conhecer pessoas que têm os mesmos interesses (STRAVA, 2017).

Sobre a manta estavam algumas imagens dos *Desenhos de Luz* de Pablo Picasso, folhas brancas A3, lápis preto, lápis de cor e um marcador preto.

Após uma breve apresentação do artista e de suas experiências com os *Desenhos de Luz* (Fig.1), feitos com uma pequena lâmpada elétrica em um ambiente escuro, registrados por um fotógrafo americano na França na primeira metade do século XX e de uma breve explicação sobre como foram feitos e registrados², iniciamos a atividade.

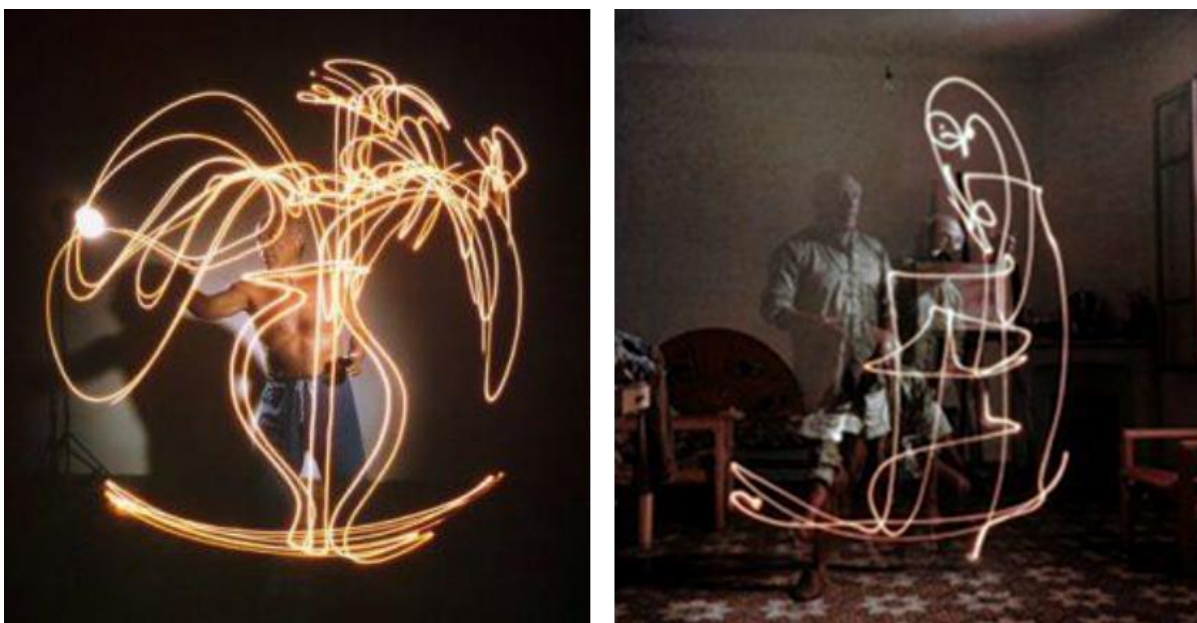


Figura 1: Desenhos de Luz de Pablo Picasso. Fonte:
<<http://ibxk.com.br/2012/12/materias/55539971419182146.jpg?w=1040>>,
<<https://i.haiwai24.com/buzz/large/QNqRhGYIOVXE.jpg>>

Foi pedido ao menino que pensasse em desenhos quaisquer e que desenhasse nas folhas brancas (Fig. 2). Após, solicitou-se que ele tentasse fazer os mesmos desenhos, agora com o registro dos movimentos do seu andar de bicicleta, através do aplicativo Strava. Para isso, o *smartphone* foi colocado em um bolso da sua roupa, lembrando que assim como nos desenhos de Picasso, o traçado seria contínuo.

² O processo que conhecemos hoje como *light painting* foi criado em 1914 por Frank e Lilian Gilberth, numa combinação de ciência e arte. A técnica foi usada na época como forma de registrar os movimentos de trabalhadores de um escritório, utilizando o obturador em baixa velocidade (LIGHT PAINTING PHOTOGRAPHY, 2017).



Figura 2: JP desenhando. Fonte: Isabel C. P. dos Santos, 2017.

JP olhou atentamente o espaço, fez uma análise visual para planejar o percurso com a finalidade de que seu trajeto fosse semelhante aos traços do desenho do papel, subiu em sua bicicleta e partiu para o seu desenho virtual (Fig. 3).



Figura 3: JP fazendo seu desenho virtual. Fonte: Isabel C. P. dos Santos, 2017.

O menino sabia que o traçado realizado pelo movimento de sua bicicleta só poderia ser visto depois, assim como nos *Desenhos de Luz* de Picasso que ficavam registrados através de fotografias e vídeos. Quando ele terminava o desenho virtual

era preciso desligar o aplicativo para que o trajeto fosse finalizado. Então abria-se o aplicativo no *smartphone* e observava-se como havia ficado o registro.

Nesse caso o suporte é o chão e os traços são o percurso percorrido captado pelo aplicativo. Esses fatores são determinantes na construção das formas. Segundo Iavelberg (2006, p. 65): “Quando se desenha nos suportes, eles se relacionam com os traçados e com a organização das formas. Os meios interagem com os suportes e as coisas se concretizam nestes meios físicos ou virtuais”.

Ao ser questionado se estava gostando da atividade e de qual parte estava gostando mais, ele respondeu com um sorriso, que era da parte do desenho com a bicicleta, pois não sabia desenhar muito bem no papel. Porém, conforme assegura Iavelberg:

A queixa de que não sabem desenhar é característica advinda das questões que a criança ou jovem se colocam, próprias do momento, ocasião em que os professores precisam saber orientar a aquisição da linguagem do desenho (2006, p. 70).

A autora ressalta que esse é o momento de apresentar propostas de atividades que desmistifiquem o “eu não sei desenhar”, afastando a criança ou adolescente de lembranças negativas que ficaram após tentativas de desenhos realistas que não saíram como o esperado (IAVELBERG, 2006).

Libertar-se dos cânones acadêmicos é importante para a orientação contemporânea, hoje desenho é linha, gesto e movimento que gera espaços em superfícies e no espaço físico e virtual. Além disso, estudar desenho contemporâneo e as múltiplas funções do desenho na contemporaneidade ajudará o aluno a participar de modo atualizado na sociedade. (IAVELBERG, 2006, p. 72)

Os *smartphones* já fazem parte da vida da maioria das crianças e adolescentes. Torna-se importante a utilização dessa e de outras tecnologias em atividades criativas que despertem o interesse, agucem a curiosidade e contribuam para o ensino de conteúdos escolares.

Ao analisar a obra de artistas como Helio Oiticica, Lygia Klark e Lygia Pape, Sandra de Souza constata que:

[...] no campo das artes plásticas, as pesquisas e investigações realizadas a partir da década de 1960, exploram e investigam novos materiais, novas linguagens, novas tecnologias, tornando a obra híbrida. Constroem-se estruturas abertas ao manuseio público; objetos e não objetos; manifesta-se a nova objetividade, abrindo espaço para as novas expressões artísticas da contemporaneidade (2011, p. 57).

Nesse aspecto torna-se necessário aproximar as crianças e os adolescentes de todas essas possibilidades da arte contemporânea, mostrando que ser criativo pode estar em ações muito próximas do nosso cotidiano e que podem ser expressadas e realizadas em suportes diversos e com ferramentas inusitadas.

JP fez três desenhos, sendo que o primeiro (Fig. 4a) foi um retângulo colorido. Esse foi o desenho que ele dedicou mais tempo e cuidado com o acabamento. Pode-se observar no registro do aplicativo (Fig. 4b) que JP teve uma boa noção de espaço e do percurso na realização do desenho virtual, feito a partir da memória do desenho criado por ele, minutos antes, no papel. Pode-se observar que no final do trajeto ele executa um movimento de retorno, tentando ficar o mais próximo possível da linha virtual inicial, com objetivo de fechar o retângulo.

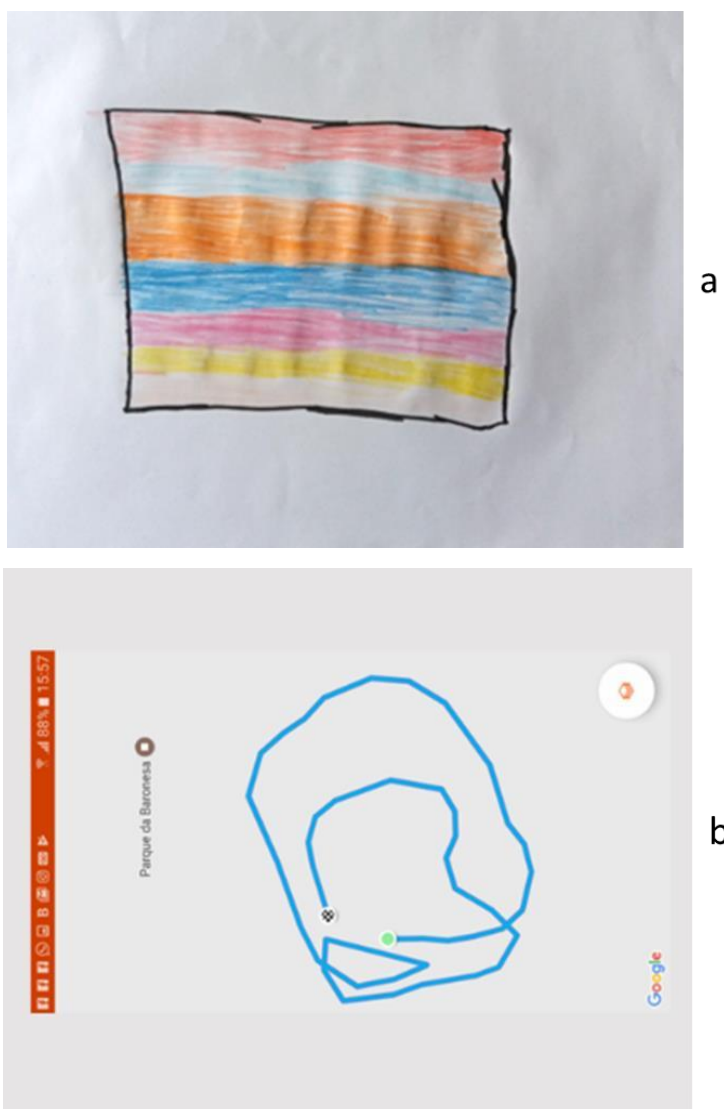


Figura 4: a) Desenho de um retângulo colorido; b) Registro do trajeto pelo aplicativo Strava.
Fonte: Isabel C. P. dos Santos, 2017.

O segundo desenho foi um coração (Fig. 5a) que JP, após realizar a primeira experiência com sua bicicleta e o aplicativo, já não se envolveu tanto com o acabamento e em dar cores a figura. Já estava ciente que no registro do aplicativo ficaria apenas o contorno. Nota-se uma maior integração com a atividade após a visualização do registro do primeiro desenho pelo aplicativo Strava. Novamente o menino consegue fazer um percurso que proporciona um desenho virtual (Fig. 5b) semelhante ao desenho feito anteriormente no papel. A saída representada pelo ponto verde, registra o movimento do arco que vai afunilando para desenhar a ponta do coração. A partir desse ponto, ele faz um retorno, mudando a direção para completar o desenho virtual.

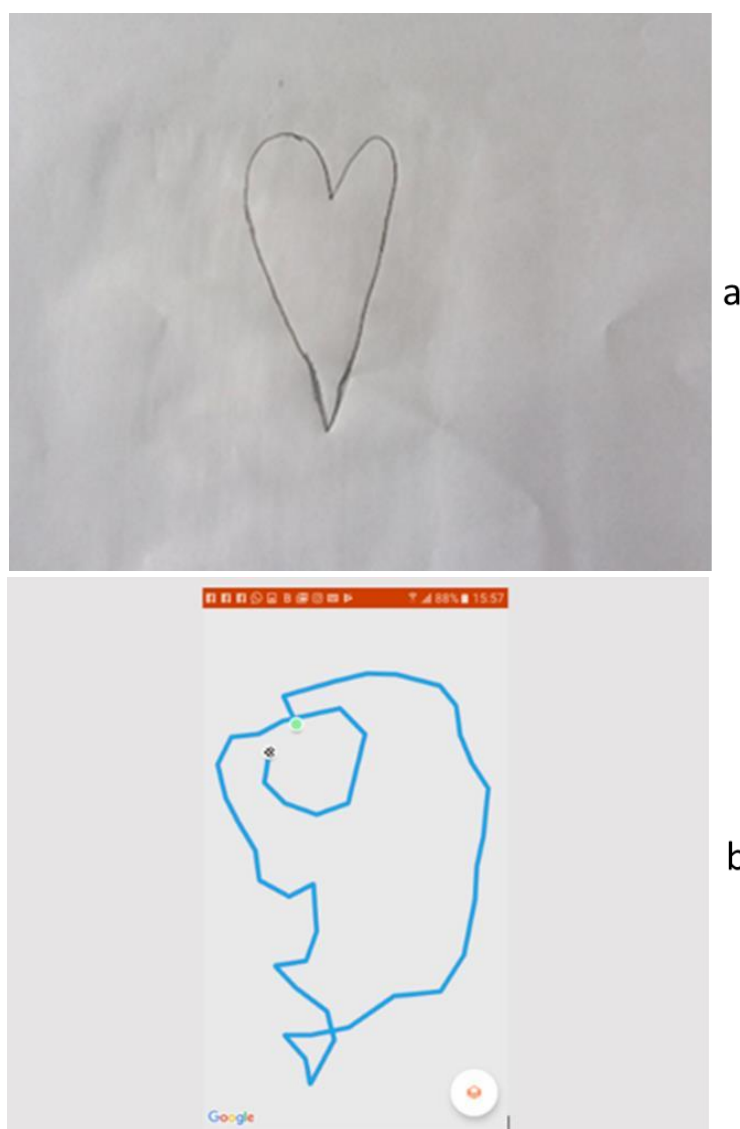


Figura 5: a) Desenho de um coração feito por JP; b) Registro do trajeto pelo aplicativo Strava. Fonte: Isabel C. P. dos Santos, 2017.

O terceiro desenho de JP foi uma árvore (Fig. 6a). Como no desenho anterior, não houve preocupação com detalhes ou com o colorido, mas apenas a escolha de cores para os contornos, marrom para o tronco e verde para a copa da árvore. Outra vez o menino fez um trajeto com sua bicicleta, registrado pelo aplicativo (Fig. 6b), bem próximo ao do desenho no papel. Pode-se observar os pontos de partida e chegada que são correspondentes aos feitos com lápis de cor no papel para formar o tronco da árvore. No meio do trajeto JP fez movimentos mais abertos, com a intenção de representar a copa da árvore.

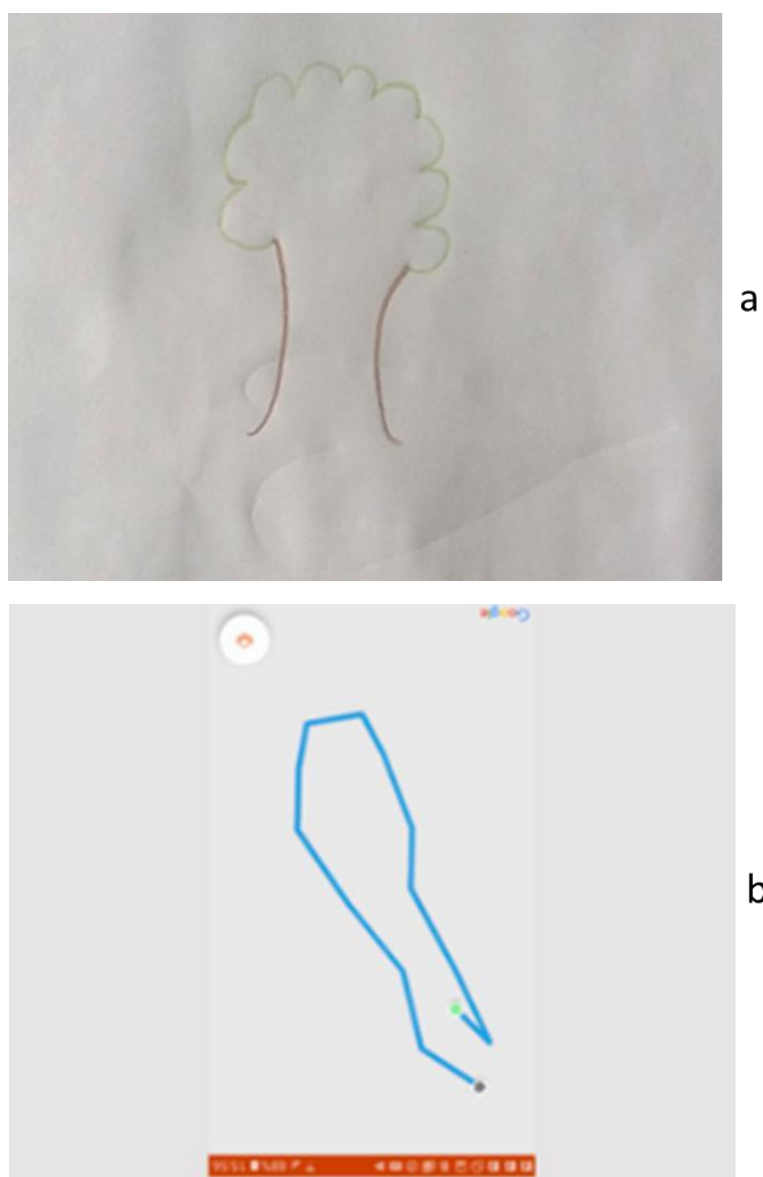


Figura 6: a) Desenho de uma árvore feito por JP; b) Registro do trajeto pelo aplicativo Strava.
Fonte: Isabel C. P. dos Santos, 2017.

A aproximação de crianças e adolescentes com a arte contemporânea através de experiências interativas que as deixem mais sensíveis e abertas as múltiplas facetas das poéticas atuais é uma tarefa dos arte/educadores. Segundo Sandra de Souza:

Os artistas da era digital [...]. Estão interessados em utilizar o ciberespaço para experimentar qualidades sensíveis da arte em tempo real, em interfaces, sensores como meio de expressar suas poéticas. Neste espaço o traço mais instigante é o da interatividade, o diálogo mediado pela máquina. [...]. A ideia da arte também se modifica e enfatiza o processo, a transformação, a metamorfose, o fluxo, o vir-a-ser. Nas interações com a tecnologia, o sistema biológico se conecta aos sistemas artificiais, hibridizando-se (2011, p. 62).

As novas tecnologias possibilitam experiências e sensações que extrapolam as fronteiras da materialidade e fazem surgir novas produções artísticas. O ensino das artes visuais deve apropriar-se dessas tecnologias cada vez mais disponíveis, para que as crianças e os adolescentes conheçam essa nova forma de expressão artística. (SOUZA, 2011)

Segundo Diana Domingues, tradicionalmente existia na arte, uma interação entre autor, obra e espectador. Com o surgimento de uma nova lógica, essa interação passa a ser mais complexa e profunda. Assim sendo, “os dispositivos interativos imaginados pelos artistas tendem a solicitar a participação do corpo inteiro”, passando a existir um novo relacionamento entre obra e espectador. (DOMINGUES, 2003)

[...] longe de afastar a arte para uma pretensa desmaterialização em que o corpo seria negado em proveito de puras abstrações, abre-se para outros horizontes. A tensão colocada na corporeidade retoma o lugar que perdeu, em parte, em um certo tipo de arte contemporânea. [...]. Se a arte interativa em geral pede, da parte do espectador, um engajamento profundo, paciência e disponibilidade, curiosidade, a autonomia exige do espectador, além disso, que ele dispense uma atenção aguda sobre o seu próprio corpo e seus mecanismos perceptivos. (DOMINGUES, 2003, p. 37)

Ao participarem de atividades como a que foi proposta neste estudo, as crianças e adolescentes estarão mais preparadas e abertas para novas experiências com arte, como espectadores e como criadores.

Para Domingues, as consequências dessa nova interação será a ativação de uma outra forma de pensar, que ela chama de: “o pensamento do corpo”.

A obra está inteiramente contida na sequência das experiências perceptivas que o espectador vive e pode reviver indefinidamente no decorrer do diálogo. Ela somente existe com a condição de ser frequentada, explorada, experimentada. (DOMINGUES, 2003, p. 38)

A autora fala sobre os “primitivos do futuro”, ela explica que estes “são aqueles que rompem com as normas e com as estruturas estabelecidas para elaborar o futuro”, rompendo com o passado, sem rejeita-lo e, implementando o futuro sem preestabelecê-lo (DOMINGUES, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade realizada com o menino JP, foi uma experiência que demonstrou a possibilidade de estimular a criatividade de crianças através de propostas pedagógicas que aproximem vida e arte. As novas tecnologias podem ser associadas a brincadeiras tradicionais com a intenção de proporcionar uma interação e uma vivência prazerosa em arte.

Deve-se pensar em atividades que contribuam para uma ampliação da visão sobre arte. Nesse caso foi apresentado ao menino uma forma de desenhar bem diferente da que ele conhecia.

Essa experiência foi semelhante à realizada por Picasso e seus *Desenhos de Luz*, ambas traçaram linhas em suportes não tradicionais. Picasso desenhou com uma lâmpada no ar e JP desenhou no espaço virtual com sua bicicleta e um aplicativo de *smartphone*.

Nessa atividade pedagógica o menino conheceu um pouco sobre o artista Pablo Picasso e suas experiências com desenhos na primeira metade do século XX e, sobre a arte contemporânea com suas múltiplas possibilidades. JP entrou em contato com o que podemos chamar de desenho no campo ampliado, expandindo as fronteiras da arte, assim como as esculturas no campo ampliado (conceito criado por Rosalind Krauss para falar sobre as esculturas após a década de 1960).

Assim, entendo a importância de trazer vivências conjugadas – arte e tecnologia – de forma a expandir os limites das subjetividades e, proporcionar experiências transformadoras em ambientes e práticas não convencionais no campo da arte. Este campo de possibilidades possibilita novos meios de expressão, motivando e colaborando para a formação de indivíduos mais críticos, alinhados com seu tempo.

REFERÊNCIAS

DOMINGUES, Diana (org.). **Arte e vida no século XXI: Tecnologia, ciência e criatividade**. São Paulo: UNESP, 2003.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre: Zouk, 2006.

LIGHT PAINTING PHOTOGRAPHY. Disponível em:
<<http://lightpaintingphotography.com/light-painting-history/>>. Acesso em: 23 out. 2017.

SOUZA, Sandra M. F. de. **A produção de Artes Visuais e as novas tecnologias**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso em Informática na Educação. Centro Interdisciplinar de novas tecnologias educacionais. UFRGS. Porto Alegre, RS. Disponível em:
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/79660/000895478.pdf;sequence=1>>. Acesso em: 24 out. 2017.

STRAVA. Disponível em:
<<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.strava&hl=pt>>. Acesso em: 23 out. 2017.

ATELIER LIVRE DE PRÁTICAS PICTÓRICAS: UM ESPAÇO UNIVERSITÁRIO EXPANDIDO

VARGAS, Tales Macedo⁴⁸
PELLEGRIN, José Luiz de ²
GONÇALVES, Eduarda ³

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar as atividades desenvolvidas no projeto de extensão intitulado Atelier Livre de Práticas Pictóricas, sendo um projeto criado para acolher ex-alunos, já graduados pela UFPel que esboçavam interesse em retornar ao espaço universitário de maneira informal para continuar desenvolvendo a produção artística. Entretanto, a atividade extensionista também atinge outros públicos, a comunidade em geral e alunos em formação. Atualmente é um contexto em que são realizadas produções sob a ótica teórico/prática, caracterizando o espaço do atelier como um espaço expandido.

Palavras-chave: Atelier livre; Extensão; Espaço expandido.

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão Atelier Livre de Práticas Pictóricas inicia suas atividades em junho de 2017, destinado à abertura do atelier de pintura do Centro de Artes da UFPel, para a realização de atividades voltadas à produção pictórica de artistas formados por essa Instituição, assim como para artistas interessados em fomentar sua produção no espaço universitário, em coletividade com outros artistas e professores de artes. A motivação primeira dessa proposição é decorrente do número de formandos de 2016/2 que realizaram os Trabalhos de Conclusão de Curso/TCC com ênfase na linguagem pictórica, na linha de pesquisa de Poéticas Visuais:

Pesquisa em arte, ênfase de Poéticas Visuais, delimita o campo do artista-pesquisador que orienta sua pesquisa a partir do processo de instauração de seu trabalho prático assim como a partir de questões teóricas e poéticas, suscitadas pelas suas práticas. (REY, 1996, p. 81)

Os alunos sob esta ótica teórico/prática, no final do Curso apresentam um conjunto de trabalhos pautados pela coerência de um tema e motivados por um problema que lhes conferem um mote investigativo que acerca e movimenta a produção artística. Na defesa final apresentam uma exposição e uma monografia

⁴⁸ Estudante de Graduação, 6º semestre do Curso de Bacharelado em Artes Visuais da UFPel. e-mail: tales.macedo@outlook.com

² Orientador do trabalho e coordenador do projeto. Professor do Curso de Bacharelado em Artes Visuais da UFPel. E-mail: jpell@terra.com.br

³ Orientadora do Trabalho e co-coordenadora do projeto. Professora do Curso de Bacharelado em Artes Visuais da UFPel. e-mail: dudagon@terra.com.br

que revela a parte teórica do estudo, na qual há o acesso aos referenciais teóricos, aos processos, ao diálogo com outros artistas e ao modo como traduz na praxis a síntese dessas vivências. Sendo teórico/prática os estudantes utilizam os atelies como uma estrutura de suporte e de vivências e, ao saírem da universidade muitos deles deixam de ter um espaço específico para a realização de sua produção. É sabido que a maioria dos alunos que desenvolvem trabalhos na área de pintura têm espaço reduzido e impróprio para essa prática em suas residências e são raros os que podem comprar ou alugar locais para dar continuidade as suas práxis artísticas. Portanto, essas dificuldades acabam implicando no abandono de suas práticas ou restringindo suas produções. Igualmente, no contexto da região de Pelotas e tendo-se em conta a situação econômica do país, os espaços reservados para a produção e consumo da cultura têm se reduzido como é próprio desses momentos. Por isso, as Instituições públicas têm papel fundamental de responder a essas necessidades já que são comprometidas com as áreas de formação e sustentação das atividades artístico-culturais.

A proposição desse projeto é pautada na criação do espaço de acolhimento a produção pictórica pelo compromisso com ex-alunos, com artistas e interessados nas manifestações artísticas que almejam um local para pintar e interagir com outros pintores. Visa à colaboração com a constituição de um sistema de arte no país que desde a era Collor tem tido dificuldades para se manter de forma mais efetiva e próspera. Depois dos anos 2000 alguns espaços não institucionais se organizaram e deram certo fôlego à área de cultura na cidade, entretanto nos últimos anos alguns desses espaços encerraram suas atividades, pelas dificuldades econômicas que implicam na diminuição do consumo e da frequência do público. Outros espaços que permaneceram ativos o fizeram a partir da diversificação de suas atividades. Assim, entendemos que o acolhimento da solicitação da comunidade tem papel fundamental de colaborar para que o sistema da arte possa atravessar o período de crise e em especial gere espaço de conhecimento qualificado contínuo. Ressaltamos que, os agentes do sistema mantendo-se envolvidos com as atividades para sustentar o fluxo da cultura, evitando recomeços posteriores com perdas e desgastes consideráveis para alcançar estágios de desenvolvimento já trilhados têm papel fundamental de manter a produção em movimento, feitas na universidade motivam os alunos/artistas em formação e se constituem em espaços de resistência em tempos de crise que podem ser identificados pelo quase encerramento do Ministério da Cultura no ano que passou.

Como objetivo principal pretendemos que cada artista amplie seu repertório, mantenha sua produção garantindo uma formação continuada e constituída por uma

visão crítica. Para que assim possam compartilhar o conhecimento e trabalho produzidos, levando tanto para espaços expositivos que a cidade oferece, quanto para circuitos mais amplos. Possibilitando, desse modo, ampliar a socialização com o público e contribuir culturalmente para a legitimação do sistema das artes; fazendo da extensão universitária um meio potente para os artistas em formação, bem como para os egressos. Como decorrência, a produção teórico/prática se torna um exercício de mão dupla. Acolhe esse público que promove um exercício de troca e amplia o espaço de formação para os que estão em curso e de qualificação para os primeiros.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

A atividade extensionista ocorre no Centro de Artes, na sala 110, nas terças das 18h às 21h30 e quartas das 8h30 às 12h. Os coordenadores e o bolsista acolhem os participantes que usufruem do espaço, tendo em vista as suas necessidades no que tange ao desenvolvimento das práticas pictóricas individuais. Desta maneira, cada participante opta por seus meios que surgem a partir de motivações distintas. Nos encontros é comum a interlocução entre integrantes, bem como entre estes e os professores, que a cada encontro disponibilizam-se a conversas e orientações sobre possíveis referências artísticas, entre outros assuntos que surgem em decorrência de fatos que colaboram com o desenvolvimento do pensamento poético e sua constante atualização.

As ações do projeto são realizadas visando à experiência individual, partindo deste ponto para pensar as atividades exigidas pelo grupo. Cada integrante apresenta sua trajetória, suas expectativas e suas necessidades que são traduzidas, num segundo momento, por um plano individual de trabalho. O plano individual de trabalho envolve a organização do espaço, a eleição dos materiais que serão explorados, os instrumentos que permitem o trato com os materiais, as referências artísticas e conceituais que dão suporte para a constituição do processo poético. Nos encontros, o bolsista fica encarregado de organizar o espaço de trabalho como ação de acolhimento, fazer o registro do processo criativo de cada integrante do projeto e, com esta documentação constitui-se a memória de parte do processo individual que permite acessar melhor a construção e investigação exploradas no trabalho, a partir da materialidade, dos procedimentos e dos métodos desse processo, conforme Salles (1998). Os coordenadores e o bolsista disponibilizam material bibliográfico, como catálogos de exposições, livros de arte, revistas de arte, monografias, dissertações e teses, que possam motivar discussões acerca de

diferentes concepções de espaço, de cor, de tempo, de faturas, de escala, de materiais e de referências teóricas no cenário artístico (Figura 1).



Figura 1 – Imagem. Fonte: registro do bolsista

Igualmente, o processo que envolve a atuação monitoria e da coordenação se caracteriza como uma mediação. Encontramos essa definição nas acepções de Mirian Celeste Martins sobre curadoria educativa que pode ser utilizada nesse âmbito da extensão devido a similitude do perfil que atribuímos a nossa presença nessa atividade. Ou seja, Martins revela que a ação de mediar se caracteriza

Não como ponte entre quem sabe e quem não sabe, entre a obra e o espectador, mas como um “estar entre” muitos (...). Estar entre muitos nos coloca na posição de quem também há de viver uma experiência, potencializando-a aos outros, pois a vive com intensidade. Na mediação, entre tantos, estamos atentos às falas, aos silêncios, às trocas de olhares, ao que é desvelado e velado, aos conceitos e repertórios que ditam os gostos, os modos de pensar, perceber e deixar-se ou não envolver pelo con-tato, com a experiência de conviver com a arte. Convívio que nos exige sensibilidade inteligente e inventiva para pinçar conceitos, puxar fios e conexões, provocar questões, impulsionar para sair das próprias amarras de interpretações reducionistas, lançar desafios, encorajar o levantamento de hipóteses, socializar pontos de vistas diversos, valorizar as diferenças, problematizando também para nós o convívio com a arte. (MARTINS, 2006, p. 2)

No espaço de atelier de práticas pictóricas as relações se estabelecem de maneira horizontalizada o que proporciona uma trajetória permeada pela autonomia na constituição dos conhecimentos e ao mesmo tempo entreposto por trocas entre todos os envolvidos, evidenciando um aprendizado pelas trocas e interlocuções.

Essa forma de atuação num espaço institucional, nos levam a pensar no conceito de espaço no âmbito da produção artística, que passa por mudanças desde as décadas 60 e 70, devido o processo de expansão de suas fronteiras, segundo Silva:

[...] tornando mais plurais as possibilidades de execução e exposição dos trabalhos de arte [...] passou a incluir os sentidos do lugar em que a obra de arte foi produzida e/ou exposta [...] (Silva, p.59, 2011)

Desta maneira o atelier visa pensar num espaço expandido sob a ótica de que neste lugar acontecem processos singulares, que depende “do uso e da forma de cada artista, uma vez que não existem mais leis universais ou paradigmas norteadores para essa produção”, ainda conforme Silva, (2011). Ou seja, não há um orientador das práticas, tampouco um professor, mas sim vários mediadores, mesmo sendo um espaço de sala de aula, se torna um espaço de atelier tal como os espaços de produção particulares e específicos de cada artista. Este espaço expandido acolhe também outros públicos, que não apenas aquele identificado na proposta inicial dessa atividade de extensão, fundamentalmente de ex alunos em recente formação, ou seja, já graduados em artes, há participação de pessoas da comunidade. Por exemplo: um ex técnico administrativo do Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, sem formação em artes, que ao se aposentar encontrou no projeto de extensão um espaço para investir em sua produção pessoal nunca antes tratada com regularidade (Figura 2, Figura 3).



Figura 2 / Figura 3 – Imagem. Fonte: registro do bolsista

Assim como tem incentivado também artistas em formação que utilizam o espaço extraclasse para dar continuidade à produção realizada em aula, potencializando as investigações teórico/práticas, ao mesmo tempo quantificando a produção. Sendo assim, apontamos dois trabalhos feitos pela aluna Ana Julia Vilela Carmo, que utiliza o espaço extencionista para fomentar sua produção (Figura 4, Figura 5).



Figura 4/ Figura 5 – Imagem. Fonte: registro da artista

Este é um momento que não foi previsto na formulação do projeto, mas o seu desenvolvimento tem instigado a essa recepção e produzido uma interação de trocas.

Ressaltamos também, o retorno à instituição de alunos formados em anos distintos que retomaram a produção e que buscam um espaço de convivência, de troca e de interlocução. Essas demandas singulares, nos artistas que desenvolveram trabalhos de maneira profícua já deram repercussão, como é possível verificar na recente exposição coletiva intitulada “Pedra, Papel e Tesoura: mãos em movimento”, realizada no Ágape, onde a artista Daniela Meine participa, e apresenta parte dos trabalhos desenvolvidos também com o suporte do projeto. Mario Schuster que expos recentemente no mesmo espaço e que, em discussão sobre a produção apresentada naquele momento está desenvolvendo um conjunto de trabalhos para uma nova exposição que teve como motivação um dos trabalhos lá apresentado. Aquí cabe salientar uma especificidade. O artista já divide espaço em seu atelier com outros artistas, mas parte deles integra as atividades de extensão do CA como necessidade de troca e interlocução com seus pares (Figura 6, Figura 7).



Figura 6/ Figura 7 – Imagem. Fonte: registro do bolsista

É evidente nas falas dos participantes que o espaço estimula a produção, pois estar em contato com outros artistas potencializa de forma positiva as ações em torno de cada poética. Por isso, há participantes que mesmo tendo atelies vinculam-se às atividades do projeto por ser um modo de conexão com a produção de conhecimento universitária e para estar em contato com outros artistas, numa espécie de constante atualização. A atividade extensionista é recente e obviamente apresentará outros resultados adiante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto ainda esta em andamento e ainda não passou por uma avaliação conclusiva, mas podemos aferir que entre o que se estabeleceu como meta há muitas surpresas no que se refere à diversidade da produção e o interesse de um público mais amplo, do que havíamos estabelecido inicialmente (no projeto); atualmente, participam da atividade os alunos formados a mais tempo, alunos em formação, sem formação em artes que buscaram o desenvolvimento de suas produções em convívio com outros artistas e em contato com seus ex professores. Verifica-se uma produção consistente que poderá integrar exposições coletivas e individuais. Além disso, é evidente um avivamento e movimentação no próprio atelier de pintura reforçando um envolvimento com a linguagem, há um impacto na formação dos estudantes e do curso ao qual estão vinculados. O espaço do atelier acolhe e passa a ser um continente de procesos de criação. A atividade de extensão interfere positivamente no fluxo do curso regular de Artes Visuais como atividade motivadora modelar para a postura do artista em formação.

E mais, o quão importante é o espaço do atelier no sentido de ser um tempo significativo no qual as pessoas trocam experiências coletivamente e se desafogam um pouco do tempo corrido da vida contemporânea qualificando também o cotidiano e com ele a condição cidadã dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

MARTINS, Mirian Celeste (coord.). Curadoria educativa: inventando conversas. Reflexão e Ação – Revista do Departamento de Educação/UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul, vol. 14, n.1, jan/jun 2006, p.9-27. Disponível em: http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_Texto_Curadoria-Educativa.pdf

REY, Sandra. Da prática a teoria: Três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em Poéticas Visuais. Porto Arte, Porto Alegre, vol. 7, n. 13, Nov. 1996, p.81-95. Disponível em: <file:///C:/Users/OEM%20Install/Desktop/sandra%20rey.pdf>

SALLES, Cecília Almeida. Gesto inacabado : processo de criação artística. São Paulo: FAPESP : Annablume, 1998. Disponível em: file:///C:/Users/OEM%20Install/Desktop/SALLES_Cecilia_Almeida._Gesto_inacabado.pdf

SILVA, Fernanda Pequeno da. Ateliês Contemporâneos: possibilidades e problematizações. Rio de Janeiro, ANPAP, 2011, p.59-73. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cc/fernanda_pequeno_da_silva.pdf

ZERO QUATRO CINECLUBE

SARAIVA, Matheus Strelow¹;
MENEZES, Gustavo Ferreira de²;
ACEDO, Rodrigo Alves³;
PINTO, Ivonete (orientadora)⁴

Resumo: O presente artigo analisa a atividade realizada pelo projeto de extensão “Zero Quatro Cineclube” ao longo do ano de 2017, contextualizando a pesquisa a partir do histórico da prática do cineclubismo e nas conclusões obtidas ao longo dos anos em que o projeto esteve ativo.

Palavras-chave: cinema; cineclube; debate

INTRODUÇÃO

O trabalho a ser apresentado objetiva analisar o impacto da atividade do Cineclube, ministrado por discentes do curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Federal de Pelotas, na comunidade pelotense.

Primeiramente, para melhor entender o fenômeno do cineclubismo, busca-se contextualizar seu surgimento, que data do início do século 20, na Europa, sendo um dos primeiros e mais expressivos o CASA - Club des amis du septieme art, fundado pelo teórico Ricciotto Canudo, na França. A formação de novos cineastas é o que marca o desenvolvimento de cineclubes ao longo das décadas, porém mais importante é a reflexão promovida junto aos espectadores nestas exhibições, em oposição ao mero entretenimento incentivado nos circuitos de distribuição principais. Basicamente, um resgate da cultura da pluralidade do cinema, do valor devido ao world cinema, uma expansão de horizontes.

No Brasil, o cineclubismo surgiu no final dos anos 20, no Rio de Janeiro, com o ChaplinClub, que além de exibir filmes internacionais de grande projeção artística, publicava a revista de análise cinematográfica O Fã. O movimento dos cineclubes alcançou tamanha expressão que em alguns anos, como relatado em “Quando Éramos Jovens” (a história do CCPOA - Clube de Cinema de Porto Alegre), quando havia mais candidatos a críticos do que espaço nos jornais. Partindo então especificamente para a história do CCPOA, é interessante notar

¹ Graduando: Universidade Federal de Pelotas - strelowmatt@gmail.com

² Graduando: Universidade Federal de Pelotas – gufmenezes@gmail.com

³ Graduando: Universidade Federal de Pelotas - rodrigoaacedo@gmail.com

⁴ Docente: Universidade Federal de Pelotas – ivonetepinto02@gmail.com

como sua fundação, em 1948, dá-se em um momento de avanço cultural da cidade de Porto Alegre em relação aos grandes centros metropolitanos do País, visto que a crítica de cinema já era levada a sério no jornalismo gaúcho.

Com o intuito de regularizar e integrar os tantos clubes surgidos pelo Brasil, o Conselho Nacional de Cineclubes se estabeleceu na década de 60 e, após alguns anos de desarticulação devido a diversos fatores políticos relacionados à produção audiovisual, ressurgiu em 2003.

A cidade de Pelotas, por muito tempo, viu-se diante de uma imposição de programações cinematográficas que priorizavam filmes exclusivamente comerciais, sendo em sua grande maioria produções estadunidenses elaboradas para o grande público, apenas visando o entretenimento massivo. Pelotas é uma cidade que reconhecidamente procura por conteúdo artístico e cultural, e então o Cineclube Zero Quatro procura estabelecer uma sintonia com este desejo e, ao mesmo tempo, com o interesse por filmes de maior visibilidade na mídia.

Sob a administração de membros do corpo discente dos cursos de Cinema, o projeto teve início em 2010, ainda sob o título de Cineclube Zero Três, tendo suas atividades realizadas no Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, localizado no centro da cidade de Pelotas. No ano seguinte o projeto migrou para o auditório do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, no bairro Porto, onde se manteve até 2014, quando o projeto foi entregue a um novo grupo de membros e passou a residir na sala de cinema digital da UFPel (o CineUFPel).

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Através da exibição filmes cujo circuito de exibição não alcançou a cidade ou são de difícil acesso ao espectador, o projeto promove debates pontuais sobre o conteúdo de cada obra, sejam aspectos técnicos ou políticos. Por se inserir no contexto da atualidade, com a alta do home video, a democratização do acesso às obras e a crescente disponibilidade de equipamentos de exibição audiovisual caseiros, espera-se do cineclube do século XXI uma diferenciação na experiência de assistir a um filme. Preza-se então por detalhes específicos do ritual de comparecer ao cinema, desde a proposição de um ambiente confortável a uma projeção de qualidade e sem interrupções. Porém o preceito principal do

cinclubismo mantém-se inigualável: o convite à reflexão através dos debates. É importante ressaltar que o Zero Quatro se propõe a alcançar o público da cidade de Pelotas de maneira abrangente, sem elitismos, público este que deve ser atraído pelo interesse cultural e ao mesmo tempo instigando seu olhar a um novo ângulo.

No ano de 2017, o Cineclube realizou três mostras temáticas: 50 Anos; Novo Cinema Romeno; e Diretoras Francesas. O processo de curadoria se deu, primeiramente, pela identificação de temáticas relevantes ao cenário atual, tanto políticas quanto estéticas. A partir de então, se constróem associações entre títulos selecionados para exibição, de modo a elaborar uma linha de pensamento que permeie as sessões de cada ciclo.

A mostra 50 Anos, mais curta do que o normal, foi criada para preencher o curto período letivo remanescente no mês de março de 2017. Sucedendo a mostra Margens do Cinema Novo, na qual nos apropriamos de títulos brasileiros dos anos 60 para colocar a contemporaneidade nacional em perspectiva, a 50 Anos consistiu de três títulos do cinema mundial lançados no ano de 1966, com cinquenta anos recém-completos. Tratam-se de obras que frontalizam questões raciais e feministas, ainda urgentes meio século depois. O objetivo foi examinar como estes filmes ressoam sob a ótica atual, dada a contemporaneidade das temáticas abordadas, sempre em comparação à recepção inicial, evidenciando a história do cinema como constante processo de ressignificação e associação.

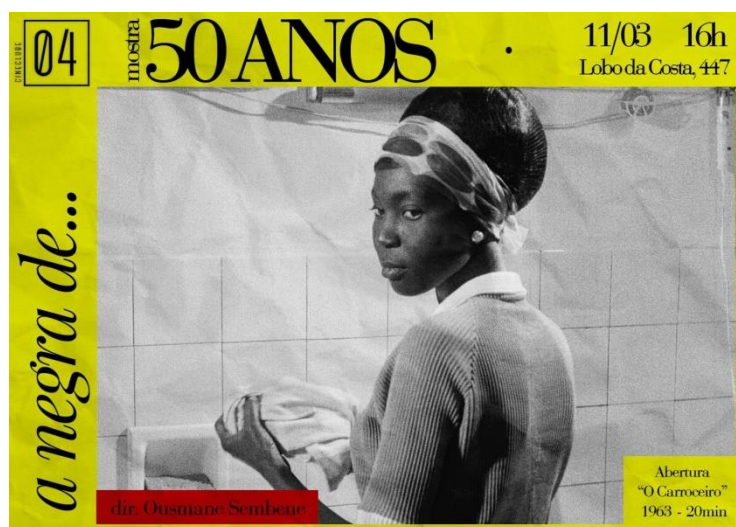


Figura 1 -- Anúncio de sessão individual, Mostra 50 Anos. Fonte: Os autores

A mostra Novo Cinema Romeno procurou contextualizar uma escola cinematográfica em ebulição no cenário mundial. Filmes minimalistas, às vezes verborrágicos, e sempre preocupados com os processos sob quais o cidadão é submetido na sociedade moderna. Permeando obras de cinco dos grandes expoentes do cinema romeno contemporâneo, a mostra refletiu sobre a construção de uma identidade de nação através da arte e da adversidade, além de ilustrar as possibilidades que se abrem quando um conjunto de realizadores entra em consenso em relação a seus objetivos. Através das palestras introdutórias às sessões, estabelecemos um diálogo entre os filmes e a história sociopolítica recente do país, potencializando a compreensão das obras.



Figura 2 -- Anúncio de mostra completa. Fonte: Os autores

E, finalmente, no ciclo Diretoras Francesas, exploramos as perspectivas de realizadoras providas da França, o berço do cinema, através de grandes obras de algumas das maiores expoentes do cinema moderno, mulheres capazes não só de se inserir na cena cinematográfica como também de desafiar e revolucionar a linguagem. A criação da mostra é uma espécie de continuação do trabalho realizado no ciclo Diretoras Latino-americanas, em 2016, que partiu de um dado levantado por um estudo publicado pelo Sundance Institute aponta que entre 2002 e 2012, dentre os filmes inscritos no festival de Sundance, 16,9% dos filmes classificados como “narrativos” foram dirigidos por mulheres (SMITH, PIEPER & CHOUEITI, 2014, p. 50). A programação então se pautou na seleção de grandes obras ficcionais realizadas por estas mulheres, evidenciando a maneira como

suas perspectivas transparecem na construção cinematográfica, apontando para os horizontes ainda a ser desbravados pelo cinema moderno.



Figura 3 -- Anúncio de sessão individual, Mostra Diretoras Francesas. Fonte: Os autores

2017 foi o terceiro ano de atividade do Zero Quatro sob a direção atual e com sede na sala do Cine UFPel. Nos anos anteriores, após o levantamento de espectadores e a observação dos debates posteriores, constatou-se maior procura por filmes de grande expressão na mídia, de realização recente e/ou de origem estadunidense. Conscientemente não selecionamos nenhuma produção dos EUA, porém, como nota-se na tabela de espectadores, as produções recentes (e, de repercussão em festivais internacionais) não configuraram aumento de procura. Pelo contrário, neste ano, o Zero Quatro se estabeleceu em um número constante de espectadores recorrentes, fidelizados pela progressão sugerida pelas mostras. A relação de sessões segue abaixo:

FILME	DIREÇÃO/ANO	DATA	ESPECTADORES
<i>A Negra de...</i>	Ousmane Sembène, 1966	11/03	8
<i>As Pequenas Margaridas</i>	Vera Chytilová, 1966	18/03	19
<i>A Religiosa</i>	Jacques Rivette, 1966	25/03	10
<i>Como Festejei o Fim do Mundo</i>	Cătălin Mitulescu, 2006	03/06	28
<i>O Papel Será Azul</i>	Radu Muntean, 2006	17/06	11
<i>Polícia, Adjetivo</i>	Corneliu Porumboiu, 2009	24/06	18
<i>Além das Montanhas</i>	Cristian Mungiu, 2012	01/07	22
<i>Sieranevada</i>	Cristi Puiu, 2016	08/07	16
<i>Cléo das 5 às 7</i>	Agnès Varda, 1962	22/07	11
<i>Bom Trabalho</i>	Claire Denis, 1999	29/07	15
<i>Para Minha Irmã</i>	Catherine Breillat, 2001	05/08	14
<i>O Que Está Por Vir</i>	Mia Hansen-Love, 2016	12/08	15

Tabela 1 - Fonte: Matheus Strelow Saraiva

Com as novas tecnologias de streaming online, o acesso imediato a um grande número de produtos audiovisuais gera um conforto no público, que muitas vezes prefere não sair de casa uma vez que tem acesso a todo um inventário online. Com os preços das salas de cinema de circuito comercial duplicando entre os últimos dez anos no Brasil, a ida ao cinema (geralmente em família ou grupos

de amigos) passa a representar um investimento para os brasileiros, que assim tornam-se mais seletos quanto ao filme que valha a pena justificar a ida, assim como a facilidade de acesso aos serviços online com enxutos acervos tornaram um “investimento” o ato de sair de casa e ir para os cineclubes, ainda que sejam ofertados gratuitamente.

O público do Zero Quatro em 2017, porém, consistiu de estudantes universitários, na faixa de 18-25 anos, e adultos, estima-se, maiores de 40 anos. Nosso principal canal de divulgação, a página no Facebook, tem dado lugar a uma presença maior na mídia impressa, o que pode justificar a alta em espectadores desta faixa etária. As discussões tornaram-se mais ricas pela fidelização desse público, ciente do conteúdo das demais sessões, não apenas levado ao Cine UFPel por um só filme. A baixa de público em relação a 2016 (nossa sessão de maior público segue sendo Carol, com 74 espectadores) representa uma resignificação do papel do Zero Quatro em Pelotas, ou seja, a manutenção de um público fiel potencializa o teor educacional do Cineclube.

Além disso, com o trabalho recente da administração do Cine UFPel na exibição de filmes brasileiros recentes, o Zero Quatro passa a compartilhar a missão de disseminar este tipo de obra e, concomitantemente, adquire maior liberdade de explorar e contextualizar a história do cinema em diversas e inusitadas vertentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro “Quando Éramos Jovens” (a história do CCPOA - Clube de Cinema de Porto Alegre) define, brevemente, o cineclubismo como:

[...] toda associação não comercial que tenha por finalidade exclusiva contribuir, por todos os meios, para o desenvolvimento da cultura, dos estudos históricos e da técnica da arte cinematográfica, promovendo o intercâmbio cultural cinematográfico entre os povos, difundindo o filme experimental. (LUNARDELLI, 2000, p.19)

Com base nisto, o Cineclube Zero Quatro renova seu compromisso com a valorização do cinema como arte, com a construção de espectadores atentos e

reflexivos, e com o ofício político da expansão dos horizontes antes limitados pelas perspectivas unidimensionais perpetuadas ao longo da história, juntamente com o corpo discente dos cursos de Cinema da UFPel que organiza a programação do Cine UFPel e do Cineclube Cassiopeia.

Nosso próximo ciclo, a mostra Brasil 17, contará com longas de Mário Peixoto, Lima Barreto, Roberto Pires, José Mojica Marins, Gustavo Dahl, Rogério Sganzerla, Andrea Tonacci, Antunes Filho, Ana Carolina e Suzana Amaral. Ao longo de 10 semanas exibiremos uma série de obras que compõem a rica história do cinema brasileiro, estabelecendo um panorama das inúmeras possibilidades que nossa produção já explorou e como podem ressoar no cenário contemporâneo. O mais importante é notar que, apesar de extensa, a mostra compreende apenas a superfície do que a história do cinema brasileiro ainda pode oferecer, e convidaremos os espectadores a participar ativamente no resgate e reflexão dessas obras.

REFERÊNCIAS

AITKEN, Ian. **European Film Theory and Cinema: A Critical Introduction**. Edinburgo: Edinburgh University Press, 2001.

FOSTER, Gustavo. **Em 10 anos, preço do ingresso de cinema mais que dobrou em Porto Alegre**. Porto Alegre: Zero Hora Digital, 31 julho 2014. Acesso em 29 set 2017. Online. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/entretenimento/noticia/2014/07/em-10-anos-preco-do-ingressode-cinema-mais-que-dobrou-em-porto-alegre-4564318.html>

LUNARDELLI, Fatimarlei. **Quando Éramos Jovens**. Porto Alegre: Ed. da Universidade e Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2000.

SMITH, Stacy L.; PIEPER, Katherine; CHOUETI, Marc. **Exploring the barriers and opportunities for independent women filmmakers – Phase I and II**. Los Angeles: Sundance Institute, 2014. Acesso em 2 out 2017. Online. Disponível em: <https://www.sundance.org/pdf/press-releases/Exploring-The-Barriers.pdf>

XAVIER, Ismail. **Alegorias do subdesenvolvimento**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

XAVIER, Ismail. **Cinema Brasileiro Moderno**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

O Paredão, programa de rádio como “experiência curatorial”

MELLO, Márcio Farias⁴⁹
REQUIÃO, Renata Azevedo²

Resumo: A pesquisa que aqui se delineia, pretende considerar o Rádio para além de sua funcionalidade como veículo de comunicação. O Rádio, historicamente, ao selecionar, expor, veicular e difundir, músicas e artistas, seria capaz de realizar as tarefas de “curadoria” e de “mediação”, contumazes nas práticas expositivas das Artes Visuais. Assim, neste trabalho serão abordados aspectos ligados a essas duas atividades, considerando o “programa” *Paredão*, veiculado pela Rádio Atlântida Zona Sul, voltado à divulgação de bandas locais com trabalhos autorais. Buscamos relações entre a exposição construída pelo Rádio e aquela das exposições, aproximando a produção musical, e o Rádio como espaço midiático, da lógica produtiva das Artes Visuais.

Palavras-chave: Curadoria; Mediação; Rádio; Artes Visuais

INTRODUÇÃO

A Rádio Atlântida é uma rede de rádios, que possui 12 emissoras espalhadas pelos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Na zona sul do RS, gera sinal em Frequência Modulada (FM) e opera no registro do *Dial* pela 95.3, desde 2014.

A rede Atlântida possui uma geradora principal de programação, em Porto Alegre, chamada “cabeça de rede” veicula a maior parte da programação de toda a rede. Existe na grade de programação espaços destinados a uma programação local, feita a partir de cada uma das “praças” (cidades com emissoras) da rede. Essa programação local compreende os horários na manhã entre 09h e 11h, e na tarde entre 15h e 17h45min.

A programação musical da Atlântida é gerada pela “cabeça de rede”, e a seleção musical da rádio é baseada no *ranking* da parada de sucesso proposto, principalmente, pela *Billboard*. A escolha das músicas para a programação é feita em Porto Alegre, e tem como critério a seleção de músicas que aparecem na lista de *singles* (música escolhida para o lançamento de um álbum, com maior potencial comercial) mais vendidos, últimos lançamentos e paradas de sucesso (mais tocadas nas rádios do mundo), divulgadas pelo grupo de entretenimento norte-americano *Billboard*, que:

mantém vários rankings reconhecidos internacionalmente que classificam canções e álbuns populares em várias categorias e estilos. Seu ranking mais conhecido, o Hot 100, mostra os 100 singles mais vendidos e tocados nas rádios. (BILLBOARD, 2017)

⁴⁹Mestrando do PPG Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas; marciomello2123@gmail.com;

²Pós-doutora, professora e pesquisadora do PPG Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas; ar.renata@gmail.com;

³Programa de curta duração, até 60”;

Essa realidade presente na Atlântida, assim como na grande parte das rádios comerciais, promove uma segmentação, determinando espaços de veiculação de programas de conteúdo especializado. A exemplo da Atlântida, encontramos momentos determinados que rodam tipos especializados de músicas, como por exemplo: *Discorama*, programa que somente roda músicas do tipo *Flashback* (que já foram lançamentos um dia e hoje se tornaram hits do passado), *ATL DJ*, programa que roda músicas do tipo eletrônicas e *ATL RS*, programa que somente roda músicas de bandas do RS. Na programação local, em Pelotas, existe o programete *Paredão*, que veicula diariamente música de bandas ou artistas locais e da zona sul, funcionando como um *Drops* (espaço curto entre a programação) e assim divulgando e expondo artistas locais.

A rádio foi “criada em Porto Alegre em 23 de março de 1976, a hoje Atlântida nasceu como FM Gaúcha Zero Hora.... O ano de 1980 marcou o reposicionamento da emissora, que passou a se chamar Rede Atlântida FM.” (ATLÂNTIDA, 2017), e na zona sul do estado a Atlântida iniciou suas transmissões no ano de 1979. Essa determinação de se ter um espaço para a veiculação específica de bandas e artistas locais, acompanha a rede Atlântida desde sua fundação.

Ao veicular as produções musicais de artistas da cidade e da região, em um espaço especializado dentro da programação da rádio, a Atlântida claramente promove uma “mediação” considerada a exposição de artistas locais, que assim são acolhidos num espaço de divulgação para seu trabalho, suas produções musicais.

O veículo rádio, como campo de ação para a “curadoria” musical, como tal, promover a exposição dos artistas e suas obras (músicas autorais) ao público receptor (ouvinte). É fundamental pensarmos que a partir desse repertório musical, o rádio encontra a via de promover uma mediação do trabalho artístico com o ouvinte em geral

Tomarei o programa *Paredão* como espaço de “exposição” dos trabalhos musicais dos artistas locais, aceitando que através desse momento especializado, com esse cunho, dentro da programação, a rádio amplia para uma escuta massiva o trabalho musical autoral dos artistas da Zona Sul do estado do RS. Para tanto buscarei compreender as características constitutivas de ações curatoriais e de mediação no Campo das Artes Visuais.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

O meio rádio, plataforma de um campo de fazer artístico/comunicacional, tem dimensão midiática como veículo de massa, pois chega ao mesmo tempo com a informação (seja noticiosa, seja musical) em um volume de pessoas muito grande. Uma de suas rupturas na história foi o surgimento da Frequência Modulada, o FM (mudança técnica de ganho de qualidade pela transmissão da frequência da onda sonora, com menos irradiação de sinal, porém transmitindo o som com maior qualidade), expandindo as fronteiras de uma linguagem, e da veiculação de uma programação mais qualificada.

O rádio FM no Brasil foi, também, influenciado pela programação das emissoras americanas e, a partir da segunda metade da década de 1970, extrapolou as fronteiras dos consultórios, escritórios e receptores privilegiados para chegar aos jovens. Passou a ser tratado com um tom menos formal e com locução espontânea. (JUNG, 2005)

A função mediadora que está presente no rádio, em sua base fundamental de usabilidade, se faz desde sua origem, pois essa mediação que o rádio propõe, é fruto de uma relação com a recepção do ouvinte, uma troca. “Martín-Barbero faz uso do termo ‘mediador’ e do verbo ‘mediar’ para indicar agentes que atuam como seletores de conteúdos e formas de diferentes procedências”. (SIGNATES, 1998). Essa “mediação” que o rádio, como estrutura ativa de uma prática vinculatória, propõe, no trabalho em questão, pode ser posta em paralelo ao que a mediação artística se propõe a fazer diante da exposição de um artista visual.

Na *Revista Poiesis*, REINALDIN, 2015, aproxima a prática Curatorial de um campo do pensamento crítico, que assim “pode ser compreendida como desdobramento da crítica de arte”, ligado a uma espécie de articulador e mentor, pensamento presente na organização de uma exposição de arte. Tal pensamento curatorial poderia ser aplicado a outros campos da Arte, pois, segundo o autor:

cabe reconhecer ainda que o termo “curadoria” extrapolou os limites das artes visuais, sendo empregado em outras áreas, sempre que presumir ideias como gestão, organização e seleção (vide sua recorrência na gastronomia, moda, televisão, música, em festivais de cinema, teatro e dança, etc.) (REINALDIN, 2015)

Nessa perspectiva podemos pensar a Atlântida como sendo essa outra área, que não das artes visuais, que trabalha, aqui, como meio balizador frente a escolha e exposição do artista local e sua produção autoral, nesse espaço especializado e predisposto a essa veiculação.

A relação entre bandas, músicos locais, e suas produções musicais (suas obras e suas poéticas pertencentes a esse produto final que classificamos como música), junto a Rádio, entendida aqui como plataforma de difusão de uma programação musical, e espaço de veiculação dessas bandas e músicos com trabalhos autorais, são o ponto forte do programa *Paredão*. Estamos tomando aqui o *Paredão* como sendo o “lugar” de exposição da música produzida por esses artistas locais, ou seja, a rádio Atlântida projeta, cria, em sua programação um espaço especializado de exposição das obras desses artistas, sendo, assim, um novo ambiente de mostra e divulgação da arte musical local.

Dentre as diversas atribuições de um curador, em referência ao universo das artes, uma das mais significativas é a manutenção de uma relação deste com o artista, o que permite que se construa uma melhor forma de organizar a coleção artística e aflore a melhor metodologia de se pensar e organizar, dentro do espaço da galeria ou museu, a exposição, potencializando a poética do artista, e ao mesmo tempo promovendo novos sentidos dados pela curadoria.

A relação do artista com o meio rádio é fundamental, assim como o intercâmbio entre artista e curador. A rádio, intermedia a exposição do trabalho do músico/banda, apresentando-o e veiculando o trabalho desse artista de forma a espelhar essa poética tal como esse artista a concebeu. Por muitas vezes é através de entrevista, com bate papo, ou até a divulgação de um material impresso sobre o artista/banda, que se pode expor o mesmo e veicular sua música.

Aproximar o rádio, sua função, sua estrutura, dos espaços expositivos, galerias ou museus, permite tomar ao Rádio como espaço de exposição de trabalhos artísticos (musicais). Ambos os espaços de divulgação (assim compreendidos), trazem consigo o aspecto da “mediação” como aquilo que se entrepõe entre a obra e o expectador/público/ouvinte. O comunicador através do veículo que é o rádio, promove essa mediação da música, por meio da programação no rádio, assim difundindo o trabalho autoral desse artista/banda, pela via, aqui em questão, do espaço *Paredão*. Nas artes visuais, através da curadoria,

o curador produz mediação das obras tanto em relação ao espaço por elas ocupado quanto ao público da exposição ou proposição, muitas vezes coordenando e fornecendo os parâmetros para o projeto educativo. (REINALDIN, 2015)

O rádio nessa perspectiva atua como um curador que tem a capacidade de mediar, ao se apropriar e expor o trabalho autoral de músicos e bandas locais, divulgando e promovendo midiaticamente os mesmos. Permite assim, fundir duas importantes tarefas vinculadas à produção de sentidos (e naturalmente de fruição) nas artes visuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Paredão*, espaço de veiculação das bandas locais dentro da programação da Rádio Atlântida FM, na zona sul do estado do Rio Grande do Sul, atua como um “espaço de exposição permanente” associado à perspectiva de curadoria e mediação. O *Paredão*, ao longo dos anos, tem dado conta de ser um canal natural para que a demanda dos artistas locais seja atendida, e consegue apresentá-los ao público ouvinte que ainda não os conhece. Com tal aproximação, atividade básica de uma mediação, o rádio, acessado pelo ouvinte, propõe a ele uma nova experiência sonora, absolutamente à margem da indústria fonográfica mundial. Com isso a função de “mediador de arte” encontra sua maior e mais eficiente medida, pois aproxima o público do que é produzido localmente. A nova experiência musical, oferecendo algo inédito para o ouvinte, alarga seus horizontes e o aproxima de seu próprio lugar, num movimento formativo bastante complexo, ao qual pretendemos investigar.

REFERÊNCIAS

JUNG, Milton. **Jornalismo de rádio**. 2. ed. — São Paulo: Contexto, 2005. — Coleção Comunicação

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 7. Ed. — Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013

REINALDIM, Ivair. Tópicos sobre Curadoria. **Revista Poiésis**, Rio de Janeiro, número 26, p. 15 - 28, 2015.

SIGNATES, L. Estudo sobre o conceito de mediação. **Novos Olhares**, São Paulo, número 02, pag. 37 – 49, 1998.

GRUPO RBS. **Atlântida**. Quem somos – Nossas Marcas, Porto Alegre. Comunicações. Acessado em 06 nov. 2017. Online. Disponível em:

<http://www.gruporbs.com.br/atuacao/atlantida>

WIKIPEDIA. **Billboard**. Artigo – Enciclopédia Livre, Pelotas, RS, Brasil. Acessado em 06 nov. 2017. Online. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Billboard>

**GT: CORPO COMO OBJETO E SUPORTE DA ARTE: ESTRATÉGIAS DE ENSINO E
OPÉTICAS INCLUSIVAS**

O NEGRO NA IMAGEM: PROPOSTA DE OFICINA DE CRIAÇÃO AUDIOVISUAL PARA JOVENS NEGROS EM JAGUARÃO

DE SOUZA FRANCISCO, Rodrigo⁵⁰
SEBASTI, Sabina⁵¹

Resumo: O presente trabalho consiste em uma proposta de oficina de criação audiovisual para jovens negros da cidade de Jaguarão, RS. Apresenta uma pesquisa sobre a representação do negro no cinema, com o intuito de expor a influência que a imagem mostrada nas produções audiovisuais tem nas formulações de identificação do jovem na sociedade. A oficina pretende que os jovens, com os aparelhos de filmagem como ferramentas poéticas, possam criar imagens e documentários do seu cotidiano e experiências de vida, com a intenção de gerar alternativas à forma como a indústria cinematográfica está representando a cultura e raça negra na atualidade.

Palavras-chave: audiovisual; jovens negros; identidade.

INTRODUÇÃO

“A arte é especial por sua capacidade de influenciar tanto sentimentos como conhecimento” (DAVIS, 2017, p. 196). O presente trabalho discute a questão da representação na indústria da arte cinematográfica e como a mesma influência na concepção de si enquanto sujeito interativo na sociedade. A ideia de “identidade” na sociedade atual é um tanto complexa. Stuart Hall (2006), por exemplo, demonstrou que o próprio conceito de identidade é muito pouco desenvolvido e pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definido e posto à prova. Na abordagem psicológica a identidade é autoimagem produzida por si e também pelos outros, segundo Viana (2009, p.146). Na atualidade, as mídias têm um certo potencial na formação da autoimagem. As plataformas midiáticas são mecanismos de publicidade no sentido de construir consumidores específicos, na maioria dos casos, os jovens, já que na sociedade atual capitalista tem-se desenvolvido uma dependência de bens materiais.

A auto concepção de si dos jovens, especialmente dos negros, recebe grande influência das imagens que as mídias sociais exploram, muitas vezes associadas ao racismo. A introjeção das imagens negativas abordadas pelos mecanismos visuais (televisão e cinema) pode limitar a sua capacidade de se construir igualmente aos seus parceiros de interação na sociedade. Percebendo que a indústria cinematográfica e televisiva se apoia em estereótipos racistas para representar pessoas negras, torna-se

⁵⁰Graduando no curso Bacharelado em Produção e Política Cultural, UNIPAMPA, RS.
rodrigoantunes560@gmail.com

⁵¹Orientadora. Mestre em Artes Visuais, UFPEL. Professora substituta no curso Bacharelado em Produção e Política Cultural, UNIPAMPA. sabinasebasti@gmail.com

imperativo direcionar o olhar para a forma de sociabilidade dos grupos juvenis, em especial os negros, a partir da linguagem do audiovisual.

O apoderamento deste meio de comunicação é reflexo do peso e do significado que o mesmo tem nos processos de formação de uma identidade cultural. A indústria do audiovisual durante muito tempo trabalhou com a ideia de criar a partir de seu olhar etnocêntrico, histórias de grupos aos quais não pertencem. Entretanto por uma demanda, a mesma indústria passou a redirecionar as produções para a comunidade negra. Isso deve-se ao surgimento de experiências populares em audiovisual, que está diretamente atrelada aos anseios pela democratização dos meios de comunicação.

Embora com o passar dos anos a indústria do cinema tenha se readaptado para atender demandas populares, ainda mostrou falhas na construção das narrativas de suas produções, muitas vezes trazendo um racismo implícito. E é com isso que cresce a necessidade de termos negros nas produções de audiovisual, neste caso os jovens, para que os mesmos consigam mudar as narrativas trazidas no cinema atual.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

A pesquisa “A cara do cinema nacional: perfil de gênero e cor dos atores, diretores e roteiristas dos filmes brasileiros (2002-2012)” (CANDIDO; MORATELLI; DAFLON; FERES JÚNIOR, 2014) realizada pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa da Universidade Estadual do Rio de Janeiro mostra que a representação do Brasil no audiovisual é um país predominantemente branco. Apesar de mais da metade da população brasileira (50,7%) serem pretos e pardos, estes representaram apenas 20% dos atores e atrizes que atuaram como protagonistas nos filmes brasileiros de maior bilheteria entre 2002 e 2012. E não apenas os atores destas produções não são negros, a maioria dos produtores e diretores dos filmes estudados por esta pesquisa são brancos. E como foi visto, a ideia de si que o jovem negro tem, recebe grande influência das imagens que as câmeras exploram.

Na abordagem da psicologia, para o psicanalista Erik Erikson (1972), construir a identidade faz com que o indivíduo defina quem ele é. Erikson (1972) entende que identidade é uma concepção de si mesmo, composta de diversas idealizações, sobretudo as metas com as quais o indivíduo está solidamente comprometido. Considerando então está ideia de que identidade pode ser uma concepção de si mesmo, é possível entender que esta concepção tem influência da representação do grupo a qual o indivíduo pertence.

Esta representação é vista nos grandes meios de mídias e neste caso, a representação no cinema.

A produção audiovisual é inegavelmente um grande influenciador nas identidades sociais e formações de opiniões públicas. Com isso, o projeto da oficina de audiovisual para os jovens negros da cidade de Jaguarão para os mesmos criarem um documentário sobre si se torna preciso. Uma cidade com uma grande população negra, que possui uma comunidade quilombola e ainda é uma cidade que faz fronteira com outro País (Uruguai) mostra-se com grandes influentes no desenvolvimento de uma identidade, influentes estes que não são encontrados nas produções exibidas nos cinemas. Para isso, a proposta envolve produzir a partir de relatos das vivências cotidianas de jovens negros uma oficina sobre linguagens e técnicas do audiovisual que comine com a elaboração dos próprios participantes de um pequeno documentário retratando as práticas e experiências dessas juventudes na cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se constitui do debate da representação do negro no cinema e da influência que a imagem mostrada nas produções audiovisuais tem nas formulações de identificação de um jovem na sociedade. A priori, foram investigados os espaços de sociabilidade dos jovens negros na cidade de Jaguarão, para saber quais atividades exercem para entretenimento e se algumas dessas atividades tem ligação com o audiovisual.

A entrada de grupos minoritários nesses espaços traria a esperança de que novas perspectivas possam contribuir para uma visão de mundo mais aberta, menos enviesada e livre de estereótipos, onde as diferenças que compõe nossa sociedade possam ser representadas, e não invisibilizadas. (CANDIDO; MORATELLI; DAFLON; FERES JÚNIOR, 2014, p.23)

Entender o afastamento desses adolescentes e jovens dos mecanismos audiovisuais, pode ser importante para entendermos como a indústria cinematográfica está representando a cultura e raça negra. Coloca-los em contato com os aparelhos de

filmagem e mostrar uma nova de expressão é de suma importância para que os mesmos possam passar a demonstrar suas próprias vivências.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Marcia Rangel; MORATELLI, Gabriella; DAFLON, Verônica Toste; FERES JUNIOR, João. "A Cara Do Cinema Nacional": gênero e cor dos atores, diretores e roteiristas dos filmes brasileiros (2002-2012)". **Texto para discussão GEMAA** [do] Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. n. 6, 2014, p. 1-25. Disponível em: <https://www.academia.edu/29441986/_A_Cara_do_Cinema_Nacional_g%C3%AAnero_e_cor_dos_atores_diretores_e_roteristas_dos_filmes_brasileiros_2002-2012_.Texto_para_Discuss%C3%A3o_GEMAA_n.6_2014>. Acesso em: 31 out 2017.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, Cultura e Política**. São Paulo: Boitempo, 2017.
- ERIKSON, E. H. Identidade, juventude e crise. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102 p.
- VIANA, Nildo. Juventude e identidade. Estudos, Goiânia, v. 36, p.145-154, jan. 2009. Mensal.

DANÇAS RITUAIS: RESILIÊNCIAS POÉTICAS DO CORPO

DE AVEIRO, Gabriela Oliveira⁵²

EDWARDS, Emily de Araújo⁵³

SEBASTI, Sabina⁵⁴

Resumo: O presente texto apresenta um trabalho de pesquisa em torno ao papel da dança no candomblé, de como os movimentos e percursos coreográficos do ritual recriam saberes antigos que são transmitidos e reinterpretados no cerimonial. A pesquisa alentou a criação de um grupo artístico, “Abi Axé”, que expressa, através de música e da dança, a performática do ritual, desdobrando significados, desacralizando superstições, liberando memórias e experimentando a resiliência poética das danças tribais.

Palavras-chave: dança; performance; candomblé.

INTRODUÇÃO

Apenas quem dança ou já dançou algum dia, consegue entender a conexão que ela trás, não apenas com o próprio ser, mas com todo o cosmo, o universo. No momento em que danço, não estou apenas movimentando meu corpo, mas também manifestando e expressando sensações e sentimentos; essa raiz, que surge de dentro e passa a florir, me faz compreender e conhecer minha estrutura física, detalhe por detalhe, sensação por sensação. Creio que não exista melhor forma de expressar qualquer coisa que albergue dentro de mim. A dança me ensinou a sentir e entender esse sentir, já me fez chorar e vibrar de alegria, esse paradoxo expressa emoções muitas vezes incompreendidas, mas, que de alguma forma precisam ser expelidas e extravasadas. A dança para mim é a vida, dançamos desde o momento em que levantamos da cama até o momento em que nos repousamos, desde o nascer até o último suspiro e, precisamente, é essa a sutileza que faz a dança estar sempre presente.

No candomblé, ritual afro-brasileiro no qual a música e a dança têm um papel fundamental, consigo experimentar a conexão do corpo com as forças da natureza. Uma tradição que cultua seus orixás em coreografias executadas no *xirê* (estrutura sequencial de cantigas) ou nas incorporações, onde os movimentos se acham vinculados às letras das canções e as personalidades de cada orixá e a coreografia estimula um diálogo entre diferentes entidades. Representar um orixá na dança expressa a conexão intensa com a

⁵² Graduanda no curso Bacharelado em Produção e Política Cultural, UNIPAMPA, RS. gabriela.o.aveiro@gmail.com

⁵³ Graduanda no curso Bacharelado em Produção e Política Cultural, UNIPAMPA, RS. edwardssemi@gmail.com

⁵⁴ Orientadora. Mestre em Artes Visuais, UFPEL. Professora substituta no curso Bacharelado em Produção e Política Cultural, UNIPAMPA. sabinasebasti@gmail.com

manifestação ancestral de um povo, através dos conhecimentos passados ao mais antigos nas casas de candomblé que pude conhecer os movimentos e histórias que estimulam minhas vibrações ao dançar e simbolizar um orixá numa apresentação. O sentimento que crio quando danço, me transporta para um novo lugar, onde a coreografia que aprendi pelos filhos de santo do Ilê, através da oralidade e pela memória, passa a ser personificada pela forma que me entrego as histórias e a criatividade que se materializam nos movimentos do orixá.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

O corpo consiste no lugar onde se imprimem as memórias e todo um sistema de crenças e conhecimentos ancestrais. “O corpo é o primeiro instrumento do homem e o mais natural” (MAUSS, 1979, p. 342, tradução nossa⁵⁵). Através da dança se recriam mitos, lendas e tradições, como pode ser interpretado nessa entrevista realizada a Iyalorixá “*mãe de santo*” Nice D’Xangô de Jaguarão:

Entrevistador: Qual é a importância da dança dentro do candomblé e dentro das práticas religiosas?

Mãe Nice: Uma palavra que eu gosto muito é celebração, não é festejar; o fato de dançar é vida, é saúde, é força, é coragem, é celebrar que existe essa força, essa energia que para nós é tão importante [...]. O orixá quando vem dançar na Terra é uma resposta para nós, de que a gente foi escutado, que ele ouviu o nosso chamado, que ele ouviu a nossa prece, que ele ouviu o nosso apelo, aí ele chega pra dançar e celebrar.

A configuração singular dessa dança está vinculada ao círculo, antiga roda sagrada, que, costumava ser desenvolvida em torno ao fogo, fato comum em várias culturas. Os participantes rodam em relação ao centro e em torno a si mesmos, os corpos rotam e se transladam, reinterpretando disposições cósmicas, girando em sentido anti-horário, unificando o sagrado com o profano, criando sentimentos de reunificação e regresso à origem de toda vida. Os saberes que representam toda uma cultura se imprimem nos deslocamentos. A história se revive. A comunidade se mantém no presente.

A continuidade e o equilíbrio adquire-se também através da reposição de uma força mágico-sagrada que flui em todas as coisas, plantas, animais, seres humanos, chamado axé. No candomblé são

⁵⁵ *El cuerpo es el primer instrumento del hombre y el más natural.*

valorizadas as pessoas e objetos que detém muito dessa força. O axé pode aumentar ou diminuir, mas deve sempre ser distribuído entre todos os fiéis da comunidade segundo o grau hierárquico de cada um. Os ritos servem pra adquirir, manter, transpor e acrescentar o axé. A mãe-de-santo numa comunidade é quem tem mais força. E é ela que coloca essa força nos seus filhos e nos devidos rituais. São princípios básicos na crença do candomblé. (BARBARA, 2002, p. 39)

Um ritual que estimula o sentimento de pertencimento, de unidade. Tradições, memórias e crenças que se apreendem e se ensinam através de gestos e movimentos. O axé flui, mas não sem respeitar e observar uma certa ordem ritual que o legitima e congrega. Como exemplo, o orixá feminino que caracterizo na dança é Oxum, mãe das águas doces na religião, simboliza a força do feminino, da beleza, da doçura, da intimidade, do amor, da riqueza, do ouro. Oxum segura um espelho, onde no *Itan* (conjunto de mitos, canções e histórias do candomblé) ela se admira em sua beleza, nos rios de água doce (Figura 1). O nome Oxum é originário do rio Osun que flui para o sul pelo centro das terras *Yorubá* no sudoeste da Nigéria, é um rio reconhecido na mitologia por ser formado de mulheres que se converteram em águas fluentes depois de algum susto, evento traumático ou depois de terem sentido muita raiva. A dança desse orixá implica na movimentação das mãos e braços como se estivéssemos nos banhando nas águas, os pés sob movimentação ao ritmo dos atabaques e *agês* rodopiando. A dança, nesse caso, é uma representação: o culto à mãe das águas doces.



Figura 1: Performance do grupo artístico "Abi Axé" no Clube 25 de agosto e Centro Uruguai de

Melo, Cidade de Melo, Uruguai, agosto 2017. Fonte: Niel Nie.

Assim, a dança se ergue como lugar de resistência e resiliência de uma cultura que torce por permanecer. As memórias se conservam no percurso coreográfico e os conhecimentos da origem do mundo se imprimem na ancestralidade do corpo. A atividade da dança, apoiada na tradição oral que repassa de geração em geração a estrutura do mito, permeia a transmissão de conhecimentos, recria e perpetua o saber antigo. “O homem se distingue fundamentalmente dos animais por essas duas coisas, pela transmissão de suas técnicas e provavelmente por sua tradição oral.” (MAUSS, 1979, p. 342, tradução nossa⁵⁶). No caso dos rituais como o candomblé o conceito de transmissão oral se amplia, a ele se adiciona a tradição gestual e rítmica que transmite saberes nos deslocamentos coreográficos, nos percursos traçados no espaço cerimonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de desmistificar preconceitos atrelados à cultura afro popular brasileira, uma das autoras deste trabalho — Êmily de Araújo Edwards é integrante do grupo de música e dança “Abi Axé”. Desacralizando superstições, vinculadas a estereótipos religiosos, com propostas estéticas. Resgatando um imaginário visual que reúne e congrega em torno ao ritual. Recriando sensações de pertença à tribo, embora sejam tribos passageiras, reunidas em torno ao espetáculo, mas, em definitiva, propondo que, experimentar essa sensação de pertença tribal, possa ser compartilhado como uma manifestação poética contemporânea. “É bem o destino da pós-modernidade ser tribal, particular e particularizada, coisas que são causa e efeito do erotismo, do dionisíaco de que é forjada a socialidade” (MAFFESOLI, 1995, p. 140). O grupo “Abi Axé” consolida-se através de uma série de apresentações em espaços artísticos e culturais da cidade de Jaguarão e redondezas, desenvolvendo a performance do rito, cultuando a resiliência poética das danças tribais.

REFERÊNCIAS

BARBARA, Rosamaria. **A dança das Aiabás: dança, corpo e cotidiano das mulheres de candomblé**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em:

⁵⁶ *El hombre se distingue fundamentalmente de los animales por estas dos cosas, por la transmisión de sus técnicas y probablemente por su trasmisión oral.*

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-09082004-085333/pt-br.php>>.

Acesso em: 31 out 2017.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MAUSS, Marcel. Técnicas y movimientos corporales. In: **Sociología y Antropología**. Madrid: Editorial Tecnos, 1979.

DO STOP MOTION AO LIGHT PAINTING, EXPERIÊNCIAS SOBRE MOVIMENTOS E DESLOCAMENTOS DO CORPO

ABIB CASTANHO LEAL, Daniel⁵⁷

SEBASTI, Sabina⁵⁸

Resumo: O presente trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa, que está sendo levada a cabo nas técnicas fotográficas de *stop motion* e *light painting*, com o intuito de desenvolver um filme de animação que amplie inovações na produção de uma curta-metragem digital. Ao mesmo tempo, pretende-se proporcionar reflexões em torno as diferentes formas de captação dos movimentos e deslocamentos do corpo.

Palavras-chave: Animação; *stop motion*; *light painting*.

INTRODUÇÃO

Stop motion consiste numa técnica de animação que se baseia na utilização da câmara fotográfica, do modo que, em lugar de filmar uma determinada da ação, são tiradas fotografias quadro por quadro. Logra-se, assim, uma coleção de imagens fixas que representam os diferentes estágios do movimento. Uma vez obtidas todas essas imagens, se compõe um filme utilizando, aproximadamente, 24 fotografias por segundo. O resultado é um filme de animação.

Por outra parte, *light painting* é a captação do movimento numa fotografia só. Um procedimento simples no qual programo a máquina de fotos de forma segurar um tempo de exposição prolongado. Num recinto escuro e com auxílio de algum dispositivo luminoso posso desenhar formas no espaço ou sobre um plano.

Com um mistura de ambas técnicas fotográficas pretendo criar um filme de animação *stop motion* com imagens obtidas a partir de *light painting*.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Tenho experimentado, com a prática da técnica de *stop motion*, que com menos fotografias por segundo não é possível recompor o movimento de forma que se produza, uma "imagem sensório motora" (DELEUZE, 2005, p. 60), mas sim uma sucessão de imagens que se vinculam de forma entrecortada. O movimento aparece agora parcelado e subdividido. As sequências conformam uma leitura abstrata, desprovidas de movimentos

⁵⁷ Graduando no curso Bacharelado em Produção e Política Cultural, UNIPAMPA. daniel.castanho@hotmail.com

⁵⁸ Orientadora. Mestre em Artes Visuais, UFPEL. Professora substituta no curso Bacharelado em Produção e Política Cultural, UNIPAMPA. sabinasebasti@gmail.com

orgânicos e privadas de qualquer ilusão de realidade. Um fenômeno talvez análogo aos *flashbacks*, ou seja aquelas memórias do passado que irrompem a linearidade do presente. "Trata-se, ao contrário, de um inexplicável segredo, de uma fragmentação de qualquer linearidade, de constantes bifurcações, cada uma das quais é uma ruptura de causalidade" (DELEUZE, 2005, p. 65). Talvez, nesse sentido, o trabalho que tenho desenvolvido de *stop motion* se assemelha à forma como as imagens descritivas de episódios vividos são lembradas na minha mente. Aquelas vivências que pertencem a experiências que ainda não consigo assimilar, onde as imagens retalhadas rompem com a causalidade natural dos acontecimentos e se resistem a uma narrativa que possa considerar como meu destino.

Por outra parte, a técnica de *light painting* pretende captar o curso do movimento numa única fotografia. Desta vez o deslocamento traçado pela luz no decorrer do tempo se registra num esboço, num desenho singular que sintetiza o mapeamento do percurso. O movimento vira estático.

Embora, as primeiras fotos de *light painting* não foram tomadas com fins artísticos. Em 1914, com o intuito de conhecer e aperfeiçoar as tarefas dos trabalhadores, o casal americano Frank e Lillian Moller Gilbreth logram as primeiras fotografias de *light painting* (BARROS, 2011).

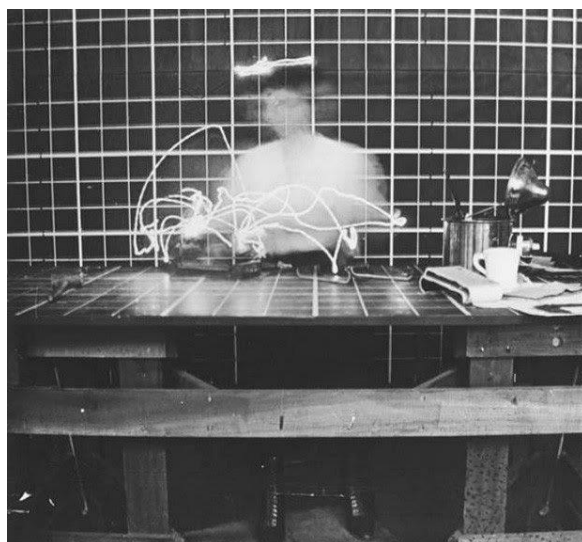


Figura 1: Primeira Foto Light Painting obtida em 1914 por Frank e Lillian Moller Gilbreth .⁵⁹

⁵⁹ Fonte: <<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2011/11/primeiras-fotos-light-painting-da-historia-sao-reveladas.html>>

Em 1949, o fotógrafo Gjon Mili visitou a Pablo Picasso no sul da França, e mostrou uma série de trabalhos realizados com patinadores sobre gelo, onde a luz que emitiam os patins projetava saltos e figuras. Picasso, entusiasmado com a proposta, realizou com ele cinco sessões onde foram capturadas trinta desenhos com luz. Muitas dessas fotografias foram expostas no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque em 1950 (COSGROVE, 2012).



FIGURA 2: Fotografia *light painting* de Picasso, 1949, obtida por Gjon Mili⁶⁰.

⁶⁰ Fonte: <<http://time.com/3746330/behind-the-picture-picasso-draws-with-light/>>



FIGURA 3: Fotografia *light painting* de Picasso, 1949, obtida por Gijon Mili⁶¹.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda imagem é uma escrita e, por tanto, quando se anima imagens conta-se uma história. Nas minhas pesquisas em torno à animação digital não tenho presenciado produções realizadas com *light painting*. A proposta que estou desenvolvendo consiste em usar procedimentos artísticos inovadores para narrar breves roteiros.

Na construção da história do projeto estou utilizando uma ferramenta que é o *story board*, onde o objetivo é transpor as cenas em quadros de fácil visualização. Um conjunto de desenhos simples que servirão de esboços para delinear imagens com luz,

Depois de muitas tentativas cheguei num método para a construção do *light painting* para esse projeto. Consiste num processo original onde cria-se uma tela na qual será desenhada a cena da animação, e, posteriormente, será reproduzido esse mesmo desenho com uma lanterna ou dispositivo luminoso apropriado. As fotografias assim obtidas serão processadas mediante *stop motion*.

O intuito original deste projeto é produzir um curta-metragem para participar do

⁶¹ *Ibidem*

Festival do Minuto, ou seja, a animação terá um minuto e será rodado em 24 f/s, ou seja, 1440 *frames* ou 1440 quadros que deverão ser pintados manualmente, quadro a quadro.

REFERÊNCIAS

BARROS, Thiago. As primeiras fotos light painting da história são reveladas. **TechTudo Eletrônicos - Globo.com**, 2011. Disponível em:

<<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2011/11/primeiras-fotos-light-painting-da-historia-sao-reveladas.html>> Acesso em: 12 out 2017.

COSGROVE, Ben. Behind The Picture: Picasso 'Draws' With Light. **Time Magazine**, 2012.

Disponível em: <<http://time.com/3746330/behind-the-picture-picasso-draws-with-light/>> Acesso em: 12 out 2017.

DELEUZE, Gilles. **A Imagem-Tempo. Cinema 2**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DO *OUTSIDER* AO CONSAGRADO OLHARES SOBRE O CONCEITO DE ARTE BRUTA

GODOY NEPOMUCENO, Thiago¹
SEBASTI, Sabina²

Resumo: O presente estudo tem por objetivo aprofundar sobre quais condicionamentos culturais, simbólicos e sociais operam na aceitação e reconhecimento de uma obra de arte. Indagar sobre o conceito de arte bruta, *outsider* ou marginal, como aquela que desconhece as regras legitimadas pelo sistema instituído das artes. Prevê a execução de um trabalho experimental, etapa na qual uma galeria de arte será transformada em âmbito de diálogos, intercâmbios e de pesquisa aos efeitos de observar as reações e comentários do público perante ao que consideram objeto artístico. De essa forma pretende-se refletir sobre as implicações que determinam que um artista seja considerado *outsider* ou consagrado.

Palavras-chave: arte bruta; *outsider*; instituições da arte.

INTRODUÇÃO

Umas das obras do artista Arthur Bispo do Rosário chamou incessantemente minha atenção: a "Roda da fortuna" (Figura 1), uma roda virada para cima que lembra a obra de arte conceitual "Roda de bicicleta" do artista Marcel Duchamp. A partir dali surgiram meus questionamentos e meu interesse na presente pesquisa. Por que a obra de Duchamp se transformou num ícone da arte contemporânea enquanto que a escultura de Arthur Bispo do Rosário foi ignorada no seu momento? Utilizo este exemplo para questionar o por que um artista foi mais aceito que o outro, quais condições sociais, simbólicas podem ter condicionado a uma ser reconhecida mundialmente, ter entrado em um estilo de arte consagrado e o outro não.

Muito ao contrário, a atitude de Duchamp era, por volta de 1915, baseada no princípio da provocação. O que chamava *ready-made* (objetos fabricados em série, mas desviados das funções primitivas pela sua instalação numa galeria, num museu), os mictórios, porta garrafas, rodas de bicicleta que ele impõe ao público culto, obrigam esse mesmo público a reconhecer que um objeto só é artístico porque foi aceito como tal pelas diversas "competências": pelo museu, pelo crítico, pelo historiador. (COLI, 1995, p. 66-67)

¹Graduando no curso Bacharelado em Produção e Política Cultural, UNIPAMPA. thiago_wrk@hotmail.com

²Orientadora. Mestre em Artes Visuais, UFPEL. Professora substituta no curso Bacharelado em Produção e Política Cultural, UNIPAMPA. sabinasebasti@gmail.com



Figura 1: “Roda da Fortuna” escultura do artista Arthur Bispo do Rosário.

Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira.

Na arte contemporânea as relações de contemplação de uma obra de arte estão desprendidas do processo estético, criasse portanto uma nova maneira de consumir e produzir os simbolismos dentro da obra. Compete à linguagem e as formas de comunicação que se exercem em meio a sociedade a compreensão dos novos discursos, por conseguinte, não está mais restringido apenas ao artista decidir seu "valor" mas ao intermediário e o consumidor.

Na esfera da arte, considerando-a não mais dependente de uma estética; os papéis dos agentes não são mais estabelecidos como anteriormente.

Produtores, Intermediários e consumidores não podem ser distinguidos. Todos os papéis podem ser desempenhados ao mesmo tempo. O percurso de uma obra até o consumidor presumido não é mais linear, mas circular (CAUQUELIN, 2005, p.90)

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

O questionamento de uma estética ou do valor simbólico embutido em cada obra de arte é um tanto complexo, desde sua análise até a criação de uma teoria crítica. Cabe à interpretação de cada indivíduo, com base no seu capital cultural e construção social determinar o que é arte. Em modo geral podemos

considerar arte bruta, *outsider* ou marginal, como aquela que desconhece as regras imperativas do sistema imposto pelos agentes que complementam o sistema das artes, tais como: críticos, instituições de arte, curador e ainda os ditos novos mecenas. Nunca esquecendo que arte bruta não respeita as técnicas definidas pelo período no qual se manifesta, nem procura por uma estética da normalidade.

A arte que desconhece as regras — para composição de formas e cores, os estilos da História da Arte, a Estética, o transmitido nas academias e escolas de Belas Artes, a arte não produzida para o mercado ou para apreciação e julgamento de críticos, marchands, galeristas ou curadores, nem criada para ser colecionada e guardada em museus —, é a arte daqueles que não fazem parte deste mundo autodenominado civilizado, dos que de alguma maneira estão do lado de fora: os *outsiders*. (PASSETTI, 2009, p. 150)

Assim, poderia se dizer que a arte bruta é aquela que se acha do lado de fora do sistema coordenado pela arte contemporânea, ou seja, quando não corresponde ao mesmo nível de hierarquia social do qual ele está imposto, ou de um certo nível de capital cultural. Os fatores determinantes que são repassados como hierarquia social, servem para que seja incluído no contexto cultural socialmente reconhecida como arte. Então, podemos repensar a forma de consumo da arte *outsider* se encaixando conforme o sistema pede, o mediador artístico cria novos discursos, formalidades como: gêneros, técnicas iconográficas, ideologias, escolas e um currículo formal.

À hierarquia socialmente reconhecida das artes — e, no interior de cada uma delas —, dos gêneros, escolas ou épocas, corresponde a hierarquia social dos consumidores. Eis o que predispõe os gostos a funcionar como marcadores privilegiados da "classe". (BOURDIEU, 2007, p. 9)

Quando os receptores da obra de arte tomam seus lugares como consumidores, os códigos expressivos que percorrem o meio social que o consumidor ocupa vem com grande influência para definir o capital cultural e tentar saciar seu gosto. De que forma estes indivíduos vão contemplar as obras, absorvê-las da mesma forma simbólica ou econômica e atribuir juízos de valor, Bourdieu complementa "A obra de arte só adquire sentido e só tem interesse para quem é dotado do código segundo o qual ela é codificada." (BOURDIEU, 2007, p. 10).

Fazendo uma analogia deste recorte, coloco, como pauta de comparação, o surrealismo e a antropologia em 1920, quando tanto o movimento artístico quanto a pesquisa científica se baseavam no estudo de componentes culturais que causavam estranhamento ao ocidente (CLIFFORD, 2002, p. 133). Analisando e comparando a função de uma ciência, que nasce no momento de pós-guerra, com a vanguarda estética que lhe é contemporânea, percebo que testemunham o mesmo processo: de como o familiar se torna estranho e o estranho familiar. Assim, o teor de antropologia da arte implementado no meu trabalho recorrerá a etnografia para descrever os ocorridos no trabalho de campo. Um relatório que trará todo o percurso do projeto, as observações feitas, em foco as reações, elogios, indagações das pessoas envolvidas.

O rótulo etnográfico sugere uma característica atitude de observação participante entre os artefatos de uma realidade cultural tornada estranha. Os surrealistas estavam intensamente interessados em mundos exóticos, entre os quais incluíam certa Paris. Sua atitude, embora comparável àquela do pesquisador no campo, que tenta tornar compreensível o não familiar, tendia a trabalhar no sentido inverso, fazendo o familiar se tornar estranho. O contraste é de fato gerado por um jogo contínuo entre o familiar e o estranho, do qual a etnografia e o surrealismo eram dois elementos (CLIFFORD, 2002, p. 136-137)

Uma parcela destes artistas outsiders são considerados "loucos", problemas psiquiátricos de vários graus que é apresentado pelo sistema de saúde, porem o nível de criatividade, as mais diversas técnicas apresentadas e a originalidade que é apresentado por essas pessoas. Como o caso do artista *outsider* Arthur Bispo do Rosário, afrodescendente, pobre e com diagnóstico de paranoico-esquizofrênico, produziu no entorno de mil obras internado em hospício psiquiátrico, onde morou por mais de quarenta anos (ARTHUR, 2017). Embora seus problemas psicológicos, não afetaram a capacidade dele interpretar a sociedade e transpassar para sua obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de cunho antropológico prevê a realização de um trabalho de campo que consistirá em observar, mediante uma situação experimental, as reações de um grupo de pessoas que chegam a uma galeria para contemplar obras de arte "consagradas", nesse espaço específico, os objetos reconhecidos como artísticos pelo fato de se acharem naquele lugar. Nesse encontro, instância de interação e

intercâmbios com o público, se pretende abrir diálogos para questionar o que é arte, no momento que o consumidor se depara com algo "não-específico", se topa com o estranho. Em que medida, propostas artísticas, não legitimadas nem prestigiadas, são marginalizadas e consideradas "exóticas" ao serem contempladas por olhares condicionados aos valores da própria cultura.

REFERÊNCIAS

ARTHUR Bispo do Rosário. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10811/arthur-bispo-do-rosario>>. Acesso em: 14 de Out. 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção. Crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2007.

CAUQUELIN, ANNE, **Arte Contemporânea: Uma Introdução**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 2005.

CLIFFORD, James. **A Experiência Etnográfica. Antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

COLI, Jorge. **O que é Arte**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

PASSETTI, Dorothea Voegeli. A atualidade de dubuffet: cultura asfixiante. **Verve, revista semestral autogestionária do No-Sul** [do] Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP, n.16, 2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5098/3626>> Acesso em: 13 out 2017.

RODA da Fortuna. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra25221/roda-da-fortuna>>. Acesso em: 14 de Out. 2017.

SARAU LITERÁRIO

COMPARTILHAMENTOS MITOLÓGICOS NA FRONTEIRA

DA SILVA SOUZA, Érika⁶²
SEBASTI, Sabina⁶³

Resumo: O presente trabalho pretende refletir sobre os significados que mitos, símbolos e lendas ocupam numa determinada cultura, em especial na região de fronteira que irmana Brasil com Uruguai. Pensar de que modo, a realização de um evento definido como Sarau Literário, na cidade de Jaguarão, que possua como centro da sua temática a abordagem de mitos e lendas regionais pode contribuir a estimular a produção cultural e artística local. Na concepção de que tanto a vida da comunidade como a criação artística precisam de espaços poéticos de compartilhamento.

Palavras-chave: sarau; mitos; arte.

INTRODUÇÃO

Neste momento me encontro organizando um Sarau Literário em Jaguarão, RS, uma cidade que se insere na fronteira com Uruguai. A realização do evento foi idealizada com o intuito de promover uma confraternização entre a comunidade acadêmica, escritores, artistas e ativistas culturais, abordando temas que envolvem mitologia e simbologia. O Sarau vem para unir conhecimentos, diálogos e intercâmbios artísticos através de leituras de poesias, canções e obras literárias que abrangem mitos, tradições e lendas da fronteira. Os mitos criam imaginários que são compartilhados por diferentes culturas, inspiram canções e poesias, contos e histórias que coexistem como patrimônio vivo da região. Alguns cruzam o rio que separa ambos países, como a “lenda do jaguar” que, além de ter inspirado o símbolo do brasão do município, é permanentemente ressignificado em diversas manifestações artísticas (Figura 1). O *Jagua-ru*⁶⁴, um animal mitológico mistura de peixe e jaguar, perigoso habitante do rio nas épocas que a região era território de etnias *genoas*, deu, posteriormente, seu nome ao rio e a cidade.

⁶² Graduanda no curso Bacharelado em Política e Produção Cultural, UNIPAMPA, RS. keicyme@gmail.com

⁶³ Orientadora. Mestre em Artes Visuais, UFPEL. Professora substituta no curso Bacharelado em Produção e Política Cultural, UNIPAMPA. sabinasebasti@gmail.com

⁶⁴ Não existem outras fontes desta lenda além da tradição oral. Nota dos autores.

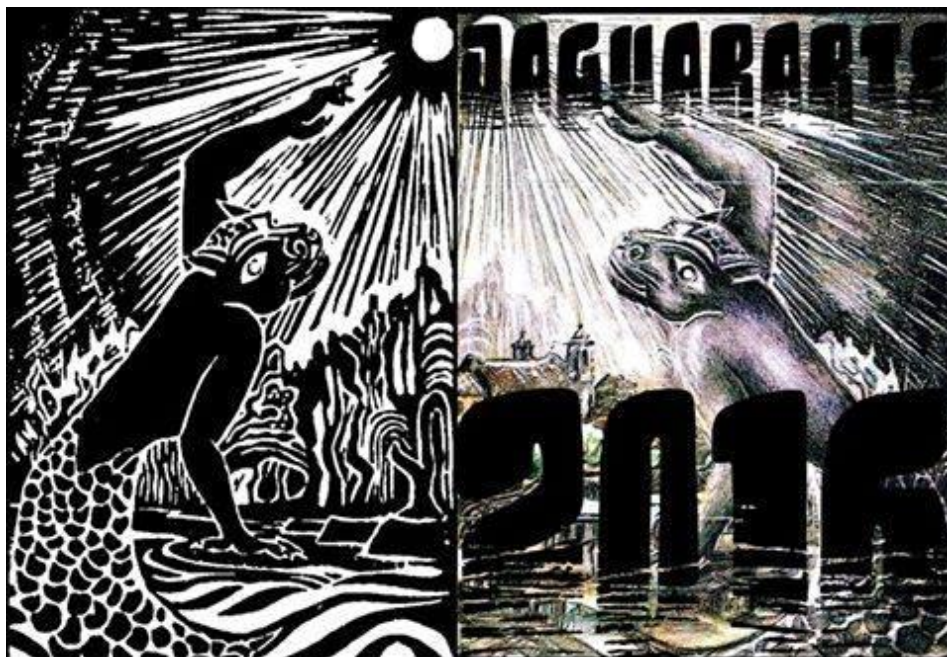


Figura 1: Xilogravura do artista uruguaio Leandro Barrios. Desenho gráfico que identifica à mostra de atividades artísticas que anualmente são promovidas na cidade pela Sociedade Independente Cultural de Jaguarão. Fonte: SIC.

Pretendo assim que os participantes do Sarau consigam através da troca de propostas musicais e literárias, encontrar ligações entre os mitos e identifica-los em seu contexto atual dando uma nova significação a sua própria identidade enquanto sujeitos inseridos em uma determinada cultura.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Ariana Borba Clos (2016) acredita que os mitos de fronteira são formadores da identidade do fronteiriço e que através do seu estudo é possível resgatar a memória dessa região e desse povo. Ela aponta que para aqueles que estão em uma região de fronteira é mais fácil olhar para o outro (no caso aquele que está do outro lado da fronteira) e enxergar a si, visto que ambas culturas e regiões partilham de histórias e características muito semelhantes, semelhanças essas que caracterizam suas identidades culturais. Por outra parte, Mircea Eliade (2002) também cita que o mito serve como um resgate memorialístico das culturas, pois ao contrário do que acreditamos ele não é semelhante a fabulas que narram os contos fantasiosos, ele é uma narrativa da própria realidade humana. Ela defende que essa realidade é extremamente complexa e que o mito a simplifica para que possamos compreendê-las e absorve-las em nossas vivências, que é através da compreensão dos mitos que nós

podemos elucidar uma etapa na história do pensamento humano e então entender melhor nossa sociedade contemporânea. Marilena Chauí (2010) diz que os mitos revelam não só a estrutura inconsciente de uma sociedade, mas também a própria estrutura inconsciente universal. Ela aponta que os mitos têm a função de resolver em um plano simbólico e imaginário todos os mistérios que não conseguimos resolver na nossa realidade social, criando assim uma realidade que sustenta essa estrutura do inconsciente universal.

Por tanto, os mitos são encontrados em praticamente todas as culturas e eles representam aquilo de mais primordial que existe na construção do imaginário e da identidade de cada povo. Ao analisar suas simbologias e significações pode-se revelar as características mais predominantes no âmbito social histórico e cultural dessas sociedades. De acordo com Carl Jung:

O homem sente-se isolado no cosmos porque, já não estando envolvido com a natureza, perdeu a sua "identificação emocional inconsciente" com os fenômenos naturais. E os fenômenos naturais, por sua vez, perderam aos poucos as suas implicações simbólicas. O trovão já não é a voz de um deus irado, nem o raio o seu projétil vingador. Nenhum rio abriga mais um espírito, nenhuma árvore é o princípio de vida do homem, serpente alguma encarna a sabedoria e nenhuma caverna é habitada por demônios. [...]. Acabou-se o seu contato com a natureza, e com ele foi-se também a profunda energia emocional que esta conexão simbólica alimentava. Esta enorme perda é compensada pelos símbolos dos nossos sonhos. (JUNG, 2008, p. 95)

Os símbolos conformam arquétipos, misturas de imagem e emoção (JUNG, 2008, p. 96), que embora proscritos e desterrados ao inconsciente, ressurgem nos sonhos e incentivam criações poéticas. Mitos e lendas não fazem parte da vida moderna e civilizada, dado que a razão afasta qualquer vestígio de "primitiva" irracionalidade das condutas conscientes, não obstante, conformam cenários onde se desenvolvem histórias geradas pela imaginação literária. Desde os primórdios os povos antigos criaram e recriaram mitos como uma espécie de guia para o modo de vida que se devia ter. Para compartilhar saberes era comum que os mitos fossem passados através da prática oral entre o grupo, prática que ocorria geralmente em datas festivas e sagradas. O ato de se reunir para compartilhar conhecimentos continua, até hoje, sendo uma prática social essencial, e, por mais que não se faz ligação direta com as práticas festivas e sagradas feitas anteriormente pelos povos na antiguidade, elas continuam, baixo outras denominações, consistindo em instâncias e lugares de trocas e intercâmbios sociais.

Nesse sentido, o Sarau, considerada inicialmente uma prática festiva noturna para ouvir músicas, dançar e conversar hoje é uma prática que acontece em qualquer horário e tem como objetivo base a troca de ideias e conhecimentos, assim como o próprio contato com outras pessoas, fomentando interações sociais e o compartilhamento de vivências em instâncias que promovem e estimulam a produção poética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O evento chamado Sarau Literário: Mitos e Simbologia na Cultura de Fronteira, será levado a cabo no mês de novembro, com o apoio do Conselho Municipal de Cultura e a Universidade Federal do Pampa. Leituras, apresentações musicais e exibição de poesias de corda, se enumeram entre as atividades previstas. Pretende-se promover estes encontros como instâncias que aconteçam em forma periódica, estimulando a produção artística local e articulando âmbitos de intercâmbio de conhecimentos.

Por tanto pretendo que novas reflexões e pesquisas sejam motivadas depois da realização do Sarau, na concepção de que tanto a vida cultural da comunidade como a criação artística precisam de espaços poéticos de compartilhamento.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. O mundo da Prática: A Experiência do Sagrado e a Instituição da Religião. In: CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 14. ed. São Paulo: Ártica, 2010.

CLOS, Ariane Borba. Mitos fronteiriços como resgate memorialístico. **RELACult: Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, Jaguarão, v. 2, n. 2, p.864-873, dez. 2016.

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**: A Estrutura do Mito. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2008.

RELATOS DIANTE DO ESPELHO: PERCEPÇÕES ACERCA DO FEMININO

DAIELLO, Angélica Weber Falke⁶⁵
 POHLMANN, Ângela Raffin²

Resumo: Esta pesquisa está sendo desenvolvida no Mestrado em Artes Visuais da UFPel e tem como foco a elaboração de uma narrativa constituída de retratos fotográficos e relatos biográficos e autobiográficos, na qual se busca a elaboração da autoimagem feminina e como esta é percebida, estruturada e modificada enquanto processo constante de descoberta e construção desde a infância até os primeiros sinais do envelhecimento a partir de um grupo de mulheres nascidas entre as décadas de 70 e 80, em seus aspectos culturais, psicológicos, mitológicos e filosóficos.

Palavras-chave: fotografia; autoimagem; feminino.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está sendo desenvolvida no Mestrado em Artes Visuais na UFPel e tem como principal objetivo a elaboração de um trabalho artístico constituído de retratos e relatos, a partir de um grupo de mulheres com idade próxima aos 40 anos, no qual se busca uma reflexão sobre o processo de construção- desconstrução da própria imagem, em um percurso descrito desde as primeiras experiências frente ao espelho (simbólico ou real) até as primeiras constatações de envelhecimento.

O trabalho busca a reflexão subjetiva acerca de como nos percebemos como mulheres e como lidamos com essa percepção, em uma perspectiva que mescla elementos psicológicos, mitológicos e artísticos, bem como sociais e culturais, buscando o entendimento poético sobre o significado de ser mulher, e se constituir como tal, em uma sociedade patriarcal, que supervaloriza aspectos historicamente atribuídos aos homens em detrimento dos aspectos ligados ao feminino.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

O projeto propõe o questionamento sobre o significado de ser mulher, a partir da leitura do impacto que a dominação patriarcal tem sobre as subjetividades dos seres femininos no contexto da percepção de si mesmas e como essa imagem se transforma com o tempo. O trabalho é atrelado à busca de elementos íntimos aos sujeitos em suas lutas cotidianas e potencialidades artísticas que nascem do encontro entre o corpo e o espelho simbólico da fotografia, bem como entre o relato e a escuta.

⁶⁵ Graduada em Licenciatura em Filosofia, Mestranda no PPGAV UFPel, angelicawfd@gmail.com

² Doutora em educação pela UFPel, angelapohlmann.ufpel@gmail.com

O corpo e o retrato

Roland Barthes, semiólogo francês, trabalha o conceito de fotografia como índice, em seu livro “A câmara clara”. Índice é um tipo de signo que mantém uma conexão física com seu referente. Enquanto índice, uma fotografia aponta uma existência, de algo que foi em algum momento da forma fotografada. Essa conexão física faz com que uma fotografia ateste uma existência, se conectando ao seu referente através do tempo e do espaço, como nos lembra Barthes (2015, p 72): A fotografia não fala daquilo que não é mais, mas apenas e com certeza daquilo que foi.

De que forma essa realidade pueril pode contribuir para uma reflexão acerca da autoimagem? O retrato fotográfico, a partir de sua instância de atestado e autenticação da existência de um corpo, tal como fotografado, em determinado momento, serve de espelho aos nossos olhos. Por conta dessas características da fotografia, o retrato traz em si o espelhar-se, o olhar-se, o reconhecimento de si e a coragem de expor o corpo com suas formas e volumes, o rosto com suas linhas singulares de luz e sombra, a alma com seus timbres e matizes de emoções.

Os mitos do espelho e a fotografia

Através dos mitos do espelho, principalmente os mitos de Narciso e Medusa, buscamos, compreender as raízes míticas da relação que estabelecemos com a própria imagem, do confronto entre o que penso de mim, o que sinto de mim e o que vejo no espelho. No livro, *O ato fotográfico*, o pintor belga Philippe Dubois dedica um capítulo à reflexão acerca dos mitos relacionados ao espelho. Sobre o mito de Medusa, Dubois faz uma analogia com o ato de fotografar:

[...] sabe-se o que aconteceu com a cabeça cortada: inscreve-se para sempre no escudo - o espelho, como o papel fotográfico, deixando que a imagem, se imprima unicamente pela força do olhar petrificador - ; e sobretudo, continua a exercer sistematicamente seu poder além de sua própria morte. (1993, p. 152)

Medusa decapitada: ser feminino em mundo masculino

Em outra possibilidade de leitura, o Mito de medusa é visto como símbolo da castração, teoria desenvolvida por Freud como explicação para a formação da mente feminina. Considerando o falo como símbolo máximo de poder criativo, existiriam dois gêneros: o homem, possuidor do falo e do poder e o não-homem, destituído do falo e poder. Mesmo depois dessa teoria ser contestada e questionada, e outras mais equilibradas terem surgido acerca da formação da mente feminina, ainda resta um espectro de dúvida: Não seria a teoria da castração ainda validada na forma da castração cultural a qual todas as mulheres são, mais ou menos submetidas? Não como uma condição a priori, mas como uma condição inteira e profundamente atrelada à construção do ser feminino na sociedade? Apesar dos avanços do século passado, principalmente, devido às lutas feministas, o mundo não continua a ser patriarcal e falocêntrico?

Dubois comenta Freud em suas considerações sobre a analogia entre Medusa e o sexo feminino:

Se a cabeça da Medusa é um substituto da representação do sexo feminino, ou melhor, se ela isola seu efeito de abalo, de medo, do que ela desperta de prazer, é possível então lembrar-se que mostrar o sexo é, aliás, conhecido como um ato apotropaico. (...) Decapitar = castrar. O medo da Medusa é portanto o medo da castração ligado à visão de algo. (...) Nas obras de arte o toso da cabeça de medusa é representado com frequência sob a forma de serpentes, as quais por sua vez, derivam do complexo de castração; e , fato notável, por mais aterrorizantes que sejam por si mesmas, contribuem para mitigar o horror, pois são substitutos do pênis, cuja carência é a causa do horror. (FREUD apud DUBOIS, 1993, p.153-154)

Na perspectiva de uma cultura onde elementos ligados ao masculino ainda são vistos como únicos símbolos de real poder, qual é o verdadeiro terror de ser mulher? Não ser homem ou, simples e fatalmente, não saber quem é, como um reflexo borrado no espelho (figura 1)?

Nesse sentido, esse projeto busca a construção conjunta da reflexão de como somos constituídas desde a infância, resgatando nossas relações com outras mulheres e repensando nossa visão de nós mesmas frente à perspectiva do envelhecimento (figura 2).

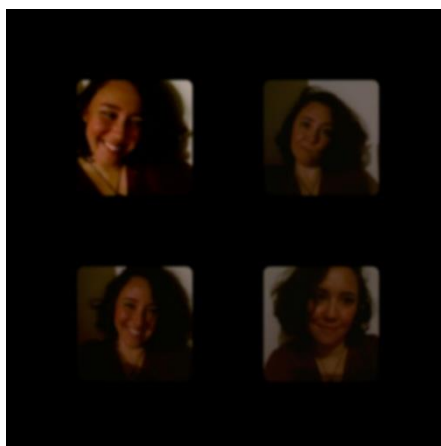


Figura 1 – Imagem. Fonte: Angélica Daiello



Figura 2 – Imagem. Fonte: Angélica Daiello

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto está em fase inicial de revisão bibliográfica sobre os principais conceitos, temas e autores que contribuem para a discussão teórica. Cito como conceitos e temas a formação da autoimagem, mitos do espelho, fenomenologia da fotografia, subjetividade do sujeito feminino contemporâneo. Os principais autores com os quais o projeto dialoga, além de Barthes (2015) e Dubois (1993), são W. J. T Mitchell (2005), com as teorias da imagem e mitos do espelho, e William James (2014) que desenvolveu os conceitos de autoimagem e autoconceito, bem como Simone de Beauvoir (2009) e Gerda Lerner(1987), por suas contribuições imensuráveis na discussão sobre o papel da mulher na sociedade.

Por ser um trabalho em fase inicial, não é possível uma conclusão, e sim um levantamento das possibilidades de desenvolvimento. Nesta fase, já é possível perceber que existem muitas abordagens possíveis de serem utilizadas na contribuição da discussão e tematização a cerca de um assunto ainda atual e que suscita tantas divergências e desdobramentos comportamentais como a formação, representação e exposição da autoimagem feminina.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. **A Câmara clara**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2015.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2009.
- DUBOIS, P. **O ato fotográfico**. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- JAMES, W. **The principles of psychology**. Canadá: Kobo Editions, 2014.
- LERNER, G. **The creation of Patriarchy**. Oxford University Press; Reprint edition, 1987.
- MITCHELL, W. J. T. **What do Pictures Want? The lives and Loves of Images**. Chicago: The University of Chicago Press, 2005.

AUTORRETRATO CEGO: O DESENHO COMO EXPERIÊNCIA SENSORIAL

MIRESKI, Humberto

Resumo: O tema deste artigo funde-se entre o autorretrato, o corpo e o sentir a partir de uma experiência de autorretrato cego feita com duas crianças que enfrentaram um labirinto de si mesmas. É também uma visão de mundo bastante pessoal a partir de vivências e sentidos e uma celebração ao infinito particular de cada um de nós.

Palavras-chave: autorretrato; corporeidade; sensorialidade.

INTRODUÇÃO

O autorretrato é a representação imagética que o artista faz de si mesmo, marcado pela autorreflexão, tocado pelo gênero autobiográfico, é acima de tudo uma viagem até o mais íntimo de si mesmo, tentando responder à pergunta: “quem sou eu?”. O ser humano busca sua afirmação identitária através da arte desde a era das cavernas, onde os homens pré-históricos já deixavam suas impressões sensoriais nas paredes que ainda sobrevivem à corrosão do tempo.

Na Idade Média o mundo ocidental mergulha num mar de trevas, a celebração e o culto ao corpo que na Antiguidade era louvada passa a ser condenada pelo Cristianismo. A Igreja se torna um monopólio indestrutível, exercendo poder sobre as ciências, a arte, a filosofia, os espaços e os corpos. As relações de poder entre divino e terreno são retratadas nas pinturas e um deus punitivo paira sobre todas as coisas.

Os primeiros raios de luz da razão começam a penetrar a obscuridade e o homem renasce. Os valores gregos são retomados e a relação de olhares muda. A arte passa a ser a janela do mundo e o artista passa a ser considerado um pensador e criador e não mais um mero artesão de mãos sujas. É nesse momento da história da arte que o autorretrato floresce como um espelho do artista, passando de uma confissão tímida, ele se vê firmado ao chão e grita ao vendaval do mundo que existe como indivíduo.

Na modernidade os paradigmas culturais são postos em xeque, as relações sociais, religiosas, de classe e de gênero são repensadas, fraturando a espinha dorsal do ocidente. A realidade já não basta e as artes sofrem metamorfoses camaleônicas, manifestos nascem e morrem. O artista deforma, desintegra, distorce, destrói e reconstrói a si mesmo.

Percorrendo por milênios de arte, creio ser impossível encontrar um autorretrato tão mágico e inquietante como o do escritor argentino Jorge Luis Borges, feito aos 55 anos, quando ficou cego. Segundo o *The New York Times*, durante uma visita à livraria Strand em Nova York, Borges foi ao sótão e desenhcou a si próprio, com um dedo orientou o traçado no papel e, segurando a caneta com a outra mão, seguiu os traços.

Depois de fazer o autorretrato, o escritor circulou pela livraria para “ouvir a sala, as prateleiras, os livros” e fez a notável observação: “Vocês têm tantos livros quanto a Biblioteca Nacional da Argentina.”.

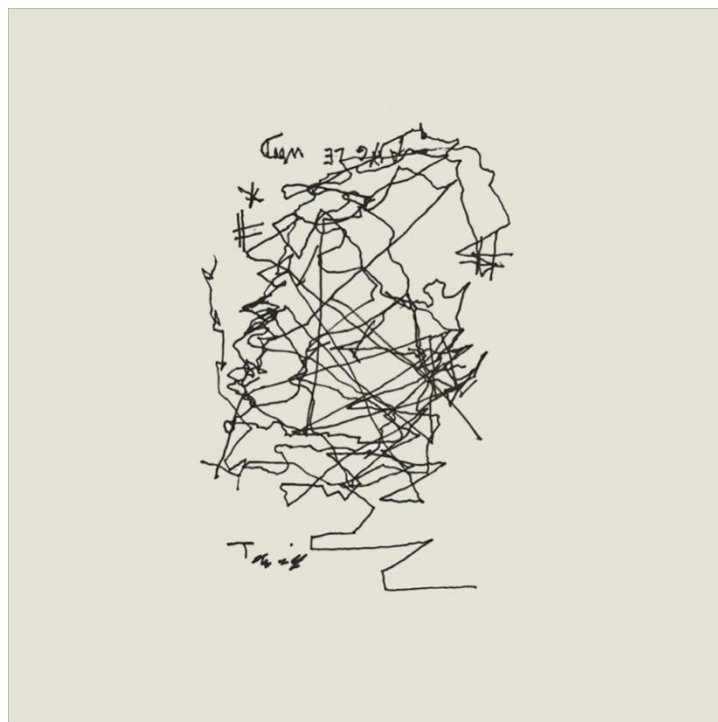


Figura 1: Autorretrato de Jorge Luis Borges.

Todos nós, enquanto crianças, começamos a desenhar a nós mesmos quando nos percebemos no mundo, a partir do que observamos ao nosso entorno, absorvendo e guardando no depósito infindável da memória. Entre rabiscos, círculos, quadrados e vazios, a nossa própria figura era construída e configurada por mecanismos simbólicos. Cada um de nós poderia se ver em um simples pedaço de papel e se sentir transbordar por um sentimento que talvez não tenha nome. Um sentimento de ser ver no papel e dizer eu sou e isso me basta.

METODOLOGIA

Inspirado pelo autorretrato labiríntico de Borges, propus aos diferentes voluntários que cada um fizesse um retrato de si mesmo de olhos fechados, não impondo um limite de tempo. Eles poderiam escolher o material que quisessem para a realização do desenho.

Pensando e sentindo o corpo, eles deveriam refletir sobre suas fisionomias particulares e corporeidade, tangendo a relação espiritual, sensorial e emocional. Sensação, imaginação e memória visual se fundem numa busca do si. Ao fechar os olhos, ilumina-se o corpo e a mente como uma epifania, abrindo janelas de possibilidades do sentir e do imaginar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Augusto, de oito anos, sentiu-se extremamente confortável com a proposta. Alternando os materiais entre lápis sanguínea e lápis de cor, fechou os olhos e sorriu, sentindo-se confiante diante do desconhecido, deslizou os lápis pelo papel, como se soubesse onde cada traço deveria se encontrar. Desenhou três eus distintos. Quando abriu os olhos ficou feliz ao se reconhecer no papel e fez questão de assinar seu nome, como se orgulhoso de seu imensurável feito.

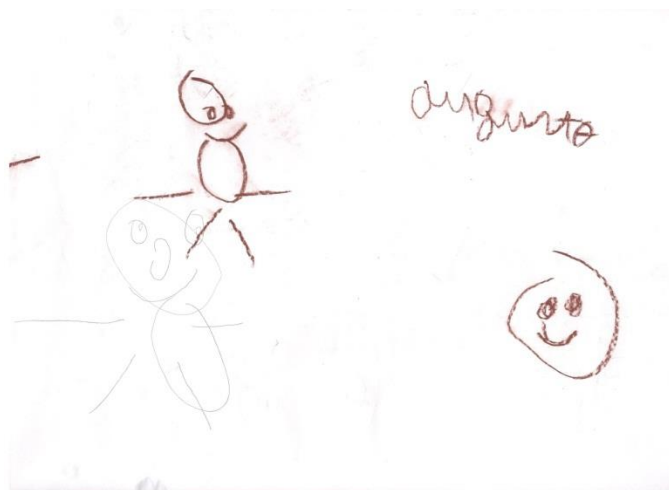


Figura 2: Autorretrato de Augusto, 8 anos.

Miguel, de nove anos, estranhou a proposta, como se fosse algo impossível de ser realizado, sentiu-se desconfortável diante da ideia. Mesmo com pouca idade, já tem uma autocrítica bastante implacável para afirmar que não sabe desenhar. Ao fechar os olhos, atentava cuidadosamente aos traços como se qualquer mínimo erro pudesse ser fatal, segurava o lápis firme como se fosse o único conforto diante da escuridão, fez um desenho bastante contido e tímido em contraponto ao tamanho abismal do papel. Ao abrir os olhos sentiu uma mescla de emoções, descontentamento diante do resultado e culpa por não poder dar algo mais digno. Ele disse que não se via no desenho.

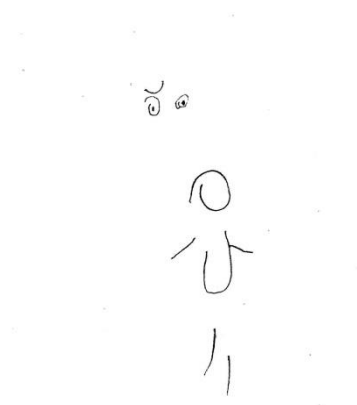


Figura 3: Autorretrato de Miguel, 9 anos.

Percebem-se as relações antagônicas quanto ao reconhecimento do eu nos autorretratos e ao prazer do fazer artístico. Enquanto um se aproveita do momento como uma potência criativa e se delicia com o novo e o inesperado, o outro vê o desenho como um martírio causado por um medo inexistente.

Em nossa cultura do instantâneo, somos bombardeados de imagens pelos mecanismos midiáticos, que padronizam os corpos e dizimam o pensamento crítico. Uma educação do olhar condicionante pode ser destrutiva para a construção do conhecimento dos sujeitos, o olhar não deve estar estagnado no tempo e sim ser constantemente sensibilizado e aguçado caminhando junto ao movimento do mundo.

Vendo os diferentes retratos em minha frente posso afirmar que cada um de nós é um microcosmo ilimitado, cada poética pessoal é única e extraordinária. Se existe um sistema que nos condiciona a sermos iguais, inviabilizando nossas diferenças, travar uma luta contra esse sistema é primordial. Aquele que se atém a sua essência é um corpo político e revolucionário.

CONCLUSÃO

Um homem se propõe a tarefa de desenhar o mundo. Ao longo dos anos, povoa um espaço com imagens de províncias, de reinos, de montanhas, de baías, de naus, de ilhas, de peixes, de moradas, de instrumentos, de astros, de cavalos e de pessoas. Pouco antes de morrer, descobre que esse paciente labirinto de linhas traça a imagem de seu rosto. (BORGES, 2007, pg. 170)

O autorretrato cego é como um olhar inverso, ao invés de olhar para fora, olha-se para dentro. Entra-se no labirinto de nós mesmos, formado a partir de cada partícula de memória, sensação e sentimento. Nossa relação do mundo não é unilateral, assim como desenhamos o mundo no papel, o mundo desenha no nosso rosto. Não vemos as coisas como são, vemos as coisas como somos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DERDYK, Edith. O desenho da figura humana. São Paulo: Scipione, 1990.
- CANTON, Katia. Espelho de artista: autorretrato. São Paulo: Cosac & Naify. 2004.
- IAVELBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- BORGES, Jorge Luis. O fazedor. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BARRON, James. *Self-portraits speak more than words*, The New York Times, Nova York, 23 set., 2009.

BONECAS PARA TODXS: POSSIBILIDADES LÚDICAS E EDUCATIVAS

SOARES, Diego dos Santos⁶⁶
 SENNA, Nádia⁶⁷

Resumo: O artigo apresenta a investigação conduzida sobre o brincar com bonecas atravessado pelas questões culturais da contemporaneidade, que integra a pesquisa em desenvolvimento junto ao Mestrado em Artes Visuais da UFPel. Apresentamos a discussão inicial que se insere na linha de estudos culturais e de gênero procurando demonstrar as potencialidades lúdicas e educativas presentes no objeto e, ainda, reconhecer sensibilizações e identificações que se estabelecem no processo.

INTRODUÇÃO

Nossa investigação se debruça sobre as bonecas industrializadas e vendidas comercialmente em grande escala, acessíveis ao público e indicadas ao consumo infantil. O interesse inicial procura identificar representações e discursos associados ao objeto, relações estéticas e corporais, com ênfase para a atuação dos meninos, apontando desvios e atravessamentos que se inserem na brincadeira.

A criança estabelece com a boneca uma relação de afeto, identificação e ludicidade, o brinquedo lhe permite construir e reconstruir significações no contexto das interações sociais; um jogo que ganha complexidades a medida que outros elementos, restrições e interpretações interceptam a relação.

Nas brincadeiras comparecem as experiências que passamos tanto em âmbito familiar quanto no convívio com outras pessoas, diretamente relacionadas com práticas corporais. Mesmo que por influência de algum aparelho repressor não se manifestem corporalmente, de certa forma se dará sobre algum objeto que represente esse corpo, talvez de maneira catártica para representar, negar ou revoltar-se com a própria situação. O brincar de boneca, em parte pode possibilitar essa sublimação de impulsos e desejos e possibilita à criança manifestar traços da sua própria identidade.

CORPOS, MENINOS E BONECAS

O corpo é o espelho de nossas vivências e trajetórias que serão representadas de maneiras simbólicas ou um tanto “alegóricas” mostrando ao mundo e a sociedade o que temos a dizer sobre nós. Basta olhar para meu corpo, minhas formas, a que esta sobre a pele e como me apresento, observar meus movimentos, minha performance e

⁶⁶ Mestrando PPGAV/ CA/ UFPel did_s@msn.com

⁶⁷ Profa. Associada CA/UFPel alecrins@hotmail.com

já está formulado todo um discurso.

O corpo adquire significado por meio da experiência social e cultural do indivíduo em seu grupo, tornando-se discurso a respeito da sociedade, passível de leituras diferenciadas por atores sociais distintos. Sua postura, forma, disposição, suas manifestações e sensações geram signos que são compreendidos por uma imagem constituída e significada pelo interlocutor. Os gestos e movimentos desse corpo também são construídos, aprendidos no convívio em sociedade – seja diretamente, no contato interpessoal, ou por imagens e representações veiculadas por meios de comunicação. (SIQUEIRA, 2006, p.42).

Siqueira também aborda o lado psicológico da questão, atentando sobre a posse do corpo como identidade e também como uma forma de narrativa, do que acontece dentro desse corpo: “O corpo não seria apenas um objeto físico em si e sim “aparência” de uma interioridade. Intrinsecamente ligado a essa interioridade, o corpo transforma-se em um instrumento com o qual o homem habita o mundo e a ele pertence” (p.45).

O corpo é sobretudo cultural, expressão e conhecimento. Capacidades, que uma educação racionalista tratou de rechaçar, negando subjetividades e impondo a padronização e o controle das práticas.

Pais e mães preocupados com o processo de educação e formação dos seus filhos, principalmente que eles tenham uma imagem digna e respeitável para que sejam incluídos na sociedade e no mercado de trabalho, tendem a respeitar os padrões e incentivar práticas e atitudes alinhadas com as regras. Assim, planejam um caminho de acordo com as normas vigentes nas sociedades em que estão inseridos, a fim de evitar qualquer desvio de comportamento que exclua, ou negue uma possibilidade de futuro para os seus. Não se enquadrar pode resultar na exclusão e/ou em sofrer punições, como uma forma de reeducar ou coagir para que o sujeito volte a trilhar o que é tido por correto. Estes desvios, que são caracterizados pelas escolhas diferenciadas da norma, ou por identificações alternativas que revelam uma condição sexual e/ou identidade de gênero fora do padrão são vistos como ameaças ao sistema.

O fato de meninos se identificarem com a figura da boneca como brinquedo predileto para suas brincadeiras representa um pouco dessa suposta “ameaça” ao sistema. O sexismo cultural estabeleceu uma separação dos brinquedos por categorias: brinquedos de meninos e brinquedos para meninas. Se as bonecas podem educar e expressar, também podem ajudar a legitimar discursos, veremos aqui o jogo de papéis binários pretendidos para diferenciarmos os sexos.

Cabem aos meninos as réplicas em miniatura de automóveis, máquinas, armas e bonecos de ação (super-heróis ou bonecos militarizados), que incentivam a competitividade, sendo até belicosos, para que estejam prontos para salvar o mundo.

Entretanto, para as meninas se oferecem brinquedos mais afetivos, que incentivam o comportamento de cuidadoras, a maternidade e a sensibilidade, como “kit cozinha”, bonecas bebês, as bonecas com profissões e as fashionistas. Podemos ver que os brinquedos e as brincadeiras também desencadeiam gestualidades e práticas corporais que são apropriadas para uns e outras.

Em um artigo da revista Galileu⁶⁸, “Garotos que brincam com bonecas se tornam crianças mais carinhosas e empáticas”, nov./2016, a psicóloga Christia Spears Brown, da Universidade do Kentucky argumenta que a brincadeira com bonecas ajuda a desenvolver a empatia. Sendo a boneca a representação de outra figura humana, isso simula o convívio com outras pessoas e, permite experimentar situações reais do cotidiano, no plano da fantasia, através do jogo lúdico. A autora enfatiza que para os meninos este exercício é muito importante, já que a empatia é menos estimulada em suas brincadeiras. O contato com a boneca (já que não há provas que os meninos não estejam interessados nelas) em brincadeiras que simulam interações com outras pessoas, no entanto é cercado de dilemas.

Nossos pais, quando muito jovens foram doutrinados em seus lares, escolas e grupos (sem se quer notar porque cumpriam, e muitas vezes seguem cumprindo e repassando), uma serie de regras estabelecidas pelo estado e sociedade com a intenção de educar para a “civildade”. Regras que condicionam esse futuro adulto a se tornar parte da máquina capitalista, cada um sendo formatado como se fosse uma pequena engrenagem, onde todos se encaixam e cumprem o previsto. A uniformidade da massa garante o funcionamento, o que facilita a vigília e o doutrinamento por parte dos aparelhos controladores. Assim, nada vai ser mudado e tudo continua funcionando perfeitamente.

Este sistema ordenador, que passa despercebido, se utiliza de todas as formas de representação social e dos meios de produção cultural, para poder reafirmar valores e ou sugerir comportamentos. E, isso pode se dar de forma sutil, sedutora, indutora, por coação, por meio da educação e também da repressão. Estamos todos imersos nesse sistema e, para quebrar as regras, é necessário liberdade de expressão e postura crítica. De modo que quanto mais tradicional uma sociedade, mais rígida e menos aberta aos movimentos libertários e reformulações nas representações dadas.

A sujeição do corpo pode dar-se através da coerção física ou ideológica ou por meio da tecnologia politica do corpo (um controle implícito, oculto, mas presente nos discursos políticos, educativos, médicos, familiares, religiosos, jurídicos etc.” (SIQUEIRA, 2006, p.52)

⁶⁸ <http://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2016/11/garotos-que-brincam-com-bonecas-se-tornam-criancas-mais-carinhosas-e-empaticas.html>

Toda essa domesticação e docilização se reflete sobre os corpos, concebidos como parte do sistema, onde o todo é ignorado, e a dualidade separatista, corpo e mente, se mantém. O reconhecimento de si como corpo é algo que ainda precisa ser entendido com naturalidade.

A sujeição ou sujeitar-se, submeter-se as regras das relações recíprocas de poder, pode se dar devido a necessidades econômicas, políticas, religiosas, onde meu corpo só será útil se for produtivo e eu me encaixar nas outras engrenagens da máquina, conforme alerta Foucault. Por isso a transgressão e o desvio são mal vistos e as punições são aplicadas, com intenção educativa e para zelar pela “integridade” de corpos e mentes.

Então, o mais comum é impor aos filhos os mesmos regramentos em que fomos criados. E nas brincadeiras isto não é diferente, uma vez que o ato de brincar é de fato educativo e contribui para a construção de identidades e subjetividades. Daí o controle, do que pode e do que não pode, e quem pode e quem não. Mas temos controle sobre a imaginação do outro?

Através do imaginário do faz de conta, a crinaça experimenta e exercita papéis sociais, hierarquias, profissões e, até, interpreta identidades diferentes. O processo é lúdico e cognitivo, o exercício permite experimentar alteridades e novas perspectivas de si e de mundo. As bonecas estão lá nas brincadeiras de casinha, de bancar profissionais, representar cenas de novela e até mesmo reproduzir cotidianos; seja mantendo estereótipos arraigados acerca dos papéis das mulheres e homens, ou subvertendo esses mesmos papéis, por conta do protagonismo familiar, ou inventividade própria da criança.

Quando meninos brinçam com bonecas de aparência feminina, isto ainda é um tabu e um desvio de comportamento, só aceitável se estão interagindo com outras meninas, representando o papel masculino esperado, como um pai. Quando meninos buscam uma identidade feminina na figura da boneca ou experimentam a percepção do ponto de vista feminino a partir do referencial da boneca isso é reprimido, pois foge do senso comum do que é apropriado para meninos e meninas.

Assim se perpetua o sistema, não se formam indivíduos que possam ser eles mesmos e que possam também aceitar, respeitar e conviver com identidades diferenciadas. Os estudiosos atentam para as identidades fictícias, que são construídas, para que os sujeitos possam se parecer com o padrão, para que sejam aceitos e integrados.

Apesar de muitas pesquisas científicas quererem provar que as características de comportamento, nível intelectual, gostos, gestos, sentimentos, são diferentes biologicamente para homens

e mulheres, a grande maioria delas se baseia em estudos questionáveis, conduzidos por métodos comprometidos e de significados limitados. Vê-se necessária uma discussão sobre o natural e o construído como um mecanismo que possibilite uma reflexão sobre as fronteiras estabelecidas, geralmente, por relações arbitrárias de poder dos homens sobre as mulheres (SALVA, RAMOS, OLIVEIRA, 2012)

Acreditamos na importância da brincadeira para todxs, com intenção de romper estereótipos e superar problemáticas. Propomos o exercício da empatia e convivência com o diferente, para sensibilizar o todo e o individual, para que exerçam a afetividade e tornem-se pessoas seguras e livres. Pais e professores tem um papel fundamental nesse processo, é importante que mantenham-se abertos e participem das brincadeiras, com naturalidade, pois os brinquedos não devem ser categorizados por gênero.

REFERÊNCIAS

CARLETO, Eliana. Aprendendo história com as brincadeiras e os brinquedos Infantis de hoje e de outras épocas: uma proposta pedagógica. *Revista Olhares e Trilhas*, Uberlândia, Ano XIII – nº 15 e 16, 2012.

CECHIN, Michelle B. C.; SILVA, Thaise. Meninos, bonecos e masculinidade: construção de gênero e Brincadeiras simbólicas. In: *Póesis Pedagógica* - V.10, N.1 jan/jun.2012; pp.134-154.

BUENO, Maria Lucia; CASTRO, Ana Lúcia : *Corpo, Território da Cultura* – São Paulo : Annablume, 2005.

FILHO, Amílcar Torrão. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam, Campinas-SP, Doutorado em Historia IFCH-UNICAMP : 2004.

LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana.(org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade*: um debate contemporâneo na educação. 3ed.Petrópolis: Vozes, 2007.

MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana.(org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade*: um debate contemporâneo na educação. 3ed.Petrópolis: Vozes, 2007.

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina*: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

REVISTA GALILEU - Garotos que brincam com bonecas se tornam crianças mais carinhosas e empáticas Disponível em:

< http://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2016/11/garotos-que-brincam-com-bonecas-se-tornam-criancas-mais-carinhosas-e-empaticas.html?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=post>

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. *Corpo, comunicação e cultura: A Dança*

contemporânea em cena. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. Educação e Realidade, vol. 16, no2, Porto Alegre, 1990.

SALVA, Sueli; RAMOS, Ethiana S.; OLIVEIRA, Keila. *As relações de gênero*: entre as fronteiras de masculinidades e feminilidades. Anais IX ANPED SUL, 2012. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2140/819>

WAGNER, Roy. A invenção da cultura: Tradução Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales São Paulo, Cosac Naify, 2010.

Hip hop e educação: Relato de experiências como oficinairo no Centro de Convívio Meninos do Mar

GOMES, André Luiz Marques.

Resumo: Trabalho resultante da experiência em arte educação desenvolvida no primeiro semestre de 2015 no Centro de Convívio Meninos do Mar como oficinairo de hip hop. Pretende realizar reflexões acerca da cultura hip hop como forma de educação e de inserção social de jovens considerados em situação de vulnerabilidade social.

Palavras-chave: hip hop; educação; conhecimento.

INTRODUÇÃO

Este trabalho discorre sobre a experiência no ensino de artes como oficinairo de hip hop, desenvolvidas no primeiro semestre do ano de 2015 no Centro de Convívio Meninos do Mar – CCMAR na cidade de Rio Grande e integra o projeto de mestrado intitulado *O hip hop na formação de professores na cidade de Pelotas*, do programa de pós-graduação em Artes, na linha de pesquisa Arte e Educação Estética. A presente experiência desliza sobre os desafios em realizar uma metodologia de ensino a partir dos quatro elementos da cultura hip hop⁶⁹ com caráter interdisciplinar para alunos com idades entre 14 e 17 anos, de diversos cursos profissionalizantes como confeitaria, costuraria, informática, e panificação, em situação de vulnerabilidade social.

O hip hop pode ser entendido como um fenômeno educativo se considerarmos que seu objetivo se estende para além de uma formação artística, à transformação e visibilidade social, porque trabalha a formação do ser humano de maneira integral como geradora de sentidos, e também a promoção da autoestima, colocando-se como contraponto à miséria, as drogas, ao crime e à violência. O hip hop busca interpretar a realidade social (Souza, 2005).

Neste sentido, o objetivo das oficinas do projeto hip hop e educação foi inserir o sujeito participante ao universo do hip hop, e apresentar possibilidades artísticas através de uma cultura popular de fácil identificação e livre acesso a todos.

⁶⁹ O hip hop surge nos Estados Unidos – segundo os indícios mais fortes – no final dos anos 1970, como cultura organizada por elementos artísticos com forte poder político. O hip hop é formado pelos elementos deejay – ou dj –, rap, break dance e graffiti. Alguns artistas como Afrika Bambaata defendem a ideia do conhecimento como quinto elemento.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Ao ter a música, a dança e o grafitti como possibilidades de reversão de problemas sociais e enfrentamento diário com as situações escolares, o hip hop, tem sido ferramenta inspiradora para diversos artistas por conta de sua potência como arte ativista e reflexiva, como dispositivo de luta racial, - recurso gerador de sentidos e novos conceitos dentro de cenários políticos - capaz de contribuir para ampliar o que Pierre Bourdieu vai chamar de valor cultural de cada indivíduo. Segundo Bourdieu “A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito” (BOURDIEU, 1998, P. 42). O hip hop, pelo viés de seu forte conteúdo lírico permeado de informações, narrativas de experiências pessoais, passagens de livros e fatos históricos apresentados em formato de poesia, é um combustível fervescente para o aumento do capital cultural dos jovens.

O desenvolvimento das oficinas teve como ponto de partida o levantamento histórico acerca do hip hop na cidade de Rio Grande, fazendo um contraponto com uma visão mais ampla do histórico no Brasil e nos Estados Unidos, com o objetivo de ampliar a sustentação histórica e filosófica para a melhor compreensão dos seus elementos. Em seguida foram apresentados referenciais artísticos de cada vertente do hip hop, analisando suas criações, seus históricos de vida pessoal, realidade social e trajetórias, com intuito de ampliar os repertórios culturais e as possibilidades de criações. A apresentação das referências se deu pela forma de música, vídeos e fotografias.

Cerca de 300 alunos participaram das oficinas, de diferentes bairros periféricos da cidade de Rio Grande como São Miguel, Getúlio Vargas, São João e Castelo Branco.

A atividade prática aconteceu com o uso do elemento de dj e do rap. Foi apresentado aos alunos aparelhagens, seu funcionamento e técnicas de mixagem, assim, todos puderam ter contato com os toca discos. A criação de rimas em formato de escrita criativa incentivou a escrita em forma de poesia e promoveu a criação de letras musicais de autoria dos alunos.

A promoção de práticas com os elementos teve como objetivo estreitar o contato com a cultura e transformar de forma poética e artística os conceitos do hip hop em

objeto de arte, o que divide as oficinas em 3 etapas, divididos em 3 encontros de 3 horas para cada turma: conhecimento histórico, social e filosófico; referencial artístico; atividades práticas, com o objetivo de tentar inserir ao máximo o sujeito á cultura.

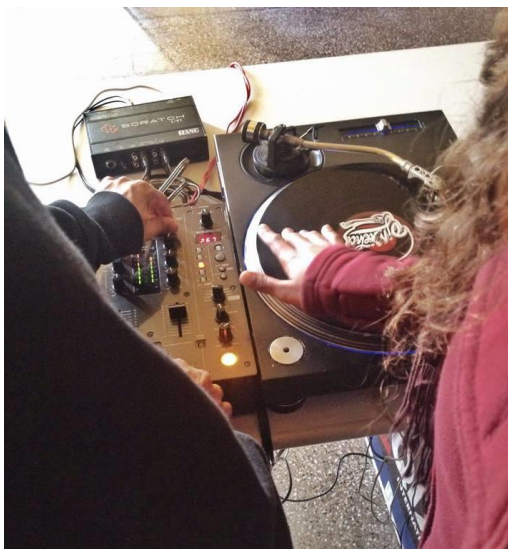


Figura 1 – Oficina de hip hop. Fonte: Acervo Pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As oficinas atenderam cerca de 300 alunos, que se mostraram interessados pelos conteúdos do hip hop. Embora haja uma carência no que diz respeito com a escrita – herança da deficiência do ensino público de base -, os resultados poéticos em formato de rap foram surpreendentes. Diversos alunos utilizaram os textos para expor seus pensamentos sobre política, por exemplo. Outros expuseram de forma poética seus anseios e seus desejos pessoais. Alguns trouxeram seus problemas sociais enfrentados no dia a dia, em casa, com a família e com os amigos. Diversas formas de expressão, em formato de poesia.

Esta experiência teve como material final uma música criada por 5 alunos que se apresentaram no encerramento das atividades. O hip hop deixou uma herança no CCMAR. Alguns ex-alunos ainda praticam rap após terem tido esta experiência.

Neste sentido, o hip hop, embora tenha sido aplicado em um espaço de ensino profissionalizante, obteve ótimos resultados na formação dos jovens e na promoção da autoestima, transformando-os e proporcionando o contato com a cultura e novas formas de fazer arte.

Esta experiência serviu para pensar o hip hop em instâncias ainda mais profundas. Este trabalho, além de gerar material para pesquisa, também abriu as

portas para novas abordagens e novas metodologias de ensino utilizando a cultura popular. O hip hop esta cada vez mais presente entre os jovens, nesse sentido, acredito que é preciso a sistematização destes conteúdos para ser aplicados de forma correta em salas de aula do ensino público. Os elementos da cultura como o rap, graffiti, break dance e dj, podem gerar diversos conteúdos para serem explorados, de maneira interdisciplinar, e por ser de fácil identificação entre os jovens, pode acontecer a aproximação do aluno e professor junto ao conteúdo, e também, o despertar do interesse em aprender.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

BOURRIAUD, Nicolas. *Pós-produção: como a arte reprograma o mundo*. São Paulo: Martins, 2009.

BURKE, Peter. *Cultura popular na idade moderna*. São Paulo: Companhia de letras, 2010. BRASIL, André ET AL. *Cultura em fluxo: novas mediações em rede*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.

CANCLINI, N. *A socialização da arte*. São Paulo: Cultrix, 1980.

CANTON, Katia. *Da política as micropolíticas*. Como a arte reprograma o mundo contemporâneo. São Paulo: Lemos, 2009.

Tempo e memória. São Paulo: Lemos 2009.

Narrativas enviesadas. São Paulo: Lemos 2009

CANCLINI, N. *A socialização da arte*. São Paulo: Cultrix, 1980.

FABRIS, Annateresa. *Pesquisa em artes visuais*. Porto Alegre, v. 2, n. 4, p. 11-19, nov. 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOÃO. *Pichação, a marca da desigualdade*. Le Monde Diplomatique Brasil. Ano 3. Número 29. Posigraf Gráfica e Editora S/A: Curitiba, PR. Dezembro, 2009. p.36-37
REIGOTA, Marcos. *O que é Educação Ambiental*. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1994.

REY, Sandra. *O meio como ponto zero*. Porto Alegre: Universidade/UFRGS 2002.
MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.) *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 491 p., 2012.

SOUZA, Jusamara. *Hip Hop: da rua para a escola*. Rio Grande do Sul: Sulina, 2005.

TAPERMAN, Ricardo. *Se liga no som: as transformações do rap no Brasil*. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

LEITURA VISUAL DO CORPO FEMININO: FORMA OU (DES)FORMA EM UMA PROPOSTA PARA O ENSINO MÉDIO

BAUERMANN, Bruna Rauber¹

MARQUARDT, Carla Daniele²

NETTO, Marinilse³

PELLEGRIN, Ricardo de⁴

Resumo: O corpo feminino sempre foi um tema abordado na arte e na expressão visual. Desde a pré-história até o contemporâneo, durante toda a história da arte o corpo feminino foi louvado, diabolizado ou mitificado. Cada época devotou a este corpo olhares, expectativas e significados diversos. Este artigo apresenta uma proposta de Arte/Educação desenvolvida com alunos do Ensino Médio que teve como ênfase contextualizar as representações do corpo feminino ao longo da história. Desse modo, foi proporcionado aos alunos conhecer e interpretar os aspectos sociais e culturais que contribuíram para a construção do corpo na sociedade bem como refletir sobre a representação do corpo feminino na arte contemporânea.

Palavras-chave: Corpo feminino; História da arte; Representação.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma experiência em arte/educação realizada em uma turma de segundo ano do Ensino Médio - Magistério, composta por 30 alunos em uma escola estadual do município de Maravilha, Santa Catarina. Teve como objetivo geral sensibilizar os alunos a perceber o corpo feminino como algo natural, segundo manifestações artísticas históricas e contemporâneas.

Antes de ser visto com olhos de apreciação artística, muitas vezes, o corpo é visto com olhos que carregam preconceitos. Na hipótese da imagem representar um corpo humano nu, o preconceito pode ser aumentado, levando o corpo a ser percebido de maneira essencialmente erótica. Outro aspecto a ser destacado é o padrão de beleza imposto pela sociedade, contexto no qual o corpo não pertencente àquele padrão, passa a ser julgado como inadequado, impróprio ou feio.

Tais questões reforçam a importância do desenvolvimento de um olhar crítico e sensível para que os/as estudantes possam reconhecer-se enquanto indivíduos

¹ Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. E-mail: bruna_b@unochapeco.edu.br

² Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. E-mail: bruna_b@unochapeco.edu.br

³ Doutora. Professora do curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. E-mail: marinilse@unochapeco.edu.br

⁴ Mestre. Professor do curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. E-mail: pellegrin@unochapeco.edu.br

possuidores de corpos belos e únicos, percepção independente da interpretação de outrem ou de sua real aparência. Parafraseando Umberto Eco (2014, p. 50), a beleza não é somente o que vemos no exterior do indivíduo, mas também o seu interior, sua compreensão de mundo e seu modo de agir. Essa percepção pode demorar a acontecer, pois não é fácil desvencilhar-se dos padrões sociais, a fim de tornar-se um ser humano crítico perante as imposições da sociedade.

O ser humano, tornando-se crítico consigo, torna-se, também, crítico com a sociedade a qual pertence. Da mesma forma, percebe valores estéticos em relação às obras e objetos de arte, tanto atuais, quanto ligados à história, instituindo a criação pessoal.

O CORPO FEMININO NA ARTE

O corpo feminino sempre foi um tema abordado na arte e na expressão visual, desde as pinturas rupestres, as representações humanas possuíam aparência simplificada e esquemática, sem proporção fidedigna ou detalhes anatômicos. Já na Grécia antiga, o corpo humano é representado nu, mostrando um padrão de beleza físico extremamente detalhista, entendido nas palavras de Platão, citadas por Umberto Eco:

A Beleza tem uma existência autônoma, distinta do suporte físico que acidentalmente a exprime; ela não está, portanto, vinculada a este ou aquele objeto físico, mas resplandece em toda a parte. A Beleza não corresponde àquilo que se vê (célebre era, de fato, a feiura exterior de Sócrates que, no entanto, resplandecia de Beleza interior). Como o corpo é para Platão uma caverna escura que aprisiona a alma, a visão sensível deve ser superada pela visão intelectual, que exige o aprendizado da arte dialética, ou seja, da filosofia. Nem a todos, portanto, é dado perceber a verdadeira Beleza. (ECO, 2014, p. 50)

No Renascimento o corpo é tema central, sendo a compreensão e a percepção da imagem dadas à partir do ponto de vista do artista. A imagem passa a revelar o que na literatura acontecia por meio de palavras. A princípio, estes corpos traziam a beleza das formas, tais quais os modelos da antiguidade, depois a necessidade de retratar o natural começa a ganhar espaço.

Durante este período o artista buscou frequentemente uma ‘desculpa’ temática para representar o corpo nu, atribuindo geralmente um significado relacionado à mitologia greco-romana e, também a temas religiosos ligados ao cristianismo. Os artistas eram comumente chamados para realizar pinturas e

esculturas referentes às histórias bíblicas, pois seus trabalhos eram usados para contar estas histórias, e de modo didático, catequizando os fiéis.

O filósofo Berger (1972) nos dá um relato de como o corpo da mulher é visto na sociedade: enquanto a presença masculina diz respeito ao poder que ele exerce, a presença feminina mostra sua relação para com si própria e a sua aparência em termos de cuidados estéticos. O corpo feminino vira objeto (de desejo). A mulher passa a ser vista pelo homem, que, na maioria das vezes, a vê apenas como objeto, como um conjunto de aparências e padrões sociais pré-estabelecidos.

Enfatizando criações renascentistas que envolvem o corpo, é de fato inegável reparar a semelhança entre as esculturas gregas com a representação do corpo nas pinturas do renascimento, como por exemplo, a obra “O Nascimento de Vênus” (1485), de Sandro Botticelli, onde há certa semelhança com a Vênus de Milo. De fato, ao analisar percebe-se o tamanho exagerado do pescoço, a face inexpressiva, a inclinação dos ombros e a sua pele pálida. Sobre a pintura “O Nascimento de Vênus”, de Sandro Botticelli, Gombrich salienta:

A Vênus de Botticelli é tão bela que não nos apercebemos do comprimento incomum de seu pescoço, o acentuado descaimento de seus ombros e o modo singular como o braço esquerdo se articula ao tronco. Ou, melhor, deveríamos dizer que essas liberdades que por Botticelli foram tomadas a respeito da natureza, a fim de conseguir um contorno gracioso das figuras, aumentaram a beleza e harmonia do conjunto na medida em que intensificam a impressão de um ser infinitamente delicado e terno, impelido para as nossas praias como uma dádiva do Céu. (GOMBRICH, 2009, p.182)

Sua aparência vagamente lembra uma mulher de carne e osso, seu rosto lembra o quão a mulher deveria ser submissa ao homem sem expressar qualquer sentimento. Somente a partir do século XVI que a mulher passa a ser representada com volume e curvas mais acentuados e em seu rosto alguma forma de expressão como, por exemplo, na obra de Rubens “As Três Graças” (1636-1638). Na pintura, pode-se perceber retratadas mulheres mais próximas às reais, com curvas e volume, mostrando também que há em seus corpos a ação da idade. Observa-se que, mesmo representando “As Graças” (acompanhantes da deusa Minerva), responsáveis por confeccionar as roupas das deusas, estas mulheres lembram as mulheres reais.

Até os anos anteriores ao período conhecido como Modernismo, o corpo (feminino) era basicamente o tema das obras de arte, em pinturas, gravuras e esculturas, sendo representado de forma a se tornar o deleite do espectador, geralmente masculino.

Como foi evidenciada, a representação do corpo feminino esteve por séculos vinculados aos padrões, à cultura, à religião e, sobretudo, à visão do homem. É somente a partir do século XIX, em que a ciência se institui como um campo de saber social, que o corpo feminino passa por visões ou entendimentos de que a mulher possui além de predicados físicos, também força para buscar novos entendimentos sobre a sua posição e papel na sociedade, questão que no contemporâneo se faz ainda mais presente.

Já com a chegada do Modernismo, o corpo se transforma e adquire novos significados na arte, passando a ser usado como objeto e sendo ele próprio um suporte para criação de uma proposta artística, como no caso da *body art*.

A arte assume com frequência uma postura de reivindicação: o corpo na cidade contemporânea é negado, rejeitado, neutralizado, funcionalizado ao exagero. É apenas uma peça de um jogo abstrato, dentro de uma enorme máquina que devora a energia. O artista reivindica então um 'direito ao corpo', à emoção carnal, mesmo que tenha de passar pelo sofrimento - a *body art* põe em cena o corpo torturado do artista -, o inaceitável, o feio, o sujo, mesmo o pavoroso. Como qualquer corpo, do qual ela seria a expressão, a obra é efêmera, convive com a escatologia, o dejetivo e o lixo. (CAUQUELIN, 2005, p. 148)

No início da década de 1960, os artistas buscaram adaptações em técnicas já usadas e até saturadas anteriormente. A pintura, por exemplo, já não necessitava do cavalete e de técnicas específicas. Como exemplo da pintura contemporânea o artista Yves Klein mostra seu talento para o uso da cor e pelo modo como realizou alguns trabalhos ao usar mulheres como pinceis humanos, realizando a obra "Antropometria", em 1960.

Neste contexto, a artista Marina Abramovic ao explorar a linguagem da *performance*, segue um roteiro, algo quase teatral. Mundialmente conhecida, a artista é considerada a avó da *performance*, desafiando-se perante o limite vida-morte. Durante muitos anos de sua carreira realizou trabalhos ao lado do *performer* alemão Ulay.

[...] Em *Nightsea Crossing*, Abramovic realizou uma série de performances com o artista alemão Ulay, seu antigo parceiro. Os dois se sentavam em extremidades opostas de uma mesa e mantinham o olhar fixo durante sete horas, sem mover o corpo. Abramovic disse que sempre chegava uma altura em que, quando seus ombros e pernas travavam pelas câimbras e ela contemplava o horror de estar aprisionada em seu corpo estático nas horas vazias que jaziam diante de si, ela sentia que ia morrer. "Então, tudo bem. Apenas morrer. E daí?", ela dizia para si. E então podia seguir adiante. Abramovic e Ulay realizaram *Nightsea Crossing* noventa vezes entre 1981 e 1986. (WESTCOTT, 2015, p. 17)

No Brasil alguns artistas são conhecidos por realizarem *performances*, como

o grupo Opavivará, que esteve presente na Bienal de São Paulo, no ano de 2016.

Referente ao uso do corpo como objeto arte, a artista Berna Reale é um nome importante no cenário da arte atual. Tendo como tema principal a crítica à violência ao corpo feminino e à política brasileira, Berna participou da 56ª Bienal de Veneza, em 2015. Conforme relatado ao Estadão, Reale usufruiu do espaço destinado aos artistas brasileiros na Bienal, mas também buscou meios de mostrar às pessoas que provavelmente não iriam ao evento, os registros de suas *performances*. Assim, a artista, que também é perita criminal, buscou os meios necessários para que seus vídeos e imagens fotográficas fossem projetados nas paredes e muros de um dos bairros de Veneza.

A artista Alexa Meade, de origem americana, é uma artista contemporânea que usa o corpo como suporte transformando os corpos de seus modelos como parte da obra, confundindo-os com o fundo e com outros elementos utilizados em suas composições. Suas obras se assemelham com quadros expressionistas, a única maneira de perceber que é um ser humano é pelos olhos, parte que Alexa não pinta, pois o olhar do sujeito dá a impressão que está perfurando a pintura.

Ainda na pintura, encontramos a artista brasileira Adriana Varejão, que tem seu trabalho caracterizado pela montagem de séries sobre temas específicos. Uma delas é a série “Polvo”, marcada pela pesquisa da artista em relação às cores de pele do povo brasileiro, segundo pesquisas do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Até determinado ano, o IBGE não trazia padrões para denominação da cor da pele, mas as pessoas, ao participarem das pesquisas, identificavam-se com diferentes nomes para a cor de sua pele, como cor de ‘burro-quando-foge’, ‘branca de neve’, ‘cor de cuia’ e ‘chocolate’. Por meio deste trabalho, Adriana buscou questionar a cor da pele, culturalmente, na região Sul, aplicada ao lápis rosa/salmão.

Outra forma de manifestação contemporânea está ligada ao hiper-realismo. O movimento, em qualquer uma de suas representações, é marcado como ‘aquilo que o olho não vê’, ou seja, seus detalhes são tamanhos que, o que veríamos apenas com auxílio de microscópios, podemos ver a olho nu, ou, ainda, os artistas deste movimento representam mais do que a própria realidade. Dessa forma, o movimento hiper-realista requer o auxílio da tecnologia para sua realização. É indispensável o uso de câmeras fotográficas, computadores e projetores a fim de detalhar amplamente os trabalhos, como o fazem Chuck Close nas suas pinturas e Ron

Mueck em suas esculturas.

Nas manifestações artísticas contemporâneas o corpo tem seu uso extrapolado. Não é mais o tema de pinturas, como foi amplamente explorado no Renascimento. Como tema, pode ser visto nos trabalhos de Chuck Close e Ron Mueck. Como um objeto, Marina Abramovic e Berna Reale usam seus corpos para e a partir deles produzir seus trabalhos. Como suporte, Alexa Meade e Yves Klein exploram possibilidades só aceitas no contemporâneo. Vê-se, desse modo, que a arte não possui limites. A partir desta contextualização foram desenvolvidas atividades que serão apresentadas na seção do relato de experiência.

METODOLOGIA

De caráter qualitativo, do tipo exploratório, este artigo teve por objetivo desenvolver uma proposta educativa que buscasse compreender, a partir do contexto da história da arte ocidental, o corpo feminino e suas representações na atualidade.

Este trabalho teve como público alvo estudantes do ensino formal, no nível médio - magistério, em uma turma com 30 alunos, no turno vespertino, na cidade de Maravilha - SC. Foram desenvolvidas 10 horas/aula de atividades teórico-práticas no período de abril e maio de 2017.

EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Baseada na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2012), e com o objetivo de sensibilizar os estudantes a perceberem o corpo como natural, esta experiência em arte/educação busca uma nova visão sobre o corpo feminino junto à arte e à sociedade contemporânea. Como base metodológica, a abordagem triangular propõe a leitura da imagem, a contextualização e o fazer artístico, elementos presentes nesta abordagem.

Primeiramente, foi realizado junto aos estudantes alguns questionamentos para identificar o nível de conhecimento que os mesmos possuíam acerca do universo da arte. Neste sentido, os estudantes foram indagados se havia uma preferência entre os estudos teóricos e/ou práticos de arte e se os mesmos gostavam de arte. Como resposta, 70% dos estudantes disseram não gostar da

parte teórica da arte, 20% dos estudantes disseram apenas gostar de aulas práticas e 10% disseram gostar da teoria e da prática. Após, os estudantes foram indagados sobre qual é o conceito que possuem de arte. Segundo seus relatos, a arte é ‘expor os sentimentos’, ‘pintura’, ‘desenho’. Na sequência, foi perguntado a eles se o corpo pode ser considerado arte. Todos concordaram. Após esse breve contexto, em seguida cada estudante (de forma aleatória) recebeu uma cópia impressa de uma obra da história da arte. Todas as imagens foram contextualizadas (título, autor, período, tema) e cada estudante pode anotar informações em seu verso. Após, foi mostrado a eles um conjunto de imagens relativo ao tema “A representação do corpo feminino: da pré-história ao modernismo”, por meio de uma apresentação digital. Durante a apresentação, foram compartilhadas informações sobre as imagens/obras apresentadas, e os estudantes sentiam-se à vontade para tirar suas dúvidas e realizar seus questionamentos.

Após esta atividade, os alunos foram encaminhados para a organização das imagens seguindo uma linha do tempo da ‘representação do corpo da pré-história a 1960’, conforme mostra a figura 1. Para esta tarefa, os estudantes utilizaram as imagens recebidas, as suas anotações, e colaram-nas em um painel feito com cartolinas. Importante observar que a linha do tempo não segue corretamente uma linearidade histórica-temporal, mas visa mostrar a evolução da representação do corpo feminino na história da arte.

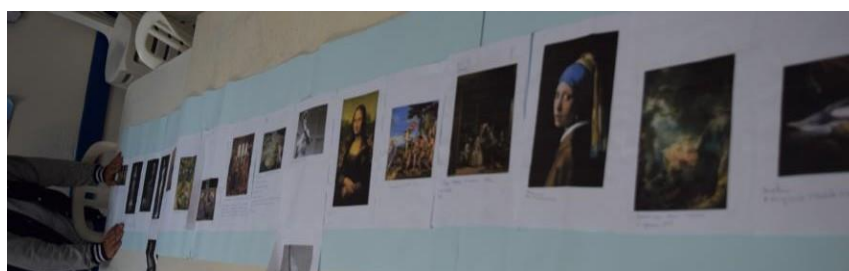


Figura 1 – Linha do tempo feita pelos estudantes. Fonte: Os autores

Dando sequência aos estudos a turma assistiu a um vídeo sobre a evolução do corpo feminino na história da arte (conforme citado nas referências) que também traz dados sobre o número de mulheres presentes em obras de arte e o número de mulheres que expõem em espaços de arte. O vídeo gerou um debate sobre a questão feminina na arte. Neste sentido, segundo Barbosa (2012), é necessário que o adolescente sinta-se à vontade para questionar, mas também para apreciar e decodificar a obra de arte a ele apresentada, um dos princípios da arte/educação.

O passo seguinte foi a apresentação (em modo digital) de um conjunto de imagens com o tema “A representação do corpo na Arte Contemporânea”, em que foram apresentadas várias imagens de obras de artistas como Yves Klein, Marina Abramovic, Chuck Close, Ron Mueck, Lucian Freud, Adriana Varejão, Berna Reale e Alexa Meade. Ao apresentar estas imagens, tinha-se por objetivo mostrar as diferenças entre a representação do corpo em especial após os anos de 1960, onde se inicia o período conhecido como Arte Contemporânea.

Os estudantes mostraram-se animados com as possibilidades que os movimentos da Arte Contemporânea oferecem aos artistas, pois o corpo não é mais apenas uma representação, pode ser também o suporte, o tema principal ou o objeto fundamental para a idealização dos trabalhos artísticos. Neste sentido, ocorreram muitos questionamentos em relação aos movimentos artísticos.

Referente à arte contemporânea e a sociedade atual, Barbosa (2012) nos diz que “uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público” (p. 33), ou seja, é imprescindível que, desde o ensino nas escolas, seja estimulada a apreciação e leitura de tais imagens de arte, bem como a reflexão, sem deixar de lado a produção e criação artísticas.

Houve, ainda, um momento em que a turma assistiu a um vídeo sobre o processo de criação da artista norte-americana Alexa Meade, que usa o corpo como parte de seu trabalho, integrando-o aos espaços, provocando o olhar do espectador à tridimensionalidade. Decorreu-se, novamente, a surpresa e fascínio dos estudantes.

O corpo como tela, é usado a muito tempo, antes mesmo de se poder imaginar o corpo como sendo este suporte para a arte. O homem *neanderthal* pintava-se para ritos, assim como fazem os indígenas realizam suas pinturas corporais, fato este de extrema importância, pois mostra, lembra e caracteriza sua cultura e religião, realizando-as com tintas de origens naturais, feitas com elementos exclusivos da natureza.

O papel e a tela se tornaram insuficientes para alguns artistas, que resolveram inovar pintando seus corpos, não se tratando do corpo na obra, mas sim o corpo apenas como suporte para a obra. Segundo Anne Cauquelin (2005), o corpo se transforma em arte efêmera, pois se confunde constantemente, indo do êxtase ao lixo, convivendo com o todo da sociedade.

A partir das reflexões foi retomada a questão do corpo feminino como representação, tendo sido focado que o corpo não precisa necessariamente seguir um padrão para ser considerado “belo”, podendo ser de várias descendências, cor de pele, cor de cabelo e tipo físico. Falando de um modo geral, o corpo na sociedade é percebido com certas marcações e padrões histórico-sociais impostos. Um exemplo simples mostra como o azul é cor masculina e o rosa é cor feminina, sendo:

Que o rosa só passou a ser associado definitivamente à feminilidade a partir dos anos 1980. Antes disso, a convenção social era justamente o contrário: o rosa, por ser considerada uma cor forte, relacionada ao sangue, era imposto aos meninos, e o azul, às meninas. (HANCOCK, 2014 *apud* NÃO ME KAHLO, 2016, p. 18)

Um espaço importante de reflexão foi proposto com um debate sobre a disseminação midiática que expõe padrões de beleza e influencia as pessoas a segui-los inconscientemente, seja por um modo de agir ou um meio de viver. É o caso da maquiagem, geralmente considerado um item feminino, e, por isso, visto como um tabu no mundo masculino. Porém, a maquiagem não é exclusiva das mulheres: cada dia mais homens estão aderindo a elementos que os tornam mais bonitos esteticamente, elementos antes considerados de uso exclusivo das mulheres.

Além da maquiagem, que é temporária e pode ser retirada, as tatuagens são outra forma de gravação no corpo, contudo, uma forma permanente. Na *body art*, um dos movimentos que os estudantes passaram a conhecer, o artista faz uso do seu corpo para que ele seja visto como uma tela em branco, podendo fazer uso das tatuagens como um meio de produzir arte.

A atividade seguinte após o debate foi a criação da cor da pele de cada estudante, inspirados na série *Polvo*, da artista brasileira Adriana Varejão. Para isso, cada estudante recebeu os materiais necessários (tintas, prato branco e colher) para encontrar a sua cor da pele misturando as tintas. Após explicações de como chegar ao seu tom de pele, os estudantes começaram as misturas. Com os tons de pele encontrados, os estudantes contornaram partes dos seus corpos em canson A3, para, em seguida, pintar com suas cores criadas. Houve também a troca de cores entre os estudantes para realizar suas composições, percebendo ainda mais o quão diversificadas são as cores de pele presentes em uma turma de 30 alunos do ensino médio. Abaixo, a figura 2 traz alguns exemplos dos resultados da atividade.



Figura 2 – Resultado das atividades com cor de pele. Fonte: Os autores

O último momento foi planejado tendo por objetivo verificar o conhecimento adquirido pelos estudantes durante o estágio. Foi aplicado um questionário aos estudantes contendo perguntas como: "Por que o corpo pode ser arte"; "Quais são as características de determinados movimentos ou obras/objeto arte"; "Como o corpo é visto em períodos da história da arte, entre outras questões. Os estudantes tiveram o tempo correspondente a uma hora/aula para responder ao questionário.

Analisando, percebeu-se que os resultados obtidos foram positivos, principalmente no que se refere a motivação dos estudantes em relação aos conteúdos das aulas. Pelo tema ter despertado os estudantes para reflexões diferentes das habituais e por ter sido abordado de uma maneira lúdica, clara, provocando o interesse pelas reflexões e novos conhecimentos no campo da arte.

Pode-se destacar que, durante o estágio, os alunos foram motivados para um novo olhar sobre arte e o corpo feminino. É possível dizer que, diante dos preconceitos e, principalmente, sobre a influência da mídia, a partir das reflexões propostas pelo estágio, a visão da turma foi modificada, percebendo a diversidade como um elemento importante para a vida em sociedade. E, a aceitação do corpo como uma ação consciente de autoconfiança e empoderamento.

A cada dia um momento diferente, apontamentos que envolviam os estudantes e que chamavam a sua atenção para as aulas. Podem ser citados como exemplos os vídeos, as leituras de imagens, as atividades desenvolvidas que valorizaram a expressão individual. Também é importante citar que vários debates foram gerados a partir da questão do corpo feminino na arte e a mulher na sociedade atual, cuja valorização e cuidado com o próprio corpo e com o corpo do

outro deve ser natural. Por fim, procurou-se elaborar aulas diferenciadas que despertaram a curiosidade e atenção sobre a quebra de padrões do ideal de beleza feminina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas do século XX, para além de todas essas presenças, 'o corpo' assumiu também um lugar de destaque nas discussões sociais e nas análises de gênero. É muito vasta e importante esta produção a respeito do corpo. Procurou-se evidenciar neste artigo a depreciação dos corpos femininos, considerados mais frágeis e imperfeitos em relação ao dos homens em alguns períodos da história da arte, como também a mudança dos padrões durante todos esses anos, partindo de um corpo volumoso considerado fértil a um corpo extremamente magro e carregado de preconceito e padrões. Demonstrando, assim, que, ao invés de uma natureza feminina única, 'a mulher' foi aprisionada em seu próprio corpo para ser controlada pela sociedade.

Buscou-se explicar características culturais e comportamentais do ser humano, tratando com naturalidade o nu, que é tão temido pela sociedade/igreja. Também falou-se abertamente sobre os diversos tons de pele e da beleza existente em cada cultura e cada ser humano, tratando cada ser como único e insubstituível, independente de sexo, raça ou cor.

Por fim, procurou-se evidenciar também a mudança nas técnicas artísticas e o aprimoramento do fazer artístico. Durante o passar dos anos, o corpo foi sendo retratado, mas cada vez mais se assemelhou a imagem real do corpo humano.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BERGER, John. **Modos de ver**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1972.

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

COLETIVO NÃO ME KAHLO. **#MeuAmigoSecreto: Feminismo além das redes**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2016.

ECO, Umberto. **História da beleza**. Rio de Janeiro: Record, 2014.

GOMBRICH, Ernst H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1999.

WESTCOTT, James. **Quando Marina Abramovic morrer: uma biografia**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

Sites consultados:

Representante do Brasil na 56.^a Bienal de Veneza, Berna Reale leva obras para as ruas. Disponível: <http://cultura.estadao.com.br/noticias/artes,representante-do-brasil-na-56-bienal-de-veneza-berna-reale-leva-obras-para-as-ruas,1676983>.

Acesso em 05/06/2017.

Vídeos consultados:

[ALPHA] A artista está presente - Marina Abramovic.

Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=6FOFW7AjLc> . Acesso em 15/02/2016.

Alexa Meade – Living Paintings: Artist Reel. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=GaJmRRBt6Xk>. Acesso em 03/04/2017.

O CORPO NU COMO SUPORTE DAS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS

RIVERO, Cristiane Rodrigues¹
SANTOS, Carlos Alberto Ávila²

Resumo: O presente estudo é resultante de reflexões sobre a condição do corpo desnudo como suporte das manifestações artísticas contemporâneas, com o intuito de considerar como a imagem corporal tornou-se o ponto médio das relações de poder construídas na sociedade. Para tanto, foram selecionadas criações em Artes Visuais, referências concedidas pela história da arte ocidental, obras e ações do corpo nu, concebidas nas mais diversas linguagens e suportes, foram aqui compartilhadas, pelo desejo de compreender o fascínio que essas criações demandam. As obras selecionadas revelam aspectos inerentes às culturas ou períodos nos quais foram produzidas: materiais, técnicas e características formais.

Palavras-chave: Artes Visuais; Arte Contemporânea; Corpo Nu.

INTRODUÇÃO

Como parte integrante da pesquisa sobre o corpo nu desenvolvida durante o Curso de Especialização do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas, este artigo destina-se a reflexão sobre o uso do corpo desnudo como suporte/agente de manifestações/ações artísticas.

Exposto de múltiplas formas, o nu – feminino ou masculino – foi autoexplorado e objeto de exploração das manifestações artísticas contemporâneas, amplamente experienciado a partir da década de 60 com o surgimento do grupo dos Novos Realistas e do coletivo Fluxus.

Em produções mais recentes, o corpo nu tornou-se o objeto das ações projetadas, nas performances de Marina Abramovic ou nas instalações/performances de Spencer Tunick. Em muitos dos exemplos selecionados para o trabalho elaborado e resultante da pesquisa praticada, à nudez dos corpos somaram-se diferentes símbolos: fetiches do erotismo e da sexualidade; signos do poder e do controle; agentes do confronto de questões de gênero, classe e identidade cultural.

¹ Mestranda em Ensino da Arte e Educação Estética do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – UFPEL; especialista em Ensino e Percursos Poéticos do mesmo programa de pós-graduação já citado e Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Endereço de email: cris_rivero@yahoo.com.br

² Doutor em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal da Bahia e professor adjunto do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Endereço de email: betosant@terra.com.br

Para além de um levantamento histórico, o estudo compromete-se com a investigação sobre a influência de variantes – como o período, o contexto e a cultura local –, que repercutem diretamente sobre a criação artística.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

No mesmo contexto da *pop art* e da nova figuração, entre as décadas de 60 e 70, levanta-se o manifesto redigido pelo crítico e filósofo Pierry Restany e assinado, a princípio, por um grupo de nove representantes, os quais constituíram o grupo do novo realismo europeu, como um coletivo de “novas aproximações e perspectivas do real”. Conforme Restany (1979, p. 30), o movimento apoiou-se sobre três pontos de diálogo entre os artistas e suas produções: o primeiro refere-se a “um método de percepção e comunicação sensível a serviço de uma intuição cósmica”; o segundo sobre “uma vontade de integrar a técnica industrial na metamorfose do quotidiano” e, finalmente, o terceiro aponta para “uma preocupação de recuperar poeticamente as formas mais correntes de explosão das linguagens visuais organizadas: manifestos, publicidade, *mass media*”.

Desenvolvendo uma releitura de Duchamp, Schwitters e outros dadaístas recusam a abstração da Escola de Paris e afirmam a consciência de ‘uma natureza moderna’: a da fábrica e da cidade, da publicidade e dos *mass media*, da ciência e da tecnologia em um momento específico da sociedade de consumo. A produção ia das colagens às instalações ou *décors* para *happenings*, passando pelas acumulações de Arman e as compressões de Cesar, e a *assemblage* era um dos meios fundamentais desses artistas. Hains, Villeglé e Dufrène dilaceraram grandes cartazes de rua, aplicando seus resíduos na criação de quadros (FERREIRA, COTRIM, 2006, p. 54).

Yves Klein, artista francês, pode ser incluído no grupo dos novos realistas que desempenharam diversificadas ações: pintura, escultura, apropriação, performance. Sua produção compreende reflexões sobre a monocromia, o imaterial e o vazio, acompanhados de textos, diários e ensaios.

Antes mesmo de se aliar ao movimento, Klein desenvolvia a pintura de monocromos – experiências do período azul –, as quais chamava de “estados pictóricos imateriais”. Entre seus escritos, registrou o processo de criação da série *Anthropométries* (*Antropometrias*), proposições de atos pictóricos por meio da impressão do corpo entintado de modelos nus, performance semelhante às ações

do grupo japonês Gutai, fundado em 1954 por Jiro Yoshihara, que se servia do corpo nu como objeto de investigação, tal como na obra *Lama Provocante*, de 1955.



Figura 1 - Antropometria em Azul. Yves Klein, 1960. Performance, Galeria Internacional de Arte Contemporânea, Paris, França. Fonte: <https://www.artsy.net/artwork/yves-klein-performance-anthropometries-of-the-blue-epoque>, acesso em: 06 de setembro de 2017.

Devido ao fato de eu ter pintado com pincéis vivos – em outras palavras, o corpo nu de modelos vivos recoberto de tinta. Esses pincéis vivos estão sob o direcionamento constante dos meus comandos, tais como ‘um pouco para a direita; mais para a esquerda agora; de novo para a direita etc’. Mantendo-me a uma distância definida e obrigatória da pintura, sou capaz de resolver o problema do distanciamento (KLEIN, 2006, p. 58).

A obra de Klein, e dos demais artistas do novo realismo, contribuiu para o desenvolvimento dos estudos relacionados ao corpo, como o *happening*, o *environment*, e a *body art*, um encontro que atravessou o Atlântico. O contexto da arte contemporânea nos Estados Unidos era de aceitação, isso se deve ao legado *pop* e ao *action painting*, os quais iniciaram artistas no mundo da performance, a partir dos anos 1950. Jackson Pollock foi o grande mentor da arte performática norte-americana e, por consequência, um exemplo, segundo Allan Kaprow (2006, p. 37), “de um espantoso frescor”. A pintura de Pollock o fascinava pela simplicidade do gesto, ação contínua que transgredia a forma retangular da tela, sem início e nem fim.

O *Happening*, a partir dos experimentos de Kaprow, tornou-se um dos estilos

mais conhecidos e explorados na arte coletiva contemporânea. Esses eventos de ação improvisada trouxeram à tona a desejada busca pela liberdade de expressão requerida desde Pollock: a apropriação do real cada vez mais próxima da vida, do corpo e dos sentidos.

Na Alemanha, durante o Festival Internacional da Nova Música, George Maciunas, artista lituano radicado nos Estados Unidos, apresentou o grupo Fluxus, um coletivo de arte internacional que reuniu diversas linguagens, como: música, artes visuais, dança, literatura e teatro, propostas por meio de happenings, performances, instalações e demais suportes.

O Fluxus foi composto por um conjunto variado de artistas residentes em Nova York, Tóquio e, simultaneamente, nas cidades europeias: Wiesbaden, Wuppertal, Copenhague, Paris, Düsseldorf, Amsterdã, Haia, Londres e Nice, com o propósito de revolucionar a cultura, a política e a sociedade por meio de uma atitude niilista frente à arte formal, que, de acordo com Maciunas, era compreendida como antiarte:

[...] Se o homem pudesse, da mesma maneira que sente a arte, fazer a experiência do mundo, do mundo concreto que o cerca, ele não teria necessidade alguma de arte, de artistas e de outros elementos 'não-produtivos' (MACIUNAS, 2006, p. 81).



Figura 2 – Corte a Peça. Yoko Ono. Carnegie Recital Hall, Nova York, 21 de março de 1965. Fotografia de Minoru Niizuma. Cortesia Lenon Photo Archive, Nova York. Museu de Arte Moderna de Nova York - MoMA. Fonte: <https://www.moma.org/calendar/exhibitions/1494?locale=en>, acesso em:

08 de setembro de 2017.

Yoko Ono e Benjamin Patterson, ainda na década de 1960, desenvolveram propostas de ações, que, entre outras intenções, utilizavam o corpo nu feminino como suporte para suas experimentações. Ono, conforme registros disponibilizados pelo Museu de Arte Moderna de Nova York, buscava confrontar questões de gênero, classe e identidade cultural, ao solicitar aos espectadores que participassem do ato criativo cortando sua roupa durante a ação performática denominada Corte a Peça, de 1965 (Figura 2), enquanto, em silêncio e passivamente, a artista permitia a exposição da sua nudez.

Ben Patterson, cofundador do coletivo e músico afro-americano de formação clássica, não encontrando espaço para suas composições nas tradicionais orquestras sinfônicas, associou-se ao grupo de Maciunas desenvolvendo o conceito de “ação como performance”, a qual buscava a conexão entre gestos ordinários e música.

Entre as suas numerosas produções, destaca-se a performance *Licking Piece* (Figura 3), uma proposta ousada de produzir música através do atrito de lambidas no corpo feminino nu, revestido com *chantilly*. Patterson tomava o corpo como seu instrumento musical e, entre nuances de seu inconsciente, pretendia comparar a técnica erudita com o cenário experimental da época. Partituras, inscrições, esculturas e demais criações foram expostas pelo Museu de Arte Contemporânea de Houston em 2011, antes mesmo de seu falecimento.

O corpo efervescente e aberto ao mundo consegue cavar buracos no decoro e na hegemonia da cultura oficial de diversas maneiras. Uma delas, associada aos artistas do Fluxus, efetivava-se através dos trabalhos centrados nos atos do cotidiano, imitando e desnaturalizando a vida por meio de ações repetitivas. Outra via era a do corpo expressivo, algumas vezes agressivamente ativista, usado para solicitar a raiva, a compaixão e outras emoções que presumidamente iriam romper a apatia e passividade da sociedade (MATESCO, 2011, p. 2987).



Figura 3 - Lambendo a Peça. Benjamin Patterson, 1964. Performance realizada em Nova York, Estados Unidos da América. Fotografia de Peter Moore. Fonte: <http://www.artnotart.com/fluxus/bpatterson-lickingpiece.html>, acesso em: 09 de setembro de 2017.

No final da década de 1960, outro gênero contemporâneo de exposição e apropriação corporal encontrou espaço no cenário artístico, a *body art*, com a proposição, segundo Viviane Matesco (2011), de “desfeitichizar” o corpo humano, o qual “se constitui numa atividade cujo objeto é aquele que geralmente usamos como instrumento” (GLUSBERG, 1987, p. 43). Matesco aborda, ainda, aspectos relevantes que caracterizaram a arte do corpo, como: ações de celebração da carne e das funções fisiológicas; purificação através de ritos de sacrifício e de exploração da dor; humilhação da condição humana e tomada de consciência deliberada da existência.

Evidentemente, a *body art* contou com a ingerência de artistas precursores, como: Gina Pane, Vito Acconci, Bruce Nauman, Carole Schneemann, Chris Burden, e do grupo de Viena, que antes mesmo de o termo tornar-se reconhecido, já produzia ações e *happenings* baseados nas práticas da autoflagelação, do sadomasoquismo e da automutilação. Entre seus temas, destacavam-se: feminismo, sexualidade, sofrimento e morte.

O poeta, arquiteto e crítico de arte estadunidense Vito Acconci – falecido em abril de 2017 – ficou conhecido por questionar a anestesia social gerada pela modernidade. Buscou sensibilizar o espectador por meio da manipulação e provação

dos limites do corpo nu em ações performáticas, na transição entre as décadas de 1960 e 1970.

Inicialmente, com o uso das palavras e, logo após, com o próprio corpo, Acconci procurou refletir sobre a potencialidade do olhar, comparado a uma flecha que deseja acertar o alvo – de acordo com Christine Poggi (1999) fundamentado na obra de Jasper Johns – em uma zona de confronto entre o “eu” que se esconde sob a pele e o ambiente externo, entregue às questões de gênero, às experimentações do desejo, da dor e do prazer. Para tanto, as execuções de suas criações, neste período, eram providas de masturbações e de mordidas dolorosas. Suas violentas investidas sobre o próprio corpo e a captura de registros dessas ações o caracterizaram como um artista transgressor e, conseqüentemente, incluído no grupo de fundadores da arte corporal e do vídeo-arte.

Nas séries *Manipulations*, *Conversion* e *Trademarks*, o *performer* torna públicos atos de cunho íntimo, que geralmente são realizados distantemente dos olhares curiosos. Essas ações, aqui nomeadas, revelam objetivamente o desejo de chocar o espectador, através da nudez e do despudor. O corpo nu, a masturbação coletiva (manipulação), a ocultação do pênis entre as pernas com a intenção de equipararem-se ao sexo feminino (conversão), as automordidas profundas pelo corpo e a impressão das mesmas em papel (marcas registradas) consideram a adequação da obra a uma linguagem crua, alinhada à escolha de seus títulos e de suas performances tão radicais.

Apesar de Vito Acconci ter modificado a forma de protesto e abandonado sua atuação como *performer* ao final dos anos 1970, sua obra serviu como apelo a tantos outros artistas pelo mundo. Segundo Glusberg (1987, p. 43), a arte do corpo passou a diluir-se em um contexto ainda mais amplo: adotando-se, definitivamente, o termo *performance*.



Figura 4 - Manipulação. Vito Acconci, 1970. Fotografia, registro de performance, MoMA - Museu de Arte Moderna de Nova York, Estados Unidos da América. Fonte: <https://www.moma.org/collection/works/114398?locale=pt>, acesso em: 09 de setembro de 2017.

Enquanto a *body art* se expandia pela América, Europa e Japão, outros criadores interessados em pesquisar novos modos de comunicação e significação convergem para uma prática que, apesar de utilizar o corpo como matéria-prima, não se reduz somente à exploração de suas capacidades, incorporando também outros aspectos, tanto individuais como sociais, vinculados com o princípio básico de transformar o artista na sua própria obra, ou, melhor ainda, em sujeito e objeto de sua arte (GLUSBERG, 1987, p. 43).

A lituana Marina Abramovic é, decerto, uma das maiores seguidoras da obra de Vito Acconci, exercendo um papel fundamental para a continuidade, junto de outros artistas na atualidade, da *performance* como gênero autônomo nas Artes Visuais. Marina presenciou a diluição citada por Glusberg: essa passagem da arte corporal de característica unilateral para um gênero que hospedasse a diversidade de criações, cujo predicado centralizava-se no discurso da corporalidade, como objeto de expressão, de forma ainda mais ampla e libertária. O corpo desnudo, explorado em seus limites físicos e mentais, e a exposição deste ao público são, por sua vez, os mais significativos atributos herdados da obra de Acconci.

Contudo, o que difere nas proposições de Marina são as questões ligadas ao sagrado, a dicotomia entre morte e vida, o contato sensível junto ao espectador, que em sua obra toma o lugar de coautor. Seus experimentos causam reflexões

profundas sobre as relações de poder, as quais podem se dar através do olhar, da submissão e do erotismo.

Na *performance* há uma acentuação muito maior do instante presente, do momento da ação (o que acontece no tempo 'real'). Isso cria a característica de rito, com o público não sendo mais só espectador, e sim, estando numa espécie de comunhão. A relação entre o espectador e o objeto artístico se desloca então de uma relação precipuamente estética para uma relação mítica, ritualística, onde há um menor distanciamento psicológico entre o objeto e o espectador (COHEN, 2002, pp. 97 e 98).

Performances como *Ritmo 0* (1975), *Relação no Espaço* (1976) *Imponderabilia* (1977), e *Nu com Esqueleto* (2011) indicam formas diferentes de sujeitar o corpo nu ao exercício do contato. Conforme Marina, “é muito importante explorar o máximo de si que puder durante a vida”³, pois isso contribui para o autoconhecimento. Na primeira, *Ritmo 0* (Figura 5), ela encorajou o público a testar a utilidade de objetos disponibilizados sobre uma mesa, cerca de 72 itens, segundo o dispositivo da dor ou do prazer, sobre o corpo passivo da artista. Após seis horas, Marina estava despida e machucada.

Quanto à segunda, definida como *Imponderabilia* (Figura 6), os corpos desnudos de Marina e Ulay – na época, seu companheiro de trabalho e amante –, postados em pé no interior de uma passagem reduzida da entrada da galeria, comunicavam-se com o público através do roçar dos corpos ou do encontro com outros corpos. Os espectadores eram forçados a passar entre eles e precisavam decidir a quem encarar. O constrangimento gerado pelo contato físico e visual, neste caso, reavivava o discurso sobre o pudor ou preconceito que, até então, pensava-se encerrado.

³Entrevista à *Revista Época* publicada em 19 de maio de 2016 na página <https://www.youtube.com/watch?v=l9rdqoFLOZE>, acesso em 06 de setembro de 2017.

E, finalmente, em *Nu com Esqueleto*, Abramovic deitava-se sobre um tablado sustentando uma réplica de esqueleto sobre o corpo desnudo, com a intenção de fazê-lo repetir seus movimentos. Frente à oposição entre natureza e cultura, tão próxima da fronteira corporal, a artista considerou a composição a partir da nudez e configurou o toque na pele como a linha tênue do sagrado.

Marina rompeu com a ação performática individual. Ao submeter-se à participação ativa do público, tornou a performance um exercício coletivo e imprevisível, contribuindo assim para a tradução de uma nova linguagem artística. Por conseguinte, sua obra cooperou para a legitimação da arte performática, autônoma e distinta das demais expressões e que utilizam o corpo como matéria central do processo de criação, pois se fundamenta como ação efêmera que não permite repetições, como o teatro, por exemplo.

Em vista disso, os registros dessas ações traduziram-se em documentos de extrema importância: fotografias, vídeos e áudios formaram acervos indiciais das performances de Marina, e dos demais artistas na atualidade. Com o auxílio das redes sociais e dos dispositivos digitais, essas imagens e sons atingiram um número indiscriminado de espectadores pelo mundo.

Como obra do instante ou do desenrolar de um processo, performances podem, de certo modo, permanecer no tempo pela documentação fotográfica, pelos vídeos e pelos filmes que perenizam o gesto fugaz. Muitas performances, no entanto, perderam-se em razão da inexistência de registros. Obviamente, do ponto de vista da recepção do público, ver a fotografia ou o vídeo de uma performance é muito diferente de presenciá-la, testemunhar diretamente sua existência (FREIRE, 1999, pp. 103 e 104).

Distintamente, para Spencer Tunick, a fotografia é o produto final dos projetos coletivos que organizou. Suas criações híbridas consolidam gêneros revisitados: na obra de Yves Klein e seus pincéis vivos; nas performances públicas de Marina Abramovic; nas esculturas humanas produzidas por Antony Gormley. Ao unir todos esses aspectos em uma obra de grandes proporções, Tunick reavalia a condição estética do nu em instalações que modelam uma grande massa corpórea em ambientes públicos, corpos de gêneros distintos, de tonalidades e formas diferentes, aglomerados, em diálogo com a paisagem. Desta forma, o fotógrafo buscou

extenuar a condição individual do corpo completamente despido, assim como as suas particularidades.



Figura 7 - Melbourne 3. Spencer Tunick, 2001. Fotografia, 180.34 x 226.7 cm, Austrália. Fonte: <http://www.spencertunick.com/installations/selected-works-1/344> acesso em: 10 de setembro de 2017.

Postados lado a lado em paisagens naturais ou urbanas, e até mesmo em ambientes interiores, os corpos desnudos, agrupados e organizados em posturas semelhantes, se anulam individualmente e tornam-se elementos – de identidade anônima – do material plástico/humano com o qual Spencer Tunick manipula.

O processo criativo é complexo, pois, para além da escolha do local onde irá implantar/fotografar a multidão nua, o artista tem de solicitar autorização das administrações das cidades⁴, dos museus ou teatros, dos parques e paisagens escolhidos, divulgar o evento através da mídia, e, através de convites distribuídos ao público (Figuras 8 e 9), incentivar pessoas/voluntários a participar da obra projetada.

Uma equipe de apoio auxilia na organização dos participantes, para que os mesmos se desnudem e assumam os lugares e as poses solicitadas pelo fotógrafo/criador. Ou seja, a um só tempo, a obra é instalação e performance. Ou melhor, uma “megainstalação/performance”, uma vez que, como nos espetáculos contemporâneos – os grandes shows de rock e as bienais de arte –, a montagem

⁴ No caso das cidades, o espaço urbano selecionado deve ser interditado e o trânsito de veículos desviado para outro local.

reúne uma turba de curiosos/espectadores. E, na maior parte das vezes, exige também a concentração e atuação de policiais no local selecionado. Vários técnicos, que trabalham com o artista, registram – em fotografias e filmes – todas as etapas do evento.



Figura 8 - Convite para Pose Nu (Frente). Spencer Tunick, 27 de abril de 2002, São Paulo. Fonte: Fundação Bienal de São Paulo. Acervo Beto Santos.

POSE NU em São Paulo para ser fotografado por Spencer Tunick. Sábado, 27 de Abril de 2002, 05:30 a.m. em ponto (sem atrasos), faça chuva ou faça sol. Encontro na Marquise do Parque do Ibirapuera, entrada pelo portão 2, Av. Pedro Álvares Cabral, s/nº, em frente ao Obelisco. O evento inteiro durará cerca de 30 minutos, mas você terá de ficar nu por apenas alguns minutos. Em troca você receberá uma foto do evento. Vista-se com roupas confortáveis, sem adereços como jóias e bijuterias. Traga amigos e familiares. **Apenas participantes.**

POSE NUDE in São Paulo for a photograph by Spencer Tunick. Saturday, April 27th, 2002, 05:30 a.m. sharp (no later) rain or shine. Meet in the Marquise of Ibirapuera Park, entrance for gate 2, Pedro Álvares Cabral Avenue, in front of the Obelisco. In exchange for posing you will receive a print of the event. You will only be nude for a few minutes. The entire event will take 30 minutes. Wear loose fitting clothing, and no jewelry. Bring friends and family. **Participants only.**


 Fundação Bienal de São Paulo

Figura 9 - Convite para Pose Nu (Verso). Spencer Tunick, 27 de abril de 2002, São Paulo. Fonte: Fundação Bienal de São Paulo. Acervo Beto Santos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos de extrema relevância a ampliação do debate referente ao corpo nu explorado em manifestações artísticas contemporâneas, objetos de expressão do artista. Giorgio Agamben (2015, p.100) destaca que “[...] libertar totalmente a nudez dos esquemas que só nos permitem concebê-las de modo privativo e instantâneo é uma tarefa que requer uma lucidez incomum”. Acolhendo o que registrou o autor, recordamo-nos do recente debate erguido acerca da exposição Queermuseu realizada no Santander Cultural, em Porto Alegre, e que expôs parte das feridas agonizadas pela humanidade. A mostra composta por 207 obras e 85 artistas, foi cancelada após manifestações contrárias (divulgadas, em sua maioria, nas redes sociais) de um público que avaliou algumas imagens artísticas como propagadoras da “pedofilia”, da “zoofilia”.

Sendo assim, ao realizar o levantamento de imagens de corpos despidos, representantes do sentimento de uma época, percebemos que essas obras falam mais sobre nós do que sobre os outros. Mostram com maior clareza o comportamento e a reação desconhecida, daquele que observa e se reconhece nu, com a intimidade tão exposta. A lucidez de que nos fala Agamben relaciona-se com a nossa capacidade em dialogar com a própria imagem, com a qual o artista – corajosamente – comunica-se todos os dias, refletindo sobre sua participação no processo de criação. Essa linguagem do criador pode ser vista como uma conquista de sua humanidade.

Em vista das informações e do conteúdo estudado, acreditamos lúcida a capacidade do homem de libertar-se do que é privado, pelo menos uma vez na vida. Seja através da obra de arte, ao se ver representado nela, seja em sua construção. Em ambos os casos, julgamos que o ato de permitir-se viver a experiência artística é um desafio que merece ser pesquisado, sempre.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Nudez**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

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

FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (Orgs.). **Escritos de artistas**: anos 60/70. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

FREIRE, Cristina. **Poéticas do Processo**: Arte Conceitual no Museu. São Paulo: Iluminuras, 1999.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

MACIUNAS, George. Neodadá em música, teatro, poesia e belas-artes. In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (Orgs.). **Escritos de artistas**: anos 60/70. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

KAPROW, Allan. O legado de Jackson Pollock. In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (Orgs.). **Escritos de artistas**: anos 60/70. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

KLEIN, Yves. Manifesto do Hotel Chelsea. In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (Orgs.). **Escritos de artistas**: anos 60/70. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

Artigos

MATESCO, Viviane. Corpo-Objeto. In: ANPAP, 20., 2011, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: Anpap, 2011. p. 2981 - 2995. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/chtca/viviane_furtado_matesco.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.

POGGI, Christine. *Following Acconci: Targetting vision*. In: JONES, Amelia; STEPHENSON, Andrew. **Performing the Body: Performing the text**. London, New York: Routledge, 1999. p. 255-272. Tradução de: Julie Pires e Marcos Bonisson. Disponível em: <http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae16_Christine_Poggi-.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.

Vídeo

ENTREVISTA com Marina Abramovic. 2016. (8 min.), son., color. Legendado. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=l9rdqoFLOZE>>. Acesso em: 14 set. 2017.

O CORPO COMO INSTRUMENTO DE MUDANÇAS...

SANTOS, Marta Lizane Bottini dos⁷⁰

SILVA, Ursula Rosa da⁷¹

Resumo: Este texto trata de se ocupar sobre uma pesquisa que versa de assuntos relativos ao corpo e o que demanda este tema. Alinha-se com questões pertinentes a práticas metodológicas docentes, e tencionam o arco de questões a partir de um viés cartográfico de pesquisa, e tal estudo se faz no Programa de Pós-graduação de Mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. O que se pretende ao tratar do corpo nesta pesquisa é antes de tudo, pensá-lo em sala de aula, como se portam? Como é pensado? Se é pensado? Como professoras dos anos iniciais do ensino fundamental tratam tal assunto e se tratam como criam possibilidades de pensar sobre as práticas cotidianas de ensinar e aprender sobre este corpo.

Palavras-chave: corpo; cartografia; práticas docentes.

INTRODUÇÃO

Este texto trata de se ocupar sobre uma pesquisa que versa de assuntos relativos ao corpo e o que demanda este tema. Alinha-se com questões pertinentes a práticas metodológicas docentes, e tencionam o arco de questões a partir de um viés cartográfico de pesquisa, e tal estudo se faz no Programa de Pós-graduação de Mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL.

O tema é extenso e palco para observações e discussões em muitas áreas do conhecimento: Filosofia, Artes, Ciências Biológicas, Educação, entre outras, e, possibilita criar linhas que escapam ao diálogo à medida que vamos adentrando ao tema e sendo atravessados por questões inquietantes que pedem a palavra ao tratar deste assunto, e para além das univocidades de que tratam tais ciências. O que se pretende ao tratar do corpo nesta pesquisa é antes de tudo, pensá-lo em sala de aula, como se portam? Como é pensado? Se é pensado? Como professoras dos anos iniciais do ensino fundamental tratam tal assunto e se tratam como criam possibilidades de pensar sobre as práticas cotidianas de ensinar e aprender sobre este corpo. Portanto, algumas destas linhas que escapam levam ao conceito, por exemplo, de corporeidade que segundo Ahlert (2011, p. 04) “indica a essência ou a natureza do corpo. A etimologia do termo nos diz que corporeidade vem de corpo, que é relativo a

⁷⁰ Mestranda do Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL; Graduada em Licenciatura em Arte Visuais – UFPEL; Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia – UFPEL. marta.lizane@gmail.com

⁷¹ **Ursula Rosa da Silva** é líder do grupo de pesquisa *Caixa de Pandora: Estudos em Arte, gênero e Memória* (CNPq/UFPEL), Atua na área de ensino da arte, com ênfase em filosofia da arte, crítica de arte, cultura visual, gênero, estética e cotidiano na contemporaneidade. ursularsilva@gmail.com

tudo que preenche espaço e se movimenta”. Cabe aqui tencionar o arco de questões e perguntar: este corpo que preenche espaço se movimenta em sala de aula?

O corpo é rico de possibilidades que podem ser explorados por professores de diferentes formas potencializando deste modo o aprendizado, mas, para trabalhar com este conceito, o educador deve compreender sobre questões relativas ao tema, pois, inúmeros autores problematizam o assunto a partir do arcabouço conceitual do qual faz seus estudos problematizando-o desta forma e criando assim, discussões que vem ao encontro de possibilidades ou não de melhor fruir sobre este assunto. Nos passos seguintes deste texto a proposta é caminhar ao lado de um ou outro autor, que aproxime suas ideias as desta pesquisadora, e ver sob suas perspectivas como observam este corpo... Em seguida, pretende-se tratar como o método aqui apresentado, o cartográfico, para além das discussões tratar de dizer de onde surgiram as inquietações sobre este tema, e concluir este artigo não respondendo as perguntas aqui propostas, não tratar de por curativos e malagmas e pomadas sobre as feridas que se fizeram, mas sim deixá-las abertas e ir com o tempo ver/observar estas feridas cicatrizarem e procurar aí, desta forma, um meio de aprender e com o tempo entender como este corpo se faz em sala de aula, por exemplo.

CORPO: INSTRUMENTO DE MUDANÇAS

Nos tempos atuais temos o corpo no seio central de inúmeras discussões. O corpo é moeda usual, instrumento onde mudanças e conquistas ocorrem, por exemplo, nas áreas médica e estética, neste novo século, ainda com mais abrangência. A tecnociência, e os inúmeros avanços nas práticas de medicina em virtude de uma grande expansão na área das tecnologias provocam/proporcionam estes avanços. A beleza eterna que se busca, e se constitui em práticas de exercícios físicos a todo instante propagados como aliados de um bem estar emocional/social transformando a forma física do corpo que se molda a cada época em sinônimo de saúde e beleza. Nesta atual época, exigem-se corpos magérrimos e

bem delineados. Envelhecer não é mais permitido, “a morte e a velhice que surgem para atemorizar este homem que hoje é biotecnológico prende-se ao ‘culto ao corpo’” (SIBILIA 2012, p. 151). As sociedades atuais cultuam em demasia o corpo que em sua estrutura literal, busca ainda cumprir seu papel e funções. Porém, na atual sociedade este corpo bem delineado é sinônimo/status de consumo, objetivo a ser alcançado.

Neste caso é a síntese do embate entre o envelhecimento/morte, trazendo uma concepção de corpo redefinido, o velho torna-se um estigma porque está à mercê do tempo e da natureza. A negação do próprio corpo insta a conquistar a qualquer custo à visibilidade e a celebridade midiática para poder ‘ser alguém’ na sociedade atual (SIBILIA, 2012, p. 149). O corpo se torna um instrumento para fixar sujeitos no seio social, do qual se quer fazer parte. Ocorre o hibridismo entre a carne e técnica que enfatiza a fabricação de biomateriais, que são mesclados aos terminais nervosos e musculares, ao associar ciências biológicas, informática e robótica. Se desenha um novo mundo de sentidos, com a definição esperançosa que precisa ir além dos seus limites tradicionais e de configurações impostas. Porém, é recorrente a visão que considera o corpo como

obsoleto, despojado de valor, tornado insípido e suscetível de todos os emparelhamentos tecnológicos ou de todas as experiências extremas para ampliar suas possibilidades, suprimi-lo ou convertê-lo em simples suporte (LE BRETON apud STERLAC, 2013, p. 52).

O corpo ampliado pela biotecnologia vai deixando de lado um corpo obsoleto que se transforma com o passar dos anos. E no cerne de tantos avanços que vem ocorrendo se torna relevante “refletir sobre as desordens e diferenciados ordenamentos decorrentes dos avanços tecnológicos”.

Guacira Lopes Louro nos diz que “o corpo é o que se diz dele” (p. 12) ao passo dos longos dilemas contemporâneos que estabelecem um percurso entre a construção individual do corpo e sua gestão social sendo que estes dilemas perpassam por questões como “bioética, bioestética, biopoder e biotecnologia” (COUTO; GOELLNER, 2012, p. 8) estimulados por/diante de, um mundo em transformação onde se vive uma “progressiva banalização da experiência humana. Essa condição nos traz imensos desafios, como a urgência de construir corpos nos ritmos acelerados das mudanças tecnológicas” (COUTO; GOELLNER, 2012, p. 8).

O corpo que hoje possibilita discussões, busca de forma incessante, a beleza eterna, que se constitui nos mais íntimos/fugazes desejos. E desejar é construir agenciamentos, pois “nunca desejamos algo só, sempre em um conjunto de coisas⁷²”. O ser humano vem experimentando, nos últimos anos, um processo de transformação, no seu modo de vida. Para Sibilía (2012, p. 145) “os corpos humanos podem cada vez mais, e podem durante mais tempo”. É desde os anos 50 que a experiência de misturar

⁷²Ideias elaboradas a partir da letra “D” de Desejo, contidas no Abecedário. O Abecedário de Gilles Deleuze é uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uojVXjdBwg0> > acessado em 02/09/15.

corpo e as tecnologias vem deslocando da ficção para o cotidiano das pessoas, do marca-passo aos chips; dos condutores elétricos que emitem sinais nervosos do cérebro para os órgãos; as diversas próteses instaladas no corpo para superar deficiências, curar doenças, realçar aspectos da beleza, favorecer a juventude e revitalizar o desempenho corporal; “os confins do corpo humano estão sendo redefinidos” (SIBILIA 2012, p. 146).

À tecnociência, possibilita ser quem quiser e a incisão de inúmeras práticas cirúrgicas possibilita, inclusive, a troca de sexo. Nasce-se homem e ocorre à mudança para assumir-se como mulher e vice-versa, “o princípio de identidade torna-se tão obsoleto quanto às formas corporais indefinidamente remanejáveis” (LE BRETON, 2013, p. 49). O corpo parece feito de “máquina, imagens e informações” (SANTAELLA apud DYENS, 2007, p. 130). Os corpos aparecem “borrados, moldados e transformados pela tecnologia” (ib).

A CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A BELEZA DO CORPO

A Filosofia proporciona reflexões acerca de questões pertinentes ao convívio social. Francisco Romão Ferreira em *“Ciência, Arte e Cultura no Corpo: A construção de sentidos sobre o corpo a partir das cirurgias plásticas”* traz um diagnóstico amplo de como o corpo foi observado, desenhado, diagnosticado sob as “três asas do conhecimento: Arte, Filosofia e Ciência” nos últimos séculos (FERREIRA 2011, p. 77). O autor citado faz observações precisas de como as “principais correntes artísticas, por exemplo, no século XIX iriam pintar o corpo” (ib.) e, de como se iriam representá-lo. Muitos artistas trazem dentro dos movimentos artísticos como, por exemplo, o Romantismo, Naturalismo, Realismo, Impressionismo, esta representação do corpo adequando-o a cada época, mas, é o Modernismo que vai reunir “correntes artísticas que se propõem a interpretar, apoiar e acompanhar o esforço progressista, econômico e tecnológico, da civilização industrial” (FERREIRA 2011, p. 78). Sendo que, nos dias de hoje “a beleza passa a ser realidade, a massificação e a homogeneização como partes constitutivas do mundo moderno industrial em ascensão” (FERREIRA 2011, p. 79).

No início do séc. XX se vê “uma mudança radical da silhueta e dos padrões de beleza corporal, principalmente para as mulheres” que são as que ‘mais sofrem’ (FERREIRA et al, 2011, p. 80) com as imposições dos novos padrões de beleza imposta. Mesmo que cada corpo possua suas características, atualmente se está imerso em uma sociedade que cultua o corpo, valoriza-o em demasia. E ocorre que o

sujeito se adéqua aos padrões de beleza vigente das sociedades nas quais esta imerso, o corpo sofre com as conformações das sociedades nas quais esta instalada. São os corpos malhados e delineados, com curvas corretas cujo sinônimo é de beleza e saúde. Parece que o sujeito contemporâneo esta vinculado ao status que os discursos sobre a estética do corpo impõem. E, é “especialmente com a estética, um dos marcadores por excelência do status de saúde do corpo na atualidade” (GUTTERRES, 2015, p.15).

O filósofo contemporâneo Michel Foucault mostra, em suas pesquisas, como o corpo, na modernidade, a partir de uma sociedade disciplinar, conseguiu, através de técnicas próprias, docilizar e moldar sujeitos, em prol de interesses da sociedade onde “a racionalização da sociedade ocidental que encontrou no corpo humano um novo objeto de exploração e controle. A modernidade terá sido por isso, responsável pelo desenvolvimento de uma nova forma de poder centrada no corpo” (PEREIRA apud FOUCAULT, 2010, p. 45) e pensando sobre isso, refletindo sobre práticas pedagógicas possíveis penso se este corpo é pensado em sala de aula, é discutido frente a todos estes temas, por exemplo, aqui ressaltados.

CARTOGRAFANDO EM MEIO A CLASSES, PRÁTICAS E DOCÊNCIAS

A proposta deste trabalho utiliza o método cartográfico de pesquisa proposto por Deleuze e Guattari (1995) o qual possibilita trabalhar de um modo onde o que nos interessa mais são os processos, e não o que resulta das investigações, ou seja, as oscilações da/na construção das atividades, as discussões, o que se propôs a fazer, e como foi feito. “Cartografar é acompanhar um processo, e não representar um objeto” (KASTRUP, 2008, p. 469). “A proposta cartográfica de investigação não prestigia os fins em si, mas os meios, os fazeres e não a conclusão” (CAMPELLO, 2016, p. 21), faço cartografia quando me proponho a ler, escrever; reescrever e sempre inquietar-me com o que esta sendo produzindo, ou com o que esta sendo e como esta sendo problematizado. Sempre pensar maneiras novas, ou não, de questionar o que se propõem a cartografar.

A experiência como aluna no curso de Artes Visuais, e posteriormente, nas observações realizadas no período de estágio (2012/15), potencializou refletir sobre a ação docente e dos assuntos acolhidos sobre o corpo para atuar dentro da sala de aula, ou seja, este tema, o corpo, me inquieta desde algum tempo, desde quando observo os conteúdos programáticos que são dispostos aos professores e não se tem temas que possam ser pertinentes à discussão sobre o assunto tratando com mais

profundidade, adentrando em águas mais turvas e mais profundas, assim como, também mais revoltosas. A escola não relativiza muita acuidade a temas relativos ao corpo, quando faz traz a tona à sexualidade e a cuidados nos modos de se relacionar, a como utilizar este corpo para a prática de exercícios físicos, não menos importante, mas não creio que seja só isso, é preciso mais, é um modo, uma investida superficial.

O professor assume o papel de contribuir na edificação do conhecimento da criança, cujo objetivo é buscar a construção de um público ávido em suas mais distintas formas de expressão. O corpo pode ser um rico manancial no processo de ensino/aprendizagem, possibilitando um novo diálogo sobre os diversos contextos do sujeito.

No modo de ensinar contemporâneo o professor tem a possibilidade de utilizar-se dos recursos que achar necessário para potencializar seus alunos para o despertar de práticas que possibilitem reflexões, intervenções de forma inventiva e instigadora e discorrer sobre o corpo como instrumentos que ofereçam aos docentes e discentes possibilidades de explorar, de distintos modos, o aprendizado em detrimento a uma atitude e de métodos que possibilitem criar ambientes solícitos ao ensino potencializando a criatividade e lúdico do educando possibilitando um derrame que extravase de forma consciente e inventiva seu modo de se expressar. Ao trabalhar com tais conceitos, exige do educador um envolver-se, um questionar ações acerca do corpo e da corporeidade, um pensar sobre o assunto em contextos que manifestam-se incidentes, não só em sala de aula, mas em um contexto mais amplo, pensar sobre as questões que envolvem o corpo na sociedade desta época.

Realizo cartografia quando regresso nas leituras e escritas deste texto e o refaço, uma, duas, três ou mais vezes, desta forma não sou mais a mesma de antes, porque sempre acrescento coisas novas, retiro o que já está gasto, observo com outros olhos estas linhas e repenso sobre este corpo que tanto me inquieta, vejo outras possibilidades de pensar práticas docentes que interajam com este corpo dócil que está sendo sentado nas classes de sala de aula gritando, pulando, sacudindo-se, pedindo para ir ao banheiro uma, duas, três ou mais vezes. Ando por caminhos que não são mais os mesmos. “O cartógrafo é formado nas problematizações do mundo, nos desvios, nos lapsos, ali onde algo escapa ou onde não encontramos o que ansiamos encontrar” (POZZANA, 2014, p. 61).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa ao qual se refere este texto encontra-se em andamento,

no entanto, esta escrita trouxe algumas reflexões acerca de assuntos referentes ao corpo, a partir da compreensão dos mesmos às práticas pedagógicas docentes, práticas de sala de aula nas series iniciais, observadas desde um remoto período, enquanto graduanda no curso de Licenciatura em Artes Visuais que provocam inquietações que ainda seguem pulsantes e fortes no que trata sobre estes temas, tendo a cartografia como proposta de método de pesquisa buscando compreender este corpo como é pensado, se é, no contexto de sala de aula.

Ao refletir justificativas sobre o estudo deste tema neste trabalho e sobre a opção de argumentos indicativos ao corpo pretende-se com isso potencializar reflexões sobre ajuizamentos sociais, que desde a infância forjam sujeitos. Neste trabalho buscou-se trazer reflexões sobre o corpo em sala de aula, trazendo a discussão observações de autores que problematizam este tema, e contextualizam sobre a beleza do corpo, e este corpo pós-orgânico, e alio a estas falas inquietações observadas em sala de aula enquanto este corpo é manancial de possibilidades aos professores e alunos a ser explorado de diferentes formas, em prol ao processo de aprendizagem de técnicas, expressões e a fruição, potencializando o lado 'criador' e lúdico da criança para que transborde e extravase de forma consciente e criativa.

Potencializar reflexões sobre assuntos relacionados ao corpo e a corporeidade, são necessários. A educação sobre o corpo, atualmente, assume um papel significativo como recurso nas práticas pedagógicas, pois o corpo é fluido, líquido, alterando-se e formando-se, a partir de novos conceitos cotidianos.

Pensar o corpo, atualmente, assume um papel significativo como recurso nas práticas pedagógicas; sendo que o corpo é fluido, líquido, alterando-se e formando-se, a partir de novos conceitos cotidianos, para tanto é preciso que exista sensibilidade e referencial teórico adequado para tratar com o referido tema.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Alvor. Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade. Revista Ibero-americana de Educação. ISSN: 1681- 5653 - nº. 56/1–15/07/2011. In: Disponível em <<http://www.rioei.org/deloslectores/3880Ahlert.pdf>> acesso em 16/06/2012.

CAMPELLO, R. L. G. Cartas para ler e escrever. Cartografando uma prática de ensino. 2016. 78f. Dissertação (mestrado) - Instituto federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2016.

COUTO, Edvaldo Souza. As façanhas dos extremos. O triunfo do corpo nas atividades

físicas e esportivas radicais. In O triunfo do corpo: polêmicas contemporâneas/ Edvaldo Souza Couto, Silvana Vilodre Goellner, (Orgs.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Vários Autores.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, v.1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FERREIRA, Francisco Romão. Ciência, arte e cultura no corpo: A construção de sentidos sobre o corpo a partir das cirurgias plásticas. Editora CRV. Curitiba – Brasil. 2011.

FOUCAULT, Michel. Historia da sexualidade I. A vontade do saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988. in. Do original em francês: Histoire de la sexualité I. la volonté de savior.

GUTTERRES, Bianca Rocha. Lições sobre corpos e estilos de vida nos anúncios publicitários de academias de ginástica. 2012. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA - como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Disponível em: < <https://servicos.ulbra.br/BIBLIO/PPGEDUM150.pdf> > acessado em 15/09/15.

KASTRUP, V. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.). Pesquisa-intervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008, p.465-489. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v10n1/v10n1a07.pdf>> acessado em 30/08/2015.

LE BRETON, David. Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade/ David Le Breton; tradução Marina Appenzeller. – 6ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Desafios. in O triunfo do corpo: polêmicas contemporâneas/ Edvaldo Souza Couto, Silvana Vilodre Goellner, (Orgs.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Vários Autores.

PEREIRA, Ana Luísa. Do “cuidado de si” nas ginásticas de academia. In: GOMES, Rui Machado et al. (Orgs.). O corpo e a política da vida. Lisboa: Editora Rui Machado Gomes, 2010.

POZZANA, Laura. A formação do cartógrafo é o mundo: Corporificação e afetabilidade. In Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum/organizado por Eduardo Passos, Virginia Kastrup e Silvia Tedesco – Porto Alegre: Sulina, 2014. 310 p. (2).

SANTAELLA, Lucia. Pós-humano Por quê? Revista USP, São Paulo, n.74, p. 126-137, junho/agosto 2007. Disponível em: < <http://www.usp.br/revistausp/74/09-luciasantaella.pdf>> acessado em 02/09/15.

SIBILIA, Paula. Imagens de corpos velhos. A moral da pele lisa nos meios gráficos e audiovisuais. In O triunfo do corpo: polêmicas contemporâneas/ Edvaldo Souza Couto, Silvana Vilodre Goellner, (Orgs.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Vários Autores.

O MAGO – REFLEXÕES DO CORPO COMO LINHA DE PASSAGEM

FOLHA, Matheus Saraçol⁷³
 SENNA, Nádía da Cruz⁷⁴

Resumo: Este artigo apresenta parte da pesquisa de mestrado que investiga um recorte de minha produção poética, O Mago, a partir da disciplina “O Desenho do Corpo, Corpo que Desenha”, mostrando os passos de sua criação, as influências artísticas e os adereços que o compõe, também mostro a sua exteriorização da folha de papel para o mundo externo através da performance; o escrito passa pelas questões do corpo imaginário como possibilidade de criação, sendo ele uma linha que liga os vários “mundos” que compõe o meu corpo. Como teóricos trago: Helena Katz, Christine Greiner, Dani Lima, Denise Siqueira, Fayga Ostrower e Marina Polidoro. Também retomo parte de meu trabalho de conclusão de curso para mostrar O Mago como narrador através das reflexões trazidas por Walter Benjamin.

Palavras-chave: Mago; linha; corpo

INTRODUÇÃO

A proposta apresentada neste artigo recai sobre o processo de um dos trabalhos que compõe meu caminhar poético, a formação do Mago. Trago um detalhamento de como os atravessamentos culturais do meu cotidiano e dos impulsos elementares (OSTROWER, 1978) moldaram as linhas que compõe o corpo do Mago. São tratadas das modificações e dos aparatos que compõem esse corpo, de sua influência no processo de criação e de quais possibilidades o circulam.

Como base para as reflexões apresentadas uso como base textos propostos pela Prf^a Dr^a Nádía Senna e o Prf^o Dr^o Thiago Amorin durante a disciplina “Desenho do Corpo, Corpo que Desenha, do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas. Entre os autores estão: Helena Katz e Christine Greiner (A natureza Cultural do Corpo), Dani Lima (Corpos Humanos Não Indentificados: Hibridismo Cultural) e Denise Siqueira (Corpo Comunicação e Cultura: A Dança Contemporânea em Cena). Além das leituras propostas trago também Fayga Ostrower (Criatividade e Processos de Criação), Marina Polidoro (Para atravessar ou para aproximar: o desenho como ponte) e trechos de artigos meus e do trabalho de conclusão de curso (onde também trago Walter Benjamin) para demonstrar o processo anterior a este momento.

Trago também relações com a linha como meio de ligação, como ponte entre a interação do processo mental e da projeção física na folha de papel através das ações

⁷³ Graduado em Artes Visuais (bacharelado) pela Universidade federal de Pelotas, Brasil (2017), Mestrando do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais da Univercidade Federal de Pelotas (2017). matheus.folhas@hotmail.com

⁷⁴ Doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo, Brasil (2008) Professor associado da Universidade Federal de Pelotas , Brasil. alecrins@uol.com.br

do gesto de desenhar.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Começo retomando algumas relações que possuía quando mais novo – com mais ou menos uns 12 anos – lembrando de algumas animações que assistia no canal “Rede TV” e como percebi que ocorria uma cativação por temas sobre super heróis e outros que possuíam narrativas sobre mundos “sobrehumanos”. A análise que fiz para concluir minhas escolhas foi a partir de um momento em que me interessei por uma animação com tema de futebol. O esporte nunca havia me cativado, contudo as técnicas de chutes que os personagens utilizavam recebiam nomes que pareciam vindos de técnicas “mágicas” se comparadas a outros animes que eu assistia/assisto. Assim se mostrou o caminho que trilhava pelas temáticas que escapavam das possibilidades do corpo no mundo, como por exemplo, ter um corpo super elástico, ler mentes, lançar laser pelos olhos, criar esferas de energia espiritual, entre outras “habilidades”.

Os atravessamentos que recebia vieram a moldar o primeiro corpo do eu que viria a ser o Mago. No ano de 2012 foi sugerido por um amigo meu que fossemos de encontro a criação de um RPG⁷⁵ com temática nórdica, minha relação com os personagens “mágicos” norteou as minhas escolhas de criação. Ao me propor a pesquisar a mitologia ligada ao jogo encontrei o necromante como possibilidade mais próxima do que me interessava naquele momento, o mago. Assim me propus a receber todos os atravessamentos possíveis para criação gráfica do eu no jogo, separei uma quantidade grande de imagens para seu desenvolvimento, assim surge o que futuramente influenciaria a criação do Mago.

⁷⁵ Role-playing-game é um jogo no qual os participantes interpretam algum personagem através de uma narrativa criada pelo grupo.



Figura 1 – Necromante. Fonte: O autor

Por volta do final de 2014 eu e um grupo de amigos, em meio a brincadeiras, nos nomeávamos a partir de classes de RPG, A Rainha, A Princesa, O Mago, O Rei das Fadas, O Bardo, A Ladina e O Bárbaro. A partir desse momento foi proposto pelo grupo uma história em quadrinhos que possuísse um foco em nossos cotidianos.

Para a criação do Mago no projeto da HQ retomei o processo de criação do necromante, contudo foquei em adereços comuns a um mago para não cair no clichê. Desta forma o mago a ser criado deveria possuir um aparato manual, algo em sua cabeça e uma barba. O seu desenho inicial apresentava um bastão com a ponta triangular vazada, e tinha um símbolo em sua roupa que possui características ligadas a práticas de magia, para relacioná-lo a mim ele possuía um óculos e características físicas que nos aproximavam.

Após o período de desistência do projeto de HQ o mago retornou como importante trabalho ligado a minha poética, ocorreu uma troca em seu símbolo por motivos de não encontrar o significado do anterior⁷⁶. Outra razão da troca também se faz pelo triângulo invertido – símbolo atual do Mago – representar a água, isto se liga ao elemento que compõe meu signo do zodíaco (Peixes), a transformações que meu trabalho evoca (a mutabilidade iminente e fluída) e ao desenho e sua aproximação da chuva como um pingo que cai e corre, assim como a linha que surge do ponto em movimento.

⁷⁶ O símbolo anterior era Triquetra, vem do celta e representa as três faces da Grande Mãe (energia que criou o universo), a Virgem, a Mãe e a Anciã.



Figura 2 – O Mago. Fonte: O autor

Com o processo do trabalho de conclusão de curso em movimento fui notando durante as orientações o Mago como um narrador. Isso ocorre devido a relação que faço dele com o meio de interação, o meu imaginário, que possuí como um dos pontos de chegada a folha em branco. Um dos trechos do TCC diz o seguinte:

“A experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes últimos existem dois grupos que se interpenetram de múltiplas maneiras.” (Walter Benjamin, p. 241, 2012) O Mago, de certa forma se encontra nos dois grupos que se caracterizam como narradores “...o narrador como alguém que vem de longe.” (Walter Benjamin, p. 214, 2012) e o “homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e suas tradições” (Walter Benjamin, p. 214, 2012), contudo meu avatar não possui esse conhecimento tradicionalista de sua região e nem completamente sabe de tudo existente em lugares mais longínquos, mas claro que tudo isso será impossível devido ao fato das c(C)oisas estarem sempre se transformando. “O narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.” (Walter Benjamin, p. 217, 2012). O convívio do Mago comigo e visse versa ocorre como uma narrativa sensorial em que para desenhar, pintar, modelar e/ou colar, preciso antes escutá-lo.

“Metade da arte narrativa está em, ao comunicar uma história, evitar explicações.” (Walter Benjamin, p. 219, 2012). Uma das características do Mago está em encontrar desnecessidade no fato de dizer o que são e o que não são as experiências passadas para mim durante a produção dos trabalhos para o público visitante. Sobre este público “Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que falta à informação.” (Walter Benjamin, p. 219, 2012). Sua proposta é de que a partir do que foi mostrado gerar dúvida, com a certeza de uma possibilidade de diversas respostas. (FOLHA, p. 38, 2017)

Com a vinda da defesa de TCC exteriorizo o corpo do Mago através da performance, retomo o mago com outros olhos e como uma expansão do desenho, como um copo e como linha, como corpo do desenho.

Através das propostas de leitura realizadas na disciplina “O Desenho do Corpo, Corpo que Desenha” começo a pensar no corpo do Mago e como os atravessamentos culturais meus o compõe. “Lacan, por sua vez, desenvolveu a ideia de que a identidade não é algo unificado e inato, mas alguma coisa que se forma a partir do olhar do outro.” (LIMA, p. 85, 2001). Assim começo por pensar o corpo do Mago e as coisas que o compõe, os símbolos e os objetos que carrega, esse olhar das outras coisas que o influenciam em suas criações e modificações. Entendo esse olhar do outro que Lima traz de Lacan como o olhar que ocorre entre mim e as experiências que percorrem o meu olhar no decorrer dos dias.

Revisitando o mago me dou conta de um processo que não havia percebido no momento de seu desenho. A influência dos meus referentes artístico, em maioria por Moêbius e algumas de suas ilustrações, dos personagens com chapéus alongados, em alguns momentos com formatos um tanto fálicos, além das formas que pareciam se movimentar, como por exemplo em uma das ilustrações para *La parapsychologie et Vous*. Essas formas, suponho eu, vieram a projetar em mim as criações que viriam a ser as Coisas⁷⁷, outro trabalho que compõe a minha poética e que também se encontra no primeiro desenho do Mago.



Figura 3 – Les Grands Ancêtres. Fonte: https://www.moebius.fr/Case_dore_DI_AIGLE-DE-FEU

⁷⁷ Formas abertas que trago como criadoras de possibilidades imaginativas devido as suas diversas possibilidades de interpretação. Sua principal característica é a iminência, apresentando essa transformação que sempre esta por vir, mas que nunca ocorre.

O Mago possui um corpo diferente dos Aliquids, isso ocorre pela intenção de criação sobre ele, foi feito propositalmente um atravessamento de informações que viriam a me auxiliar na criação enquanto personagem, então uma quantidade grande de imagens foi apresentada por mim e acabaram influenciando, além dos referentes artísticos, a criação do que naquele momento era apenas um personagem. Devido as minhas escolhas ele nasceu de uma linha fronteira entre a ideia generalizada do seu conceito e sua abstração possível.

O Mago foi trazido para o trabalho poético e percebido como caminho, como a linha que me permite acessar todo um imaginário criador, ele possuiu um corpo passagem, é uma chegada e uma partida, um corpo ferrovia, uma ponte.

Uma ponte é algo a princípio concreto, que realiza uma ligação entre as margens opostas de uma porção de água, ou algo que o valha. Essa ligação é o que permite o trânsito entre duas margens, passando sobre, de um lado para outro e com isso possibilita a comunicação, o contato, a transição. Ou seja, a ponte gera uma espécie de junção e aproximação entre esses dois lados, até então distantes. (POLIDORO, p. 51, 2013)

No parágrafo seguinte a autora continua “Assim, um desenho como ponte poderia ser resumido graficamente em uma linha que une dois pontos.” (POLIDORO, p. 51, 2013)

Assim foi percebido o mago como um outro corpo e ao mesmo tempo o meu corpo em extensão, uma linha contínua que forma uma outra coisa que se mantém dentro dela mesma. “Sendo o corpo ele mesmo uma espécie de mídia, a informação que passa por ele colabora com o seu design, pois desenha simultaneamente as famílias de suas interfaces.” (KATZ e GREINER, p. 95, 1998), o Mago foi sendo atravessado por outras situações, as vestimentas mudaram, e suas ações e formas criadas foram recebendo outras denominações e encontros dentro das relações estéticas propostas por minha poética. O Mago se torna um corpo travessia e um corpo atravessado, uma linha de percorrer.

Costuro o Mago com o termo avatar, uma figura que serve como recipiente para um ser divino, contudo não uso esse termo ao pé da letra, mas sim para falar desse corpo em movimento que risca as linhas entre o imaginário e a folha de papel, também se liga ao termo de avatar dentro dos meios digitais os quais são identidades usadas em redes sociais e jogos, porém compreendo o mago não só como um outro eu, mas também como um eu mesmo.

Autores como Bourcier (1994, p. 8) apontam que em tais celebrações o corpo em movimento era instrumento para se alcançar contato com divindades ou estados de êxtase. Assim, o corpo seria uma espécie de meio de comunicação para uma relação com outras esferas não-materiais, transcendentais. Essa busca do êxtase pela repetição de movimentos acontece contemporaneamente tanto em festas hedonistas do tipo rave, com acompanhamento de música eletrônica, quanto, no plano religioso, em rituais de candomblé e umbanda, em sessões espíritas, cultos evangélicos e encontros carismáticos. (SIQUEIRA, p. 42, 2006)

Como diz Denise Siqueira a partir de Bourcier sobre o corpo como evocação dessa força divina trago o gesto do desenho como evocação subjetiva para passagem desse imaginário contido em mim, assim o Mago apresenta um corpo que costura as relações através de seu habitar e de ser habitado.

O corpo do Mago também se contrói devido as possibilidades infinitas do espaço da folha que suporta as peripécias do meu imaginário, o espaço suporta o corpo e o torna possível. O Mago pode, no espaço da folha, existir além do meu próprio corpo, assim a folha e a linha, ou o Folha e a linha, servem como extensor do corpo e me permitem habitar outros lugares de outras possibilidades impossíveis, o corpo do mago é um corpo possibilidade.

“A percepção delimita o que somos capazes de sentir e compreender, porquanto corresponde a uma ordenação seletiva dos estímulos e cria o mundo que nos atinge, o mundo que chegamos a conhecer e dentro do qual nós nos conhecemos. Articula o nosso ser dentro do não ser.” (OSTROWER, p. 13, 1978)

A folha permite mundos em que meu corpo seja possível de formas que o espaço real não permitiria.

A projeção é uma característica que acompanha o corpo do desenho desde sempre, usada para comunicar, para projetar moradias e esboçar pinturas. A partir da projeção é que desenho o Mago através de mim e o habito no espaço exterior com a performance usando a sombra como estensora do corpo e como possibilidade de desenho e com o “rasgo” do “portal” o mago passa através da linha e se encontra junto ao mundo que antes via através da folha e que tinha reflexos vagos através do que meus sentidos conseguiam filtrar.

A performance/apresentação foi pensada da seguinte forma, eu estaria travestido de Mago, em minhas costas estaria um foco de luz, na minha frente um tecido que possibilitasse a passagem da luz, mas mostrando apenas a silhueta. [...] A ação consistia na sombra do Mago sendo projetada em um tecido, ao longo da performance o mago interage e projeta sua sombra no material, tenta atravessá-lo até que no final tem êxito e vem ao “mundo real”. Junto a isso existia um áudio que durante toda a performance falava sobre a pesquisa. (FOLHA, p. 8, 2017)



Figura 5 –Registro do atravessamento do Mago. Fonte: autor



Figura 5 Registro do atravessamento do Mago. Fonte: autor

Exteriorizando o Mago me deparo com como a diferença de mundos do meu corpo (o real, o imaginário e o do papel) define as possibilidades de criação de formas diferentes, fazendo com que atravessamentos culturais e revisitações sejam necessárias para criação de uma performance que consiga dar conta de trazer o Mago para fora do seu local.

Alguns semioticistas da cultura (Ivanov, Lotman, Pjatigorskij, Toporov e Uspenskij) já haviam apontado o mecanismo da cultura como um sistema capaz de transformar a esfera externa em interna, a entropia em informação, e assim por diante. A cultura não seria uma oposição entre o externo e o interno, mas uma possibilidade de passagem de um âmbito a outro. Mas como se dá esse trânsito? (KATZ e GREINER, p. 83, 1998)

Acredito que no meu caso, tentando responder essa pergunta dada pelas autoras de “A Natureza Cultural do Corpo” esse trânsito, essa linha estrada, é possível através dos trabalhos que mostram a ação da volta e a ida, ou seria talvez uma revolta, das possibilidades de criação artístico/poéticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar momentaneamente esses raciocínios sobre o corpo do Mago e de certa forma meu próprio corpo, percebo que, com a possibilidade performática de exteriorização acabo sendo instigado a querer estrapolar os limites corporais que eu enquanto Mago consigo exteriorizar a partir da folha de papel. A que ponto o Mago só pode permanecer apenas nas folhas? Como seria esse corpo impossível?.

Além dessaas questões continuo na investigação do desenho para perceber outras características além da ponte que o corpo pode ser enquanto linha de passagem.

REFERÊNCIAS

FOLHA, Matheus. **Entre Coisas - A passagem do Mago**. Pelotas, 2017.

FOLHA, Matheus. **Grange Coisa - Meu Processo de Pesquisa e Seus Desdobramentos Artísticos**. Pelotas, 2017.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. **A Natureza Cultural do Corpo**. Universidade. 1998.

LIMA, Dani. **Corpos Humanos Não Identificados: Hibridismo Cultura**. UniverCidade Editora, Rio de Janeiro. 2003

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 2. Ed. – Petrópolis: Vozes, 1978.

POLIDORO, Marina Bortoluz. **Para atravessas ou para aproximar: o desenho como ponte [dossiê]**. Revista-Valise, Poto Alegre, v. 3, n. 5, ano 3, julho de 2013.

SIQUEIRDA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena / Denise da Costa Siqueira**. - Campinas, SP: Autores Associados, 2006. - (Coleção educação física e esportes).

BENJAMIM, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**, 8 ed., São Paulo: Brasiliense, 2012.

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NA DANÇA DE SALÃO

SILVA, Jadi Ferreira⁷⁸
BALDI, Neila Cristina⁷⁹

Resumo: O presente trabalho discute a composição em dança a partir da Autobiografia e da Dança de Salão. A pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A pesquisa teve se utilizou de uma metodologia mista: *A/r/tografia* e Narrativa Autobiográfica. Neste sentido, produziu duas obras artísticas: a criação de um solo de dança e as cartas sobre o processo - trabalho escrito reflexivo. A produção do solo de dança teve como inspiração a autobiografia e a ausência do pai, e a pesquisa de elementos da Dança de Salão. Por outro lado, a escrita do TCC se baseou na narrativa autobiográfica a partir de cartas. O trabalho traz apontamentos para as perspectivas da autobiografia na criação em dança, bem como para a importância do processo de criação em dança para a formação da artista-docente.

Palavras-chave: Processo criativo, Dança de Salão, Narrativas.

INTRODUÇÃO

Teorias sobre o mundo, ou de como cada ser é único; histórias, aventuras e seus significados; qual seria o motivo para as coisas acontecerem da forma que acontecem? Tudo isso é tão fácil, tão “banal” comparado a pensar sobre o que me atravessa quanto a sentimentos e pensamentos, o que me transforma sobre aquilo que tenho produzido, ou mais ainda, aquilo que produz enquanto transformação constante.

A partir de minha história, começo a identificar vários acontecimentos que foram se desencadeando até chegar ao mote da minha pesquisa poética. Nasci e fui criada na região da fronteira do Rio Grande do Sul, lá vivi até meus 17 anos com meus avós, mãe e irmão. O fato de não ter pai presente sempre foi levado como um assunto não tão importante, no entanto, isto se transforma quando entro na Graduação em Dança. Ao chegar a Santa Maria, me deparo em uma iniciação na área da Dança de Salão, e mais pra frente começam a surgir questões, que envolvem o eu dançarina e professora de dança de salão, tendo que atuar tanto na figura feminina como na masculina e pensando quais são as referências bases para desenvolver estes papéis, sendo que não tive uma figura masculina presente desde que nasci (meu pai).

Desta forma, a pesquisa se desenvolve por meio de estudo da minha própria experiência, possibilitando dialogo entre os afetos que permeiam o ser social e o ser artístico, de maneira que a minha formação seja inter-relacionada. Ou seja, aqui está a

⁷⁸ Graduanda em Dança Licenciatura, Universidade Federal de Santa Maria. Email: jaadih.f_@hotmail.com.

⁷⁹ Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), professora Assistente do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e orientadora do trabalho. Email: neila.baldi@ufsm.br

minha trajetória pessoal, anterior à dança – a ausência do pai – e a minha trajetória em dança – no caso, a de salão.

Dentro de um contexto tão fechado quanto é a dança de salão, e também considerando a modalidade um ambiente de socialização pessoal/grupal, penso que a pesquisa propõe ampliar as formas de ver o indivíduo, oportunizando o reconhecimento da relação corpo/ambiente, e da própria relação entre os indivíduos, estendendo assim a compreensão da técnica com a conexão individual e experiencial que cada exerce.

Assim, este processo na esfera da dança se faz relevante para dar visibilidade e importância ao sentido de entender que as questões subjetivas de histórias próprias podem construir pesquisas, percebendo que a pesquisa não está à margem do pesquisador, mas faz parte da experiência e consciência do fenômeno que ocorre no processo de formação da mesma. Mais especificamente, a pesquisa propõe procurar relevar as diversas possibilidades de criação artística inserindo o seu contexto e de suas vivências como meio expandir o modo de ver, conhecer e fazer a dança.

Desse modo, a pesquisa procura desenvolver a criação de um solo de dança a partir da trajetória pessoal da artista – a ausência do pai e as relações com a Dança de Salão -, ao mesmo tempo em que discute procedimentos criativos em dança com histórias de vida e reflete sobre esse processo no contexto de uma artista-docente. Sabe-se que processos compositivos com dança de salão ainda são incipientes, bem como, com a expansão dos cursos de graduação em dança, faz-se necessário discutir a formação desse artista-docente.

DAS NARRATIVAS À CRIAÇÃO

Para o desenvolvimento da minha pesquisa (cênica e escrita), parto do seguinte pressuposto:

A narrativa de si, na dança, pode ser, então, pesquisa para a criação cênica, servir como processo formativo de futuros(as) professores(as) de dança e/ou bailarinos(as), assim como a própria dança pode ser uma narrativa autobiográfica, um modo de investigação da campo da Autobiografia. (BALDI, 2017a, p. 42)

Essa perspectiva que traz autora me ajuda a entender o processo que está desenvolvendo minha pesquisa, sendo ela um trajeto que pode possibilitar o conhecimento das expressões corporais próprias como discussão para criação de uma pesquisa autobiográfica em dança, concebendo o pensamento de que tudo que me afeta está, de alguma forma, inscrito em mim, em minhas memórias e, estas estão

escritas no eu corpo que vivencia e experimenta movimento, movimentos que dão formas à dança, tanto de uma ótica didática quanto artística.

Pina Bausch, como coreógrafa e teórica da dança com seu próprio caminho de criação artística, me instiga o fazer sobre afetos que permeiam o meu processo de criação, compreendendo a história como cotidiano do corpo, como afetos que emergem uma possibilidade de (re)significar através de estímulos que (re)apresentem essas memórias pelo movimento. Por meio de perguntas e repostas, o processo vai se construindo pela experimentação com qualidades diferentes, incomparáveis, subjetivas. Bausch (apud GUERREIRO, 2007, p.68) ressalta “cada um é de sua forma.”

Assim, ressalto a situação de me entender como professora e artista, que usa das suas experiências para traduzir em movimento uma relação com a ausência da figura masculina, sem deixar de lado minha feminilidade. O que significa que, neste processo, a dança e seus processos formativos vão além da reprodução de movimentos, pois partem do entendimento da técnica de forma mais pessoal, facilitando o processo de formação.

O uso “do fazer” – direcionado à realidade, vivência e experiência de cada indivíduo no seu percurso artístico – das Artes está tanto como método, forma de análise, quanto tema. Bem como, trazer a reflexão como uma compreensão de quem somos em relação com o mundo, dando possibilidade de ir além de textos informativos sobre resultados pré-estabelecidos. Então, por meio de metáforas e símbolos, propiciar outro tipo de comunicação entre o investigador e o leitor sobre a experiência.

Este tipo de investigação, a Pesquisa Baseada em Arte, acaba por ter diversas matizes. Uma delas é a *A/r/tografia*, que surge da necessidade de relacionar as formas visuais às textuais, como espaço de cruzamento de diálogos conectados entre imagem e texto. Segundo Dias (2013), *a/r/tógrafos* podem usar diferentes formas de coleta de dados, como entrevistas, observação participante, inclusive se interessando por histórias de vida, lembranças, fotografias. Neste sentido, entendo que a *A/r/tografia* e a chamada pesquisa narrativa – de cunho autobiográfico – têm relação. Michael Connelly e Jean Clandinin (2000) trazem uma abordagem do investigador como alguém que sustenta a história e não só as coleta (apud HERNÁNDEZ, 2013).

A proposta da narrativa, como pesquisa, pode aparecer tanto como uma abordagem de investigação-formação quanto como um fenômeno que parte das experiências do investigado/investigador para com a pesquisa (SOUZA, 2006). Nela, é possível ao sujeito ter tempo de consciência de si, das representações que constrói de si mesmo, num papel estabelecido para aprendizagem, através da reflexão de sua trajetória mediante ao seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional.

Possibilita, portanto, a reconstrução de um passado que olha em direção ao presente e ao futuro (TERREGROSA, 2017).

Desta forma, a proposta do meu caminho de pesquisa se encaixa na disposição de entendê-la como parte de mim, construindo pontes que detalhem o íntimo, o subjetivo, as perspectivas pessoais que trazem questões de uma identidade para discutir o fenômeno como processo vivo, possibilitando relacionar o contexto atual com a análise da história, transcorrendo para o processo de criação e experimentação artística ligada à área da dança e seus saberes.

Portanto, os recursos para gerar, coletar e analisar o que vai sendo produzido no processo de construção desta pesquisa se detêm dentro da proposta da abordagem metodológica constituída pelo trançar da *A/r/tografia* com a Narrativa. Estas abordagens me proporcionam a reflexão a partir das criações artísticas - as cartas para conversar sobre a pesquisa e o solo de dança, criado a partir da experimentação de estímulos sonoros, visuais, táteis, entre outros - e do diário de bordo, que traz as reflexões sobre as sensações que surgiram das experimentações de diversos procedimentos de criação.

DAS CRIAÇÕES PELAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Se no início da dança cênica a narrativa se dava a partir dos libretos do balé clássico, a partir da segunda metade do século XX, começa a trabalhar a narrativa a partir de outra perspectiva: narrar-se. Segundo Baldi (2017a, p. 44):

Narrar-se a si como dança – movimento pelo movimento, sem necessariamente ter uma história para contar – a si como corpo – pesquisa sobre a materialidade do corpo, sua estrutura física e possibilidades de movimento, inclusive os mais improváveis, mas também o uso dos movimentos cotidianos como ferramentas de criação – e a si como indivíduo – as questões pessoais do(a) criador(a), suas angústias, sua vida. Surge a autobiografia como potência criativa para a dança.

Na dança cênica contemporânea, talvez Pina Bausch seja a grande expoente quando se fala em dança e autobiografia. Ela dizia que:

É bom que a dança não seja apenas uma coisa bonita, ou simpática, mas que tenha algo a ver conosco, que dê atenção aos nossos sentimentos, aos nossos desejos, às nossas inspirações, ao nosso sofrimento, sentimentos que são partilhados e nós sabemos, as pessoas normais, que há um sítio onde podemos juntos partilhar esses sentimentos. (BAUSCH apud GUERREIRO, 2007 p. 69)

Como inspiração para o processo de pesquisa de movimento, as perguntas e respostas de Pina Bausch vieram a partir de imagens e palavras: o que esta imagem me diz, o que eu respondo a ela? E estas palavras? Neste sentido, no processo de criação do solo, separei imagens relativas ao meu pai e dancei com elas, para elas. Também escrevi palavras e cartas sobre a sua ausência e, elencando aquelas que, para mim, eram chaves, pesquisei movimentações a partir delas. Segundo Baldi (2017a, p. 52), processos criativos a partir da autobiografia são singulares e plurais, uma vez que: “É extremamente singular o eu-sujeito descobrir a sua própria dança a partir de sua própria vida – dos fatos, dos objetos, fotografias e memórias; assim como descobrir-se a si e a seus processos formativos dançando.” Por outro lado, de acordo com a autora, “são plurais também porque este eu-sujeito enxerga no outro a si, e vice-versa, e enxerga em si e no outro o coletivo.” (BALDI, 2017a,p.53)

Ao mesmo tempo, investiguei a partir da Dança de Salão, na qual estou envolvida desde que cheguei à Santa Maria e que me iniciou no fazer docente em dança.

Na Dança de Salão, historicamente desenvolvida no Brasil para praticar em bailes como o lazer, a construção do seu espaço cênico é mais recente. Hoje, são reduzidas as referências de autores e pensadores que produzem nesta área, a grande maioria ainda vê a prática apenas em sala de aula.

Contrariando essa naturalização de uma dança social, um dos grandes expoentes na Dança de Salão Cênica é Jomar Mesquita⁸⁰, que buscou desenvolver novas estruturas, combinações, movimentos para composição coreográfica na Dança de Salão, pensando em levar a prática ao palco como apresentação de cunho artístico. Gulnare Mendonça (2016), que estudou o processo de composição coreográfica de Mesquita, ressalta que o mesmo procura ir além de uma simples representação do salão, mas usa a DS como “matéria-prima”, reconstruindo-a em outros moldes.

Neste sentido, investiguei movimentações que já estão naturalizadas no corpo, procurando não selecionar ritmos específicos para coreografar por passos, mas percebendo qual caminho o corpo já está mais habituado a desabrochar movimentos nessa técnica. Claro, que daí aparece minhas preferências, das quais percebi mais movimentos vinculados ao zouk, samba e bolero.

Depois pensei: como transportar a experimentação a partir das fotos e palavras para um contexto que englobe a composição a partir dos ritmos? Com o tempo, as vivências no processo de criação do solo, junto com a escrita das cartas, foi dando

⁸⁰ Bailarino, professor, coreógrafo e diretor artístico da Mimulus Companhia de Dança.

forma à pesquisa e a organização aconteceu pela proposta de perceber que a “dança das fotos” já fazia parte da “dança de salão” pois ambas são complementares por fazer parte da minha história, tanto corporal quanto de memórias.

Reforço o pensamento de Baldi (2017a) quando fala que o que está inscrito em mim de alguma forma está escrito em minha dança, no eu dança. Dessa forma, compreendo que todas as vivências são permeáveis umas as outras, tanto as que vão sendo adquiridas no presente que influenciam as pesadas, quanto das já absorvidas à tempo relacionando-as no agora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como comentei no início da proposta, os resultados não iriam se deter um procurar identificar o que já é exato. Dentro dessa gama de possibilidades, venho experimentando diversos caminhos para conhecer as alternativas que emergem de uma composição investigativa sobre algo tão sensível e novo na área.

Entendo que a produção que realizei se direcionam para o fechamento da célula coreográfica, mas não como uma conclusão, e sim entender a conclusão como um processo contínuo que vai se reciclando a cada vivência adquirida.

Compreendo que a autobiografia é um material potente para as criações em dança e que na contemporaneidade é um sampleamento de materiais, em que diversas técnicas corporais podem estar a serviço de uma obra artística.

Além disso, esta pesquisa traz contribuições para o meu fazer docente, pois como bem lembra Gilberto Icle (2012, p. 12): “a dimensão pedagógica é inerente à arte e, com efeito, não existe processo criativo que não contenha em si uma dimensão pedagógica.” Neste sentido, concordo com Baldi (2017b), quando afirma que pensar em processo de formação de artista-docente “[...] é pensar que todas as oportunidades vividas são formativas.” E que vivenciar a criação de um espetáculo – desde a pesquisa de movimento à composição – é importante para esta formação.

REFERÊNCIAS

BALDI, Neila Cristina. Es(Ins)critas do corpo dançante: narrativas singulares e plurais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 02, n. 04, p. 41-56, jan./abr. 2017A.

_____. Dez(s) Amores: construção de conhecimento sobre dança-teatro. **Teatro: Criação e Construção de Conhecimento**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 14-24, jan. 2017B.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (org.). **Pesquisa Educacional baseada em arte :**

a/r/tografia Santa Maria : Ed. Da UFSM, 2013.p.21-35

GUERREIRO, Mónica. Uma conversa com Pina Bausch. **OBSCENA: revista de artes performativas**. n. 4. Mai. 2007. Portugal.

HERNÁNDEZ, Fernando. A pesquisa baseada nas Artes: propostas para pensar a pesquisa educativa. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (org.). **Pesquisa Educacional baseada em arte : a/r/tografia** Santa Maria : Ed. Da UFSM, 2013. p.39-62

ICLE, Gilberto. O que é pedagogia da Arte?In: ICLE, Gilberto. **Pedagogia da arte:entre-lugares da escola**. Volume 2. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

MENDONÇA, Gulnare de Oliveira Ramos Martins. **A dança de salão no processo de composição coreográfica em Jomar Mesquita**. Dissertação (Mestrado em Performance Artística - Dança) Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e encontros de formação de professores**. RS: DPEA, Salvador: Uneb, 2006.

TORREGROSA, Apolline. Da Arte da narração à sensível textura de nós. In: MARTINS, Raimundo. TOURINO, Irene. SOUZA, Elizeu Clementino de (org). **Pesquisa Narrativa: Interfaces entre Histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria : Editora UFSM, 2017. p. 303-322

POR PEDAGOGIAS DANÇANTES NA MATURIDADE

ALMEIDA, Alex Sander Silveira de⁸¹;
JESUS, Thiago Silva de Amorim²

Resumo: O artigo apresentado neste momento é oriundo do trabalho de graduação realizado no Curso de Dança Licenciatura na UFPEL com o tema Dança na Maturidade, onde a pesquisa abordava o aspecto terapêutico em um grupo de dança com mulheres maduras. A investigação agora assume outros desdobramentos quando em continuidade no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas, investiga as pedagogias possíveis para os corpos maduros que dançam. O estudo apresenta ainda reflexões em espaços de criação artística que privilegiem o corpo como objeto estético.

Palavras-chave: Dança; Corpo; Maturidade

INTRODUÇÃO

A maturidade é uma expressão que surge em meio aos estudos da psicologia. O ser humano para ser considerado maduro precisa demonstrar uma grande experiência de vida no melhor sentido filosófico. Conforme Piaget(1982) para atingir a fase da maturidade o ser humano precisa estar em constante transformação assimilando vivências, superando dificuldades e organizando cada nova aprendizagem de acordo com suas necessidades.

A maturidade, nesse sentido, pode então ser entendida como o resultado da consecução de experiências adquiridas por um período de tempo em que se atinge um determinado estágio desencadeado por algum evento importante na vida do indivíduo. A dança na maturidade propõe uma construção coletiva partindo de aulas e proposições coreográficas, que se utilize de um pensamento direcionado para a arte nesta faixa etária. As possibilidades da expressão de cada indivíduo, o debate sobre o corpo maduro, e a experimentação do fazer e do fruir artístico específico desta idade são alguns dos assuntos que acompanham este tipo de trabalho.

Com isso, o presente trabalho busca refletir sobre a Dança na Maturidade cujo viés terapêutico apresenta transformações e desdobramentos no trabalho desenvolvido com os corpos maduros em um grupo de dança formado por mulheres. O recorte que aqui se esboça é parte integrante do trabalho de graduação apresentado ao Curso de Dança Licenciatura da UFPEL.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

⁸¹ Mestrando em Artes, Universidade Federal de Pelotas, lexdanca@yahoo.com.br;

² Doutor em Ciências da Linguagem, Universidade Federal de Pelotas, thiagofolclore@gmail.com.

Em seu planejamento e organicidade, a proposta artística voltada para os corpos maduros sugere elaborar modos de refletir, romper e recriar imagens e estigmas associados à maturidade. O trabalho ainda precisa considerar limitações e diferenças, implementando sua efetiva participação na sociedade nos mais diversos aspectos e ambientes: a família, o trabalho e o lazer, por exemplo. Sobre a dança e sua importância neste período da vida, Roger Garaudy exemplifica:

a dança pode ter seis funções; auto-expressão, comunicação, diversão e prazer, espiritualidade, identificação cultural, ruptura e revitalização da sociedade. Ainda completo citando que a dança tem um forte caráter sociabilizador e motivador, seja em par ou sozinho seja idoso ou criança, seja homem ou mulher ao dançar todos se sentem bem. [...] dançar é vivenciar e exprimir, com o máximo de intensidade, a relação do homem com a natureza, com a sociedade, com o futuro e com seus deuses. [...] a dança não é apenas uma arte, mas também um modo de viver ou até mesmo um modo de existir, onde se interliga o aspecto da vida cotidiana como, religião, trabalho, festas. A dança representa o modo de viver e ver o mundo (GARAUDY, 1980, p. 54).

Desse modo, mudanças na qualidade de vida dos sujeitos ocorrem gradativamente, na medida em que acontecem o crescimento pessoal em interação com os conteúdos de dança e acentuam-se melhorias nas relações interpessoais e nas convivências. A revisão de preconceitos sobre a idade madura, o resgate das potencialidades de cada pessoa, o privilégio do trabalho coletivo, o crescimento a partir da liberdade de expressão, o resgate da autonomia e valorização da capacidade de ensinar e de aprender de cada um são alguns dos conceitos normalmente abordados. Guita Grin Debert faz a seguinte reflexão desta perspectiva no envelhecimento:

Olhar para esses eventos associados à emergência de etapas intermediárias entre a vida adulta e a velhice é, sem dúvida, aplaudir o lado gratificante do curso da vida pós-moderno, que não apenas permite, mas também encoraja a variedade e a diferença (DEBERT, p. 32, 1994).

Tudo isto está diretamente relacionado ao desejo profundo por qualidade de vida: mudanças significativas nos vários aspectos da vida que proporcionem bem estar e longevidade.

Sendo assim, se pode afirmar que a dança possibilita estas conquistas aos sujeitos, pois amplia o campo do conhecimento, e a forma sensível de se relacionar e perceber o mundo. Quando entramos em contato com o universo da dança, redescobrimos o prazer e a satisfação de viver. Neste sentido, qualquer pessoa pode dançar e explorar os movimentos, conhecer a si e a outros por meio da arte, sentir e

expressar sua subjetividade pela dança. Segundo Klauss Viana (1990), “a dança deveria ser possível a todos, pois todos somos dançarinos”.

Segundo o autor é possível perceber que a dança pode ser considerada uma das melhores atividades para a maturidade, pois proporciona melhora no condicionamento físico, estimula a integração social, melhorando assim a auto-estima sem impor limites para a idade de quem dança.

Dançar então faz parte da nossa essência. É algo que trazemos desde o surgimento da humanidade como forma de comunicação e expressão de sentimentos. Ao dançar, a vida é celebrada quando libertamos o nosso ser mais primitivo e o corpo fica mais equilibrado, ganhando flexibilidade. Estes benefícios podem ser comprovados conforme o que coloca Indara Jubin Leal e Aline Nogueira Haas:

A dança é uma pratica muito antiga que assume varias finalidades, finalidades essas que assumem caráter diversificado dependendo dos objetivos que se queiram atingir. Ocorre no mundo todo um crescente número de idosos e esse número tende a ser cada vez maior com o passar do tempo, sabe-se que varias limitações são geradas através do acúmulo de idade. A dança diante desse contexto vem de modo a contribuir para um melhor envelhecimento e através dos benefícios proporcionados por essa pratica é possível envelhecer melhor e com mais disposição, pois a dança é uma das atividades físicas mais completas, e através dela é possível trabalhar o físico, o mental e o social (LEAL e HAAS, 2006, p. 78).

Conforme as autoras essas relações são importantes para a ampliação do processo criativo e artístico dos trabalhos de dança na maturidade, as iniciativas devem perpetrar procedimentos de experiências dialógicas. As condições fundamentais ao processo prescindem a motivação e a atitude criativa dos indivíduos. A motivação se constitui no desejo pela experiência artística. A atitude criativa envolve a pré-disposição aos inúmeros desafios que o processo artístico envolve.

Este estudo descrito anteriormente é fruto de uma pesquisa desenvolvida com o Grupo Kiriann Teatro de Dança da cidade de Rio Grande. O coletivo é formado exclusivamente por mulheres maduras pertencentes a diferentes bairros do município.

As dez integrantes não possuíam conhecimento prévio em Dança e o trabalho desenvolvido constitui-se no primeiro contato que elas tiveram com as práticas artísticas corporais. Em encontros semanais, além dos trabalhos corporais, são discutidos temas referentes ao universo feminino que servem de arcabouço para o aprendizado, o experimento e a criação em Dança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpo maduro é uma unidade diversa e comporta experiências de vida com suas especificidades. A dança na maturidade respeita estas diferenças e abre um espaço de reflexão na arte para a troca de experiências, o prazer das atividades realizadas e a compreensão do processo experimentado.

Esta proposta traz uma nova visão para a área da dança e, sem, contudo, se desvincular das questões artísticas ela confronta modelos e processos rígidos. Para inovar com criatividade e se consolidar como uma dança em que cada corpo possa descrever a sua própria história.

As contribuições ainda se estendem pelo universo pedagógico quando a Dança na Maturidade suscita a busca por pedagogias específicas neste processo significativo de aprendizagens artísticas dos corpos maduros. Tais pedagogias valorizam o corpo enquanto dança e se apropria das experiências e atravessamentos que ele traz em seus registros de vida

Como professor deste coletivo de mulheres, tenho observado ao longo do percurso que para além das transformações pessoais nos sujeitos envolvidos, as mudanças tem produzido e provocado modificações importantes da minha prática docente. Enquanto arte-educador o trabalho com a maturidade tem resignificado não somente os procedimentos metodológicos em Arte como também tem inspirado pesquisas futuras dos corpos que dançam. Em um processo necessário e inclusivo na relação constante entre Dança e Educação.

REFERÊNCIAS

BERTAZZO, Ivaldo. **Quando o Passo Vira Dança**. Rio de Janeiro: Summus, 2006.

BERTHERAT, Thérèse. **O Corpo Tem Suas Razões**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BOSI, Alfredo. **Reflexões Sobre a Arte**. São Paulo: Ática, 1989.

CARVALHO, Luciana Siqueira. O efeito terapêutico da arte. **Jornal dos Lagos**. Alfenas, 1º de Maio de 2010.

DEBERT, Guita Grin. **Antropologia e velhice**. Campinas, UNICAMP, 1994

FERNANDES, Ciane. **Pina Baush e o Wuppertal Dança-Teatro: repetição e transformação**. São Paulo: Hucitec, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUX, Maria. **Formação em Dançaterapia**. São Paulo: Summus, 1996.

_____. **Dançaterapia**. São Paulo: Summus, 1988.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

JESUS, Thiago Silva de Amorim. **Corpo, ritual, Pelotas e o carnaval**: uma análise dos desfiles de rua entre 2008 e 2013. Tese(doutorado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós Graduação em Ciências da Linguagem, 2013. LEAL, Indara Jubin e HAAS, Aline Nogueira. **O Significado da Dança na terceira idade**. Rio de Janeiro: Isprint, 2006.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica**: Teoria da Ciência e Prática da Pesquisa. 19ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2001.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone. 1990.

LIBERMAN, Flávia. **Delicadas Coreografias**: Instantâneos de uma Terapia Ocupacional. São Paulo: Summus, 2008.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.

VYGOTSKI. **Psicologia da Arte**, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PROCESSOS CRIATIVOS: METODOLOGIA PARA O ENSINO DA DANÇA EM CADEIRA DE RODAS

MORS, Fabiana Andréia¹
SILVA, Mara Rubia Alves²

Resumo: Através da Dança em cadeira de rodas (DCR), é possível perceber uma nova proposta estética, que desafia os conceitos do que seja arte e do que significa Dança. O ensino desta arte é importante para pessoas com deficiências, pois considera tanto os aspectos sociais quanto as características motoras das pessoas que dançam. Propomos os processos criativos visando a construção de coreografias para a montagem de um espetáculo. A partir das estratégias metodológicas aplicadas, foram elaboradas coreografias onde todos se envolveram e ajudaram a construir, partindo de suas experiências e vivências com a Dança. As bases teóricas/metodológicas que auxiliaram nos processos criativos foram os estudos de Laban (1990) e Spolin (1982).

Palavras-chave: Inclusão - Dança - Processo Criativo.

INTRODUÇÃO

Embora a Dança seja uma das formas de manifestações mais antigas do ser humano, que seus movimentos tenham sido descritos desde a época das civilizações primitivas, dançar sobre uma cadeira de rodas, passou a ser uma possibilidade apenas no século passado, por volta dos anos oitenta. De acordo com Ferreira (2005), através da Dança em cadeira de rodas (DCR) é possível perceber uma nova proposta estética, que desafia os conceitos do que seja arte e do que significa Dança. O corpo que dança numa cadeira de rodas está envolvido numa rede complexa de relações sociais, sua atuação, enquanto linguagem artística instiga a uma revisão de valores, de técnicas corporais e de regras de composição coreográfica.

Neste estudo, trabalhamos com o foco no Grupo de Dança sobre rodas Extremus, que foi criado em 2001, dentro do Projeto de extensão “Uma proposta de Dança para pessoas com deficiência física” no Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Esse Projeto, atualmente, pretende mostrar que a Dança, como atividade artística, pode trazer muitos benefícios para pessoas com deficiência, melhorando todas as suas capacidades e ressaltando as suas potencialidades, contribuindo para o resgate da autoestima e autoimagem. Procura, também, promover melhora do relacionamento

da pessoa consigo mesma, com as outras pessoas e com o mundo.

O Projeto/Grupo oportuniza vivências e experiências em Dança, desenvolvendo uma proposta que engloba os princípios pedagógicos e artísticos da Dança. Com isso, tem a intenção de proporcionar um trabalho inter e multidisciplinar entre as diversas áreas do conhecimento, oportunizando aos acadêmicos a experiência de trabalhos com pessoas com deficiência e, ainda, busca a inclusão social e cultural desta população.

Neste trabalho tivemos os seguintes objetivos:

- Propor oficinas de Processos criativos aos alunos (as) com deficiência;
- Oportunizar a experiência de novas metodologias de aula para alunos (as) com deficiência através da DCR;
- Construir coreografias na DCR, a partir dos Processos Criativos, desenvolvido com os (as) alunos (as) com deficiência;
- Propor os Processos Criativos visando a construção de coreografias para a montagem de um espetáculo, onde os alunos possam ver o resultado do trabalho elaborado por eles.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

O Projeto tem suas bases estruturadas nos estudos de Laban (1990) e Spolin (1982), que abordam o ensino da Dança considerando tanto os aspectos sociais quanto as características motoras da pessoa que dança. Assim como a expressão, que está relacionada à forma como este sujeito se movimenta no espaço, onde qualquer movimento se constitui pela combinação de quatro fatores: peso, espaço, tempo e fluência.

Nesta perspectiva, percebemos que o coletivo de corpos que sentem, agem e pensam diferentes, permite à Dança ter um caráter educativo. Isto significa para nós que a Dança concretiza-se a partir da individualidade e especificidade que cada um possui e contribui para o coletivo. Assim, com a Dança, podemos trabalhar além da expressão pessoal e do controle de si, a comunicação, a tomada de consciência do outro, bem como da comunidade onde o aluno está inserido.

Algumas estratégias metodológicas que foram utilizadas:

- Dinâmicas com o intuito de trabalhar a percepção espacial, a atenção e a memória recente, para não haver dispersão, e sim concentração na hora da criação;

- Trabalho de improvisação em duplas utilizando lenços e alternando duplas, propondo a interação dos alunos e monitores, sendo um divertimento ao mesmo tempo em que estão trabalhando e se expressando através de movimentos que se sentem prazer de ser realizado naquele momento, em que o corpo necessita e precisa.



Figura 1 - Processo da coreografia Amanhecer do pampa, com base nas improvisações feitas com os lenços.

Foto - Grupo de Dança sobre rodas Extremus.



Figura 2 - Coreografia: Amanhecer no pampa.

Foto de Dartanhan Baldez Figueiredo em 14/12/2016.

- Nos processos criativos utilizamos imagens que os alunos trouxeram sobre o tema da Cultura Gaúcha para realizarem em grupo a atividade de trazer no corpo o que cada imagem trazia de significado para cada um, em que contexto a imagem estava e qual o sentido ela nos remetia.



Figura 3 – Imagens utilizadas nos Processos Criativos
Foto: Grupo de Dança sobre rodas Extremus.

- Outro processo foi o de objetos também relacionados com a Cultura Gaúcha podendo manusear de diferentes maneiras por cada um deles, ao mesmo tempo tendo o objeto na mão e em outros casos não, mas sabendo o verdadeiro sentido de todo o movimento e de onde saiu, podendo ter variações de movimentos pequenos e ampliados, acrescentando qualidade e podendo desconstruir o movimento inicial.

- Trabalhamos as criações com base em lendas, que foram lidas e relidas para os alunos, para assim serem destacados alguns aspectos que chamaram a atenção podendo compartilhar para o grupo o que gostou e propor um movimento cada um para a montagem da célula coreográfica.



Figura 4 - Processo da Coreografia Lua em flor.
Foto - Grupo de Dança sobre rodas Extremus.



Figura 5 - Coreografia: Lua em flor.
Foto de Dartanhan Baldez Figueiredo em 14/12/2016.

- Algumas atividades propostas foram utilizadas princípios do Laban e Spolin (1982) como as direções, deslocamentos, e qualidades de movimento, devendo aparecer no processo o que cada grupo foi solicitado na atividade, tendo que explicar e mostrar o que fez.



Figura 6 – Materiais utilizados nos Processos Criativos
Foto - Grupo de Dança sobre rodas Extremus.

- Tivemos uma oficina sobre abordagem somática, com enfoque nas escápuas, onde funcionou de maneira que cada monitor formou dupla com um aluno em que iria fazer a atividade, seguindo instruções que eram passadas pela ministradora, resultando num trabalho que surpreendeu a todos, que gerou uma entrega dos alunos a proposta.

- Trabalhamos com alguns áudios que são relacionados com a cultura gaúcha para serem explorados, sendo um estímulo para a criação.

- Para a montagem das coreografias foram selecionadas músicas e trabalhadas as letras além de trazerem outras referências e ideias que ao longo do processo foram trabalhadas e investigadas pelos alunos.

Através desses processos, foram explorados e investigados movimentos, separados os grupos com o intuito de selecionar músicas primeiramente, trabalhando em cima da letra e utilizando alguns movimentos criados com os

processos. As músicas foram trazidas tanto por parte dos alunos quanto monitores, e selecionadas para assim se dedicar a construção coreográfica.

Com as músicas escolhidas, iniciava o trabalho a ser feito, onde ideias surgiram por parte de todos, através de suas vivências com a Dança, e também que se tratava da cultura gaúcha, onde muitos tinham conhecimentos e outros aprenderam a gostar. As músicas variavam, indo de letras e melodias delicadas a fortes, uma das músicas utilizadas pelo Grupo foi "Eu sou do Sul" (Os Serranos).

Ao longo da criação tiveram inspirações, cobranças, lembranças, desejos, vontades, persistência, bloqueios, pois não são todos os dias que acordamos com vontade de criar, tudo isso faz parte do processo de criação.

Um fator limitante para a realização do trabalho, foi o número reduzido de monitores, devido a isso, outra estratégia foi tomada, sendo que cada dia teria algumas coreografias a serem ensaiadas, conforme o cronograma passado aos alunos e pais. Como todo o processo foi realizado junto aos alunos, sendo uma construção coletiva, não poderia ficar de fora o nome do espetáculo, houve um concurso para a escolha, onde tanto alunos como monitores puderam dar sua sugestão, no final a mais votada recebeu um "kit Extremus", que consistia em adesivo, sacola, squizze e chaveiro.

Na caminhada rumo aos últimos detalhes, tivemos além de ensaios gerais, os ensaios extras para assim estruturar e elaborar melhor as coreografias, sendo assim um tempo de estarmos mais perto dos alunos, tendo todo o cuidado e dedicação para eles se sentirem bem e motivados para o dia da apresentação.



Figura 7 - Processo da coreografia Peleia e Paixão.
Foto - Grupo de Dança sobre rodas Extremus.



Figura 8 -Coreografia: Peleia e Paixão.
Foto de Dartanhan Baldez Figueiredo em 14/12/2016.

Por meio da dança pode-se estimular os alunos, a plateia, as pessoas em geral a enxergar, a representar e a visualizar uma sociedade aberta às diferenças, na qual o respeito pelo outro passa pela aceitação dos corpos que não são como deveriam ser, mas são como são, pois “diferentes somos todos! Limitados somos sempre em relação a alguma coisa ou a alguém! Misteriosos somos todos, porque insondáveis; inconclusivos e surpreendentes somos como seres humanos” (Gaio 2006, p.173).

Após a apresentação, ouvimos vários relatos de pessoas que estavam assistindo ao espetáculo, vimos pessoas que se emocionaram ao ver o trabalho e que, de certa forma, mexeram com a vida delas, podendo sair de lá com outra visão sobre deficiência.

Posso relatar a minha primeira apresentação com o Grupo que foi no Dia Internacional da Dança em 2016, lembro-me que foi uma das únicas vezes que não me senti ansiosa, estava tranquila, algo me tocou muito naquele dia, foi uma paz que me dizia que ali era o meu lugar, de poder ensinar e aprender junto com eles, havendo uma troca muito grande de aprendizado, sem explicação.

Ao longo das aulas, fui reconhecendo em mim, rastros de minha Dança, pude me encontrar, os diferentes olhares para o outro, de dançar com o outro, conhecer caminhos de formação em Dança, que me encantaram e hoje para mim tem um sentido enorme, que faz o coração bater mais forte. Assim, com toda a vontade, estou conduzindo meus olhares, ora dançando junto com o grupo, às vezes observando as vivências, mas sempre estando junto e viver o momento de tanta alegria com eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da Dança é importante para as pessoas com deficiências, pois consideramos tanto os aspectos sociais quanto as características motoras

das pessoas que dançam. Assim como a expressão, que está relacionada à forma de como estes sujeitos se movimentam no espaço e no tempo. Ao longo do trabalho podemos ver a evolução de cada sujeito, se sentindo cada vez mais seguro no que está fazendo.

A dança como possibilidade de movimentos livres, que nascem pela vontade de se comunicar por meio dos gestos, das expressões que emanam dos sentimentos, dos valores gerados pelo cotidiano, pelas dificuldades e pelos prazeres de viver, remete-nos ao encontro com o outro e com os outros, e, mais do que uma simples coreografia, ela constrói realidade social, cultural, política, enfim, aborda uma temática que pode ser uma linguagem voltada a transformações em benefício da própria existência dos seres humanos. (Tolocka 2006, p.17).

Assim, como o trecho mencionou das possibilidades de movimentos, creio que foi isso que ocorreu, através de movimentos livres, aonde os gestos são os mais puros e sinceros dançando do jeito e da maneira que mais gostam, como estivesse brincando em cena, mostrando quem são verdadeiramente e que nada mais é a alegria, a felicidade de estar nos palcos, fazendo o que mais gostam, dançando.

Com a experiência que tenho com o Grupo Extremus, ministrando aulas de Dança para pessoas com diferentes deficiências, percebi a intensidade dos alunos em querer dançar sua própria Dança, com movimentos fortes e característicos de cada um, observo a riqueza dos movimentos com seus traços levando em conta todos os avanços que tiveram desde o momento que iniciaram as aulas.

A Dança ajuda na relação das famílias e dos alunos, proporcionando maior autonomia para os alunos em situações do dia a dia, mas não ocorrem mudanças somente nos alunos, também repercute nas famílias e em quem convive, normalmente, com eles.

O contato com outras famílias é muito importante para compartilhamento de experiência e situações que estão passando, a relação entre famílias são muito fortes, laços de amizade são criados a partir do Projeto, onde hoje todas as famílias se tornaram muito unidas, incentivadoras, auxiliadoras uma com as outras.

REFERÊNCIAS

- CAMINADA, E. **História da dança: evolução cultural**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.
- CAVALCANTE, R. S. C. **A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula de ensino regular: o papel do professor**. v.9. Temas sobre Desenvolvimento, n.52, 2000. p. 5-31
- FEIJÓ, M. G. **A dança como conteúdo da prática integrante da Educação Física escolar enquanto corporeificação do mundo sensível**. Dissertação de Mestrado, 1998.
- FERRARI, G. B. **Por Que Dança na Escola?** Disponível em: http://www.fef.ufg.br/texto_pqdanca_na_escola.html, acessado em: 10/04/13.
- FERREIRA, E. L., FERREIRA, M. B. R., FORTI, V. A. M. **Interfaces da dança para pessoas com deficiência**. Campinas: CBDCCR, 2002. p. 109.
- _____, et. al., **Dança Artística e Esportiva para Pessoas com Deficiência: Multiplicidade, complexidade e maleabilidade corporal**. Juiz de Fora, MG: CBDCCR. 2005. p. 11-328.
- _____, V. **Dança escolar: um novo ritmo para a Educação Física**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.
- FUX, M. **Dança: experiência de vida**. São Paulo: Summus, 1983.
- _____, **Dançaterapia**. São Paulo: Summus Editorial. 1988.
- GARAUDY, R. **Dançar a vida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- LIMA, P. R. F., FROTA, M. A. **Dança - Educação Para Crianças do Ensino Público: é Possível?** *R. bras. Ci e Mov.* 2007. p. 137-144.
- OSSONA, P. **A Educação Pela Dança**. São Paulo: Summus, 1988.
- PEREIRA, S. R. C. et al. **Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento**. Porto Alegre: Revista Kinesis. 2001.
- RAMOS, J. R. **Revelando a dança funk como expressividade da linguagem corporal na escola: uma pesquisa ação em etnometodologia na Educação Física**. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>, acessado em 05/04/2013.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Editora WVA. 1997. p. 41 – 47.
- _____, **Inclusão: o paradigma do século 21**. Rio Claro: Revista

Inclusão, Ano I, nº. 01 - UNESP, 2005. p.19-23.

VARGAS, L. A. **A dança na escola**. Santa Cruz do Sul: Revista Cinergis, 2003.

LABAN, R. Dança Educativa Moderna. São Paulo: Ícone, 1990.

TOLOCKA, R. E. e VERLENGIA, R. (org.). **Dança e diversidade humana**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

A DANÇA E SUA EXPRESSIVA FORMA DE MODIFICAR A REALIDADE

Cruz, Carla Caroline¹

Resumo: Este trabalho fala sobre o desenvolvimento de uma sequência coreográfica o caminho que o corpo se moldou e suas respectivas transformações. A composição coreográfica teve o intuito de observar nosso corpo como criação, perceber todos os movimentos enraizados, e que de certa forma configuram como agimos, e começar algo novo, possibilitando uma troca de experiências com o outro, que também traz em si moldes e histórias. Dessa forma, ao longo do semestre foram sendo elaboradas diferentes ações para estimular nosso campo de criação, atividades como observar simples comportamentos como deslocar-se, colocar elementos como vozes, repetir o movimento do outro, e transformá-lo, com uma característica sua, foram fundamentais para o resultado final, tendo como objetivo, ampliar a visão da criação artística.

Palavras-chave: Caminho; Corpo; Transformação.

INTRODUÇÃO

O Texto tange a seguinte proposta: a dança e sua expressiva forma de modificar a realidade, vivenciada no período do primeiro semestre de 2017, através do curso de Dança Licenciatura, ofertado pela Universidade Federal de Pelotas, ministrada pela professora Debora Souto Allemand. A ideia da avaliação foi desenvolver uma sequência coreográfica baseada em movimentos que usassem o corpo como instrumento para explicar sua trajetória de vida, permitindo as possíveis improvisações, e criatividade do momento. Ao longo do semestre estudamos autoras como Lenora Lobo e Cássia Navas (2007), como citado em seu texto “para um entendimento maior do que será proposto, dentro do método, teatro e movimento, aqui são introduzidas sete premissas fundamentais, assim como para a experimentação e vivências pedagógicas a ele relacionadas”(p.59). Portanto esse texto visa abranger e demonstrar toda pesquisa realizada e experimentada segundo a proposta da criação, tendo como foco a improvisação (SANTINHO; OLIVEIRA,

¹ UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS carlaninfa@outlook.com
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS deborallemand@hotmail.com

2013), “A improvisação tornou-se uma importante aliada no estudo corporal, nas práticas de técnicas específicas de trabalho do artista cênico, nos processos criativos e nas composições finalizadas de inúmeros artistas – além, é óbvio, de ser um caminho de aprendizado aplicado na arte-educação de maneira a instigar a criatividade, a consciência corporal e percepções diversas nos alunos”(p.07). A proposta desmistificou a central ideia de que todo corpo tem suas limitações e moldes, pois o que caracteriza isso são as memórias que ao longo de nossas vidas são enraizadas e alimentadas por nossas vivências, com isso descaracterizar e fazer acontecer o novo foi fundamental para a criação da composição coreográfica.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

A proposta foi criar oito movimentos que representasse no corpo sua trajetória de vida, desenvolvendo a cada aula uma perspectiva diferente, dessa forma unindo também as sete premissas básicas que foram sendo estudadas ao longo do semestre. “A criação não é somente aquela que se apresenta em um palco, dirigida a um grupo de expectadores, manifesta em obra coreográfica. A criação é também, reflexividade crítica que condiciona, prepara e torna possível o gesto artístico”. (CORDEIRO, 2016, p.123)

O foco principal da proposta era realizar uma sequência coreográfica com movimentos que me representasse na dança, acessando-se assim todas as memórias corporais adquiridas em todo percurso existencial até os dias de hoje, onde os moldes são colocados como forma de me caracterizar ou diferenciar daquilo que já existe. “As premissas são estruturadas a partir de postos-chave da consciência corporal e dos estudos de movimento (coreologia), servindo também para outros sistemas e métodos de interpretação sendo o seu conhecimento bastante importante em qualquer campo da atividade cênica. Através de seu enunciado são propostos conjuntos de conhecimentos básicos a respeito de temas específicos, fundamentais para a dança, teatro e outros trabalhos corporais” (LOBO; NAVAS, 2007.p.59), que discutem sobre as sete premissas necessárias para possibilitar experimentações de um corpo como instrumento de improvisação e consciência corporal.

Utilizei o bambolê como ferramenta para novas criações, e a partir das poucas vivências em que tive com esse instrumento fui criando variações para minha

seqüência. Cada aula trabalhávamos algum movimento diferente, e certamente as dinâmicas eram sempre propostas para desenvolvermos o máximo de nosso potencial e compreensão do próprio corpo. As dificuldades para a criação foram ficando aparentes de acordo com que novos desafios eram propostos, as atividades eram sempre um complemento para nos auxiliar a pensarmos e criarmos algo novo, permitindo a possibilidade de erros, e imperfeições. Dinâmicas como observar o outro, e sua forma de andar, frases que foram distribuídas, movimentos do outro que permitisse abranger nossa composição, todas essas atividades estiveram presentes em sua ampla capacidade de nos atingir para que chegássemos ao momento de criar a composição. Dessa forma, a ideia não era permanecer com a mesma seqüência inicial, mais sim permitir as possíveis mudanças que foram sendo atribuídas e colocadas conforme novas ideias foram surgindo, na avaliação final criei a seqüência e coloquei o bambolê como o objeto surpresa na coreografia, o que a meu ver, possibilitou uma seqüência favorável para a ideia que estava buscando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por um corpo que fala verdadeiramente sobre tudo que vive, um corpo moldado, porém disposto a mudanças e improvisações, um corpo tão belo por ser simples, um corpo de ideias, explorações, e sentimentos, torna o caminho mais cheio de possibilidades. “A improvisação faz dançar a memória. Ou seja, se pensarmos a constituição temporal não como uma sucessão de tempos, mas como percepção dos índices do passado a partir de um olhar extemporâneo, a memória (dançada, dançante) responde ao chamado do presente” (p.8) (MEYER, MUNDIM, WEBER, 2012). Ressaltando com toda nitidez que estar disposto, requer também grande coragem para as infinitas limitações que o corpo absorve perante a vida, mas essa mesma vida que leva ações e movimentos, também nos traz as ricas cargas de experiências, quebras de padrões e rótulos, desenvolve nosso corpo e nos alimenta com reconhecimento e oportunidades. Finalmente, as pausas e continuidades da vida, são eternas danças em sua expressiva e desperta forma de modificar a realidade.

“Aprende-se a perceber melhor o indivíduo, na acepção direta de perceber,” aquilo que é único”. O abandono da postura repetitiva, que só gosta daquilo que já

gosta, e da “postura de espelho”, que gosta daquilo que reflete ou que reflete seus ideais, impulsiona para o enfrentamento curioso do corpo desconhecido”. (MIRANDA, 2008 p.224).

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, Volmir; XAVIER, Jussara; MEYER Sandra; TORRES, Vera; **Tubo de Ensaio**, Florianópolis, Instituto Meyer Filho, 2016.123p.

LOBO, Leonara; NAVAS, Cássia. **Teatro do Movimento: um método para o intérprete criador**. 2 ed. Brasília: LGE Editora, 2007.215p.

MEYER, Sandra; MUNDIM, Ana Carolina DA Rocha, WEBER, Suzi. **A Composição em Tempo Real Como Forma Criativa**. Porto Alegre, 2012,8p.

MIRANDA, Regina. **Para incluir todos os corpos**. São Paulo, 2008.224p.

SANTINHO, Gabriela Di Donato Salvador; OLIVEIRA, Kamilla Mesquita. **Improvisação em Dança**. Guarapuava: UNICENTRO, 2013.7p.

A EXPERIÊNCIA CARTOGRÁFICA NO GRUPO CORPOGRAFIAS DO PROCESSO DE CRIAÇÃO ARTÍSTICO: VIVÊNCIAS, MEDIAÇÕES E AFETOS.

LOPES, Sarah Leão⁸²
ALLEMAND, Débora Souto⁸³

Resumo: O trabalho que se segue é resultado de uma experiência processual baseada na cartografia como metodologia de pesquisa em arte, dança e educação. As mediações dos encontros alternavam-se entre as participantes semanalmente e a inconstância do cotidiano foi matéria prima para a execução das ações, que continham em sua essência o olhar e a vivência de cada proponente. O objetivo deste texto é alinhar o método cartográfico às experiências que obtivemos durante o período de oficinas. Concluímos um circuito de ação contínua que perdurou durante três meses com uma atividade aberta ao público, para posterior a isso, analisarmos o mapa de criação que se gerou. Colocar em palavras um processo tão corporificado é ter a possibilidade de transformar a experiência corporificada em uma ferramenta de produção de saberes.

Palavras-chave: Corpo; Cartografia; Dança.

INTRODUÇÃO

O corpo é uma paisagem movimentada, uma paisagem urbana ou uma paisagem natural. O corpo/a corporeidade, uma paisagem que muda a cada instante que se passa e que se movimenta em alteridade, troca, e mutabilidade. Essa paisagem divide a imensidão da existência com outras paisagens, outros corpos, outros pontos de perspectiva formatados em uma subjetividade única, coletiva e compartilhada ou individual e recortada.

O sentimento de desbravar a si mesma é um ponto de convergência entre as paisagens-mulheres⁸⁴ que compõe o projeto *Corpografias do Processo de Criação Artístico*⁸⁵, território onde se experimenta o método cartográfico e sua aplicabilidade na composição em dança e nas práticas pedagógicas.

O método cartográfico proposto por Deleuze e Guattari (1995)⁸⁶ observa a partir do devir-experiência do sentir, dando uma maior importância os ritmos e fluxos do

⁸² Graduanda em Antropologia Social pela Universidade Federal de Pelotas, sarah.leao.lope@gmail.com

⁸³ Professora Substituta no Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela UFPel. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Corpografias do Processo de Criação Artístico. deborallemand@hotmail.com

⁸⁴ O grupo é formado somente por mulheres cis-gênero, ou seja, mulheres com órgão reprodutor feminino e que se identificam com o gênero - até o presente momento.

⁸⁵ O projeto almeja trabalhar com o método da cartografia, aliando-a aos processos de criação artísticos. Entende-se que este método permite relacionar arte e ciência de uma forma mais flexível e contemporânea, possibilitando que a arte se estabeleça com demonstração científica através do conhecimento encarnado na experiência. Transformando as formas dualistas de enxergar o sujeito, entre o racional e o irracional, diluem-se as fronteiras entre arte e ciência. O objetivo geral da proposta é compreender de que forma a metodologia da cartografia pode auxiliar nos processos de pesquisa e acompanhamento da criação em arte. É coordenado pela Profa. Débora Souto Allemand, junto ao curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas.

⁸⁶ Este termo aparece no primeiro livro da série Mil Platôs como uma “característica aproximativa do rizoma”, surge como “princípio de cartografia e de decalcomania.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 25).

desejo e da alteridade, compreendendo que estes movimentos delineiam habitats sociais e psíco-sociais e que não se dissocia o ser-sujeito do social do ambiente que o circunda. Em ambas as partes se encontram ambientes férteis para a produção de sentido, por mais que o sistema hegemônico capitalista influencie grande parte da representação de mundo da qual temos acesso nos dias de hoje. Para a professora de Arquitetura e Urbanismo Paola Berenstein Jacques (2008), as cidades contemporâneas estão passando por certo tipo de espetacularização, um “empobrecimento da experiência urbana” (s.p.). Sugere, então, que se tome uma prática de “errância” para ampliar a experiência urbana aplicada no corpo. “A cidade é lida pelo corpo como conjunto de condições interativas e o corpo expressa a síntese dessa interação descrevendo em sua corporalidade [...]” (JACQUES, 2008, s.p.).

E nesta maré da diversidade possível, fluímos na nossa ímpar coletividade, nosso aglomerado emocional, um bolo energético, rizomas: “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*.” (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p. 48). O método cartográfico possibilita transformar paisagens sensíveis em territórios, e abrir para a exploração nosso próprio dançar com a vida. Os encontros começaram em Agosto de 2016, mas tomaram forma a partir de maio de 2017. Tivemos como propulsão reflexiva um artigo chamado “DESCULPAS COTIDIANAS PARA DANÇAR – cartografias e uma prática artística e pedagógica”⁸⁷ que derivou de um laboratório que Deka⁸⁸ havia participado, trazia a dança para o cotidiano e enaltecia as diferenças de perspectiva e construção de si que cada ser humano carrega em essência.

A proposta comum era construirmos juntas, proposições variadas, variações do ponto de vista. Dividimos o artigo referência em várias partes e distribuímos entre nós, a missão seria criar uma proposta de oficina a partir dos parágrafos que nos responsabilizávamos. Usamos o corpo, colagens, fita adesiva, o espaço, toque, música, projeção, luz, sombra, olhares, tudo que pudesse se tornar matriz, matéria de formação de expressividade, tudo que pudesse ser deglutido pela nossa subjetividade, gerando sentido e significado. O Projeto *Corpografias* nada tinha de estático, suas definições de processo eram completamente abertas para as intervenções do acaso. É um projeto gestado por muitas mãos e muitos ventres, a execução do mapa cartográfico (DELEUZE e GUATTARI, 1995) se deu de forma processual, sem qualquer intervenção rígida de um planejamento de aula. A única certeza era que

⁸⁷ Este artigo surgiu a partir de uma oficina proposta por um grupo chamado Núcleo fuga! “O Núcleo Fuga! é um laboratório prático de pesquisa em artes cênicas, vinculado ao LUME Teatro-UNICAMP, ativo desde 2006.” – Trecho extraído do facebook do grupo. (Núcleo fuga, 2017)

⁸⁸ Apelido de Débora Souto Allemand.

iríamos “corpografar” os nossos saberes, e nos permitir aos atravessamentos.

“Somos seis mulheres sentadas em círculo, eu nos enxergo como um hexagrama, linhas invisíveis nos unem. Somos possibilidades em trânsito, alinhavamos umas as outras por diversas facetas ocultas, existe uma busca, algum desbravamento eminente nestas mulheres que escolhem, na rigidez da instituição, um grupo/coletivo que se fortalece na diferença e na auto-exploração, na possibilidade de se esvaziar e de se permitir para criar e produzir. Cada uma de nós teve uma interpretação diferente do que tinha sido proposto na semana passada, temos muita disponibilidade e energia, o emocional em constante estado aflorado. Muitas idéias, muitos pontos de vista, são tantas conexões que acaba incoerente (seria uma extrema lucidez?). Uma coesão que gera desconexão, às vezes pelo excesso de possibilidades que estamos recém nos acostumando. Como alinhavar nossas idéias e dar consistência aos encontros? Uma *Jam*⁸⁹ experimental está sendo invocada. Tudo é delineado pela emoção” (Notas do diário de campo 03-05 2017)⁹⁰.

O obstáculo que nos deparamos foi o de possuímos muitos anseios e encontrar dificuldades numa costura possível, a decisão de dividir o texto e finalizar com uma *Jam* para vermos a efetivação da nossa experiência com mais nitidez, foi a escolha mais eficiente que encontramos. Dividimos as datas e marcamos a *Jam* para o mês de junho. Tudo combinado, porém, com fissuras, esquecimentos e rearticulações mentais. Cada uma de nós, um infinito de possibilidades, vários pontos de vista, várias compreensões de uma mesma proposta, a nossa libertinagem do sentir fazia com que nos confundíssemos no mar de possibilidades, o que fazer com tanta liberdade de ser em pesquisa?

Com tantas frestas, internas e externas, e após as divagações dos primeiros encontros, passamos pelos períodos de ação contínua, com algumas falhas e rupturas que exigiam rearticulação de ação. Quando nos encontrávamos semana após semana, sempre cheias de conteúdo acumulado, a necessidade de fala era iminente, passávamos muito tempo conversando e às vezes era necessário a atenção redobrada para não escantearmos o momento da prática, tudo era delineado pela emoção.

“[...] A superfície, sempre é o primeiro lugar a ser acessado, é necessário cavar

⁸⁹ Jam Session é um termo que foi inicialmente utilizado para classificar reuniões informais de músicxs (colocarei o X no lugar de O, nos artigos masculinos, por uma questão política e por respeito às diversas identidades de gênero que existem) para tocar e improvisar, sendo o termo apropriado para a dança com o mesmo intuito de improvisação.

⁹⁰ O diário de campo é uma ferramenta que aprendi a utilizar nos estudos etnográficos na faculdade de Antropologia, e dentro do nosso grupo Corpografias do processo de criação artístico, é o principal instrumento de re-criação processual.

túneis de acesso, da superfície à profundidade, cambaleando nas escolhas e conseqüências” (notas de um diário de campo eufórico. 31/05)

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

A inspiração conceitual para o método cartográfico que nos utilizávamos veio dos escritos de Gilles Deleuze, Félix Guattari e de Suely Rolnik⁹¹, incorporamos também a noção de “corpografia” trazida por Paola Berenstein Jacques. O mapeamento dos estados sensíveis e de subjetivação das paisagens sociais são concepções inteligíveis para a cartografia, o princípio rizomático garante a multiplicidade destes sistemas, não sendo sistemas fechados, mas sim sistemas ramificados em possibilidades de evacuação e linhas de fuga. Isso propiciou que nós utilizássemos um espaço físico específico, analisando o mapeamento dos nossos processos de subjetivação a partir dos intentos sentimentais e atravessamentos do cotidiano. “A prática de um cartógrafo diz respeito, fundamentalmente, às estratégias da formação do desejo no campo social.” (ROLNIK, 2006, p. 65). Nosso processo cartográfico de criação artística se expandiu para muitos lados semana após semana, enquanto fisicamente habitávamos sempre o mesmo lugar: LITA, uma das salas do prédio de teatro e dança da UFPel.

Ação gera re-ação, perspectivas cartográficas e auto-exploração como métodos de composição

Um mural de colagens feito a partir de recortes de revistas e jornais foi um ponto de partida inicial. Nesse momento o movimento principal eram os das tesouras e os olhares atentos, buscando as imagens e frases que mais impactavam. Enquanto o texto era lido em voz alta, alternando a pessoa a cada parágrafo, um mapeamento visual em plano 2D, que detinha o olhar atento de cada participante, era realizado. Enquanto algumas pessoas recortavam e montavam frases, outras buscavam corpos em movimento, outras buscavam imagens de natureza. Entre uma colagem e outra, o olho atento de cada uma atinava as imagens em destaque, algo sobre desejo e sexo, sentido sensual do visual, aquele material, aquelas folhas informativas, politicamente engajadas na visão parcial de quem detém os privilégios dos meios de comunicação, pensamento patriarcal de terno e gravata, visão progressista, meritocrática.

A mediação entre os saberes está corrompida pela mão que chicoteia, e nós na nossa singela ação, visando descolonizar de nossos corpos e nosso inconsciente,

⁹¹ Psicanalista, ensaísta e curadora. Professora Titular da PUC-SP.

caminhávamos entre estas folhas que haviam pouquíssimas imagens realmente cativantes, num sentido não-comercial. Havia, no meu ver, uma escassez de possibilidades, o conteúdo criativo aplicado nas páginas que explorava era pouquíssimo, praticamente não havia corpos em movimentos, cores reais, imagens de natureza. E dentro dessa lógica da escassez criávamos nosso mapa de colagens, sem saber que o que viria em frente seguiria dentro dessa lógica, que, por consequência de extrema singeleza, se torna uma possibilidade ilimitada pensando nos recortes urbanos que nossas visões estão imersas no dia a dia.

Em cada momento um novo eixo se desprendia de nós, as propostas se tornavam independentes quando captadas pelos canais corporais que somos. As pluralidades são evocadas e se ramificam em diversidades simbólicas, quando a cartografia é o seu método, as ramificações por alteração instantânea espontânea da ordem são recorrentes, somos seres Inteligíveis comunicando o real, o subjetivo uma da outra em comunicação com o mundo e com o corpo que o carrega. Uma pausa um novo encontro, outra proposta. Uma fita adesiva branca é nosso material de construção, e nos encontramos engenheiras de uma espacialidade sensitiva, aonde eu encontro na singeleza uma potência de exploração, o meu espaço é assimétrico e tenta gerar uma tridimensionalidade, tudo em vão. Coloco a fita no chão, na parede, ergo a fita, quero modelar e fazer escultura, mas isso dificulta/impede os movimentos, não pela impossibilidade, mas pela inacessibilidade do material, que desgruda e descola das superfícies e gruda na minha roupa, enreda, faz que eu tenha que ficar desatando os nós feitos pela fita no pano.

Deka começa a narrar suas ações, nos incitando para que seguíssemos a ideia. Por um tempo as meninas continuaram em silêncio, uma mistura de timidez com atenção. Olho para o lado e percebo o que fazem ao meu redor, me deparo com a exteriorização que, nitidamente, a gente faz com o que temos em mãos, o reflexo do que construímos por dentro da nossa codificação individual de mundo. Eu penso que às vezes eu começo as coisas pelo lado complexo, muito mental, ideias às vísceras, algo que jorra e eu fico com a dificuldade de passar para a ponta dos dedos⁹². Ouço então a voz de Alice ⁹³ dizendo algo sobre “inadequação”, sua sensação de inadequação sobre as coisas, e que ela enxergava esse sentimento na construção – falha – que tentava arquitetar. Ela fez bolinhos da fita adesiva que soltava das suas

⁹² Estamos vivendo uma era de hiper-racionalização, e isso gera uma sensação de dualismo quase intransponível entre as ações reguladoras da paisagem social e nossa vivência individual, gerando uma ideia de corpo desvinculado de mente/órgãos. Os métodos contemporâneos de análise e produção de subjetividade proporcionada pelos pós-estruturalistas auxiliam na dissolução destas ambiguidades, tornando nossa paisagem social e individual passível de mudança.

⁹³ Estudante de Graduação do curso de Dança-Licenciatura da UFPel, componente do grupo.

projeções, e começou a invadir os espaços das outras pessoas. Esse acesso, essa ideia, essa visão do espaço interno de cada uma se manifestando na autoria de um espaço externo, ver que isso nos acompanha em cada pequeno gesto no cotidiano, ainda que na arte isso se expresse ainda mais puramente. Acompanhar inclusive foi o movimento mais adjacente nos nossos encontros, que literalmente acompanhava as contrapartidas das nossas experiências pessoais, que no decorrer dos meses ia seguindo com a improvisação da vida, com as incertezas que nos move gerávamos ideias. Segundo Rolnik (2006, p.62) "A cartografia, diferentemente do mapa, é a inteligibilidade da paisagem em seus acidentes, suas mutações: ela acompanha os movimentos invisíveis e imprevisíveis da terra – aqui, movimentos do desejo – que vão transfigurando, imperceptivelmente, a paisagem vigente.

Paisagem: Corpos, uma sala com paredes espelhadas, mentes ativas, vidas individuais, olhares, "corpos vibráteis" e atentos, multiplicidade e organismo. Estas vertentes, nossos elos e olhares atentos às teorias, tentando sempre, aplicar a prática. Cultiva-se o olhar como quem busca aumentar a percepção corporal através da atenção, imersa em outro olhar. E no olhar da "outra" fomos sondar territórios. Olhares profundos, mas o toque precede essa pausa, o toque das mãos. Uma passagem no meu diário: "Encontros e toques, mulheres da dança com o corpo disponível para sentirem-se. Alice propôs uma atividade relacionada a olhares e toques, tínhamos interpretado diferentes ideias sobre a leitura do texto, o qual ainda não consentimos, o que me parece coerente, pois aqui o que importa é explorar o próprio corpo em todas as suas dimensões, inclusive e principalmente as interpretações realizadas por este corpo-que-sente. Fizemos massagem do elefantinho⁹⁴, o que é sempre bom para acessar as diferentes texturas e tecidos que cada pessoa possui em sua peculiaridade única. Corpos gordos, corpos magros, corpos macios, corpos rígidos. Experimentar e ser experimentada cura, causa compaixão e identificação, o toque me faz sentir faíscas de amor incondicional, incendiando todas as moléculas que existem ao meu redor. Nós, em duplas, e de olhos fechados, tocávamos as mãos umas das outras, sentíamos este calor, este toque caloroso. Colocávamos a mão direita no coração uma da outra e íamos ao encontro de outras mãos. Nos outros encontros, após explorar as mãos, abríamos os olhos e nos olhávamos fixamente." (dia 10-05-2017).

E "pimba", mais uma vez a experiência cartográfica do processo aparece, na metalinguagem que me cabe, dentro do ato dirigido. Olhar fixamente é um processo de

⁹⁴ Exercício em que uma pessoa fica no centro da roda recebendo manobras de massagem, finalizando com os participantes que estão realizando as manobras colocando a mão na cabeça da pessoa que está no centro, deslizando rapidamente até os pés, dando impressão de estar "enxaguando" a pessoa.

desterritorialização⁹⁵, a primeira pessoa que eu olhei tinha ataques de riso, minha cabeça vibrava quando eu tentava me concentrar para não me contagiar. O olhar dos outros sempre me foi muito precioso, e é rara a possibilidade de fixar-se neste gesto, como uma linguagem sem fala, sem membros que se movem, pura intencionalidade e atenção. Desterritorializa porque nos desnuda a alma, num contexto acelerado da atualidade. Parar e observar é sempre um processo de desterritorialização, de buscar outro aparato emocional que não seja a fala induzida constantemente pelos meios externos, a gente aprende a se desacelerar assim como aprender a andar. Aprender é uma atitude cartográfica.

Entender-se como uma eterna aprendiz se torna uma substância essencial para o “fazer” cartografia. Com esse laboratório eu me senti agraciada pelas minhas companheiras, me senti agradecida, senti um amor profundo pela existência. Essa possibilidade de silenciar-se e tocar outras peles, sem pretensão que não seja o puro sentir, gera uma escuta corporal diferente, uma sensibilização aflorada para possibilitar que as camadas superficiais da *psiqué* não sejam tão barulhentas e dominadoras. É um momento de lembrar que dividimos a experiência do viver com uma multidiversidade de corpos, saberes, criaturas, elementos. Sentir essa leveza e logo voltar para a dureza do concreto, do absurdo, do caos político que vivemos. Uma cura, uma vitória que se consegue quando o processo se torna uma ponte de acesso.

Fui gradativamente sendo afetada – no sentido de gerar afeição – pelas exteriorizações do ser, aplicadas na prática, ou seja, nos laboratórios/oficinas propostos pelas minhas companheiras, pela necessidade que todas tínhamos de explanar nossos sentidos e sentimentos. Como era tão particular a forma como cada uma estruturava suas idéias e condutas para nos propiciar tais momentos de sublimação. Nestes momentos, utilizávamos luz ambiente ou uma luminosidade mais branda para tornar o clima mais agradável e meu olhar atinha-se nas sombras produzidas. A meu ver parecia que aquelas sombras tinham uma vida própria e interagiam entre si – também dançando – em sua maneira particular extra-humana, independente de sua fonte primária de criação.

Trouxe à tona a memória de quando habitei uma residência que tinha defeito na fiação, ficamos durante quatro meses sem luz elétrica, vivendo sob luz de velas. Lembro-me que minha perspectiva de visão, gerada pelo efeito luz e sombra, tinha se modificado. Diversas vezes me percebia conduzindo meus movimentos pelas sombras que se projetavam nas paredes, e não exclusivamente pelos corpos em movimento.

⁹⁵ “Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade, segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar.” (DELEUZE e GUATARRI, 1995, p. 25)

Uma vez estava dançando com um amigo que morava comigo, olhávamos para o teto e nos movimentávamos de forma circular, dado momento nos trombamos, ambos hipnotizados pelas sombras no teto, quase esquecendo que conduzíamos corpos que geravam sombras e não o contrário. Inspirada pela duplicação dos nossos corpos que as projeções causavam, laborei uma experiência que focaria nisso, dançaríamos umas com as outras a partir das nossas sombras na parede.

“Tocar flauta e colocar as pessoas em relaxamento, ativar o *muladara* e *swadhisthana* com luz dourada e branca, e o *manipura*⁹⁶ com luz vermelha.” (Diário de campo dia 17-05-2017).

Sempre que vou trabalhar com algo performativo, minha principal preocupação é, primeiramente, criar um estado de sensibilidade aflorado, utilizando luzes, cheiros, sons, cores. Artíficos que mexam com os sentidos físicos e extra-físicos das pessoas, para depois chegar no corpo-vibrátil. Para Rolnik (2006, p. 31), corpo-vibrátil é o “corpo sensível aos efeitos dos encontros dos corpos e suas reações: Atração, repulsa, afetos, simulação em matérias de expressão.” E, desta forma, com ele aflorado, as pessoas possam interagir com a performance de forma mais intensa. E foi assim que comecei minha proposição, com todas deitadas enquanto tocava flauta e circulava entre elas pelos espaços vagos e fazia uma meditação guiada. Não foi possível usar incenso porque Alice desenvolveu uma hiper-sensibilidade aos odores após sua segunda gravidez, nós temos a proposta de nos misturar e de sermos empáticas, a ausência deste estímulo é bem impactante pra mim. O movimento cartográfico ensina que devemos saber que todo estado coletivo e cotidiano está exposto a riscos, o risco do inconstante e do imprevisível. Saber “corpografar” este estado é criar um corpo alerta e inteligente, que saberá lidar com cada alteração possível do momento presente. Corpo presente, corpo empático.

E nesta condição de mediadora, despertei o corpo das minhas companheiras cartográficas, utilizando alongamentos que aprendi no curso de yoga. Sugerir que fizessem duplas para executarmos dois exercícios condutores, porém o tempo estava curto, então tive que pular para o foco do exercício que era dançarmos com as projeções nas paredes. Sugerir que iniciássemos os movimentos pelas extremidades, brincando com as qualidades do movimento⁹⁷ e daí ficaria livre para quem quisesse entrar e interagir com as sombras uma das outras.

⁹⁶ Em 2016 iniciei um curso de Formação de Instrutores de Yoga, pela instituição Ananda-Marga, em Porto Alegre. Lá aprendi este exercício com visualização de cores e ativação dos chakras, a palavra chakra vem do sânscrito e significa literalmente “roda”. De acordo com a filosofia indiana, possuímos sete chakras no corpo físico, sendo nossos canais energéticos. O nome ocidental dado a estes três chakras que citei é: Raíz (*muladara*), Sacro (*swadhisthana*) e Plexo Solar (*manipura*).

⁹⁷ Técnicas propostas por Rudolf Laban, arquiteto e coreógrafo.

A sensação de transformar-se no corpo-projetado voltou, interagíamos a partir do que enxergávamos projetado na parede. Quando olhei o vídeo que foi gravado na oficina, me impressionei com a sincronia de movimentos que surgiu a partir dessa brincadeira, muitas figuras e encaixes incríveis sem nenhuma presunção de uma razão precipitada. As risadas sempre estiveram presentes na nossa paisagem sonora cartográfica, porém a experimentação do encontro seguinte também rompeu com essa estabilidade.

A manifestação que ocorreu em Brasília no dia 24 de maio de 2017 interrompeu – ou veio somar - o processo do grupo. Uma caravana saiu de Pelotas levando alunos, funcionários públicos e sindicalistas para o ato. Deka e Nadyne⁹⁸ foram junto com este ônibus. Lá chegando juntaram-se a população, militâncias de diversas linhas de pensamento e movimentos sindicais e trabalhistas que se encaminhavam até o plenário para bradar contra as intervenções feitas pelo atual presidente da república, tal como repudiando o golpe que o colocou no poder. O cenário político que vivemos reflete a alienação em massa imposta pela cultura de base, enquanto nação colonizada, os processos de subjetivação das nossas construções mentais ficaram a mercê da expropriação cultural exercida pelo ocidente. As mídias de comunicação e as táticas de gentrificação e domesticação dos corpos gerou, em partes, uma população passiva às violências exercidas pelo estado. Se não só por um estado de dormência, mas também por um estado de medo instaurado. Pode-se chamar um estado de calamidade, uma devastação psico-social.

Somos pressionadxs de por todos os lados. O trânsito, a desigualdade econômica, o excesso cometido pelo Estado, o biopoder e suas ações reguladoras e repressivas (FOCAULT, 1976). Corpos oprimidos pelas quinas dos apartamentos cubiculares, normatizações que vão engendrando o estado de espírito das pessoas, aprisionando-lhes o poder pessoal. Estar em constante resistência a este estado de dominação capitalística é também um risco, e neste momento de protesto, onde os corpos estão expostos e vulneráveis, há uma força reguladora violenta que é legitimada pela política de base deste molde,

Assim sendo, Nadyne foi cercada de repente por um grupo de seis policiais. Ela sozinha, segurando uma placa de MDF pra se proteger, cercada por seis policiais aparelhados com bastões e munidos com armas de fogo, recebendo a opressão por todos os lados (figura 1). Aqueles homens fardados e aramados simbolizaram a opressão do Estado sobre os corpos, mas acima de tudo, a ação repressora do patriarcado sobre os corpos femininos. A imagem da força física aplicada na

⁹⁸ Estudante de Graduação de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Componente do grupo.

dominação de outro ser é uma realidade irrefutável no mundo animal. Mas no mundo dos humanos não é fome que se sacia, mas sim a sensação de supremacia e controle exercida pelos líderes corporativos. Violência concedida aos homens da lei, aos homens da pátria, caindo como um meteoro sobre os corpos femininos, corpos dissidentes, corpos étnicos.



Crédito: Jornal Estadão, 2017

Essa imagem funcionou como uma anunciação do que está por vir, ou do que pode acontecer quando se vai para a linha de frente. A linha de frente é a linha de batalha, quando ultrapassada, corre-se o risco do risco, pois assumimos uma postura-desvio, configuramos então uma potente ameaça à vigência normativa. Este desvio geralmente é respondido com agressão. Quando Nadyne e Dekka retornaram para Pelotas, alteramos o cronograma das oficinas para que a mediação pudesse ser feita por Nadyne, estávamos preocupadas e sentindo revolta, impotência. Em sua ação laboratorial, o sentimento que necessitávamos encarar e dominar era a nossa própria agressividade interna, nossa raiva, e através disso encarar as amarras sob nossas peles, ver que muitas vezes nossas decisões são influenciadas pelo medo ou pela repressão. Enquanto éramos guiadas pela voz de Nadyne, permanecíamos de olhos fechados recebendo estímulos de sua voz que ecoava pelo espaço, questionando se nós estávamos aptas a estar na linha de frente, que não era mais uma questão de escolha, mas se dava como uma missão. “Ela (Sarah) se sente abalada pelos fluxos de sua vida, que neste momento parecem estar trancando certos caminhos. É complexo e difícil exercer minha dinâmica na existência que se segue. Há barreiras, sufocos, frustrações. Demandas que me trazem a necessidade de ser forte. De

transformar o peso em força” (Diário de campo 31-05-2017).⁹⁹

O ocorrido com Nadyne transformou parte dos nossos processos, ela esteve afastada durante umas semanas por conta dos afazeres acadêmicos, e retornou para trazer aos nossos olhos e ouvidos sua história. Quando soubemos da notícia, todas sentimos um peso enorme recair sob nossos ombros, impacto de uma realidade tão presente e às vezes tão distante. Após semanas de momentos de expressão através do lúdico, esse momento de enfrentamento veio como uma correnteza avassaladora. Inconstância da vida vivida, da experiência contida no gesto e na coragem de quem escolheu a linha de frente para bradar, e lutar por uma sociedade melhor, menos capitalística e dominadora, lutar pela possibilidade de agenciarmos nosso constructo subconsciente sem estarmos presos ao encarceramento do sensível, propiciado pelas normatizações da vida. E nós, companheiras de corpografias, buscamos através da arte, criar outros caminhos (rizomas) de existência possível, formamos um núcleo gerador potente, juntas com todos os outros seres que estão existindo e resistindo por uma realidade melhor.

Corpos gritantes, corpos dançantes

No dia 07 de junho realizamos a *Jam session*, um momento para pôr em prática e observar o que havíamos absorvido até então. Convidamos pessoas para fazer acompanhamento musical, e deixamos o evento aberto quem quisesse comparecer. Uma hibridização de sons, gêneros, e identidades se misturaram no LITA, juntando-se ao núcleo inicial do projeto “corpografias”. As semanas antecedentes haviam sido tensas, os últimos meses também. Esta união gerada pela possibilidade de expressar-se em comunhão com x outrx, é fonte de força e potência. As ações performativas compreendem linhas de fuga e geram possibilidade de reterritorialização para além deste atual estado de repressão que vivemos. Tendo nossos corpos domesticados e nossas formas de subjetivação apropriadas pelo capitalismo, pela rapidez de mercado. “É que é fundamentalmente das forças subjetivas, especialmente as de conhecimento e criação, que este regime se alimenta, a ponto de ser qualificado como “capitalismo cognitivo” (ROLNIK, 2014, p. 13).

As linhas de fuga e a experiência rizomática, tal como aprender a “corpografar” são maneiras de escape desse constante aprisionamento, nos coloca num maior grau de gerência de nossas próprias realidades subjetivas e, conseqüentemente, estas

⁹⁹ A narrativa em terceira pessoa foi inspirada pelo texto do Núcleo Fuga! Desculpas Cotidianas Para Dançar- Cartografias de Uma Prática Artística e Pedagógica (RABELO *et al.*, 2017).

concepções vão expandindo-se (Figura 2). Compartilhar um momento de dança, arte, música, rodas de conversas. São ações micropolíticas¹⁰⁰, que não vão de frente com a barricada macro¹⁰¹, mas cria contornos e túneis e vão assim efetivando seus propósitos de transformação.



Figura 2: Improvisações na Jam. Crédito: Nathalia Grill, 2017

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto *Corpografias do Processo de Criação Artístico* é sobre criar rizomaticamente linhas de fuga para nossa trajetória individual e coletiva, é sobre abrir fendas para o escape de energia contida, é sobre reconectar, reapropriar, corpografar e desgentrificar. É sobre entender que a possibilidade de mudança no cenário político total, vem através da ação direta e das micropolíticas, ações que colocam nosso ser em pleno agenciamento do real, nos trazendo a compreensão que o nosso inconsciente é uma engrenagem produtiva de sentido. A partir dessas ações nucleares, podemos ir se expandindo pelo mundo, por debaixo na terra, na superfície do asfalto. Somos sementes que brotam e quebram a calçada em busca da luz do sol, somos fios condutores pela retomada de nossos corpos e de nossas mentes.

Redigir este texto me trouxe a vista os caminhos abertos por nós, dentro do que se concebe como pesquisa em artes ou pesquisa em ciências. Embarcar no mundo dos conceitos e ter o olhar de fora faz com que o processo mostre-se ainda mais fértil para a contínua (auto)transformação em que estamos nos aventurando. "A dança me ensina a desviar dos obstáculos, e até interagir com eles, criando atalhos nas barreiras e pontes nas fronteiras, minha própria fronteira de devir-existência." (Diário de campo,

¹⁰⁰ "A problemática da micropolítica não se situa no nível da representação, mas no nível da produção de subjetividade. Ela se refere aos modos de expressão que passam não só pela linguagem, mas também por níveis semióticos heterogêneos." (ROLNIK, GUATTARI, 1986. P 36)

¹⁰¹ Utilizo o termo "macro" de "macropolítica" pensando nas políticas econômicas neo-liberalistas e também na concepção trabalhada por Rolnik (2006 p. 60) sobre uma força política que define a sociedade por oposições binárias segmentadas (mulher/homem, burguês/proletário etc.)

em um dia aleatório).

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs Vol.1**, São Paulo: Editora 34, 1995.

DANTAS, Mônica Fagundes. Acoradas no Corpo, Acoradas na Experiência: Etnografia, Autoetnografia e Estudos em Dança. In: **Urdimento – Revista de Estudos em Artes-Cênicas**. v.2, n.27, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/8731/6272>. Acesso em 24 Jul. 2017.

JACQUES, Paola Berenstein. **Corpografias Urbtanais**. In: Vitruvius, Arquitextos. 2008. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/08.093/165>. Acesso em 24 Jul 2017.

JORNAL ESTADÃO. Disponível em: <http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,congressistas-e-dirigentes-cancelam-reunioes-em-brasilia-por-conta-de-protesto,70001812264>. Acesso em: 24 Jul. 2017. Congressistas e dirigentes cancelam reuniões em Brasília por conta do protesto. 24 maio 2017.

NÚCLEO FUGA. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/nucleofuga/about/?ref=page_internal. Acesso em: 24 Jul. 2017

POZZANA, Laura. A Formação do Cartógrafo é o Mundo: Corporificação e Afetabilidade. In: **Fractal: Revista de Psicologia**. V.25, n.2. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v25n2/07.pdf>. Acesso em 24 Jul. 2017.

RABELO, Flávio; ANDRADE, Dora; REIS, Bruna; GIANNETTI, Gabriela; REZENDE, Roberto. Desculpas Cotidianas Para Dançar: Cartografias de Uma Prática Artística e Pedagógica. In: **Teatro: Criação e Construção de Conhecimento (online)**. V.3, n.2, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/3088>. Acesso em: 24 Jul. 2017.

ROLNIK, Sueli; GUATTARI, Felix. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1986.

ROLNIK, Sueli. **Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do Desejo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: A vontade de saber**. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 2014.

MÁSCARA E IDENTIDADE: NÓS NO PIBID

TORRES, Laura Sacco dos Anjos¹

CORRÊA, Carla Gisele²

VIEIRA, Octavio Beles³

ZAMPERETTI, Maristani Polidori⁴

Resumo: Partindo das experiências obtidas através da aplicação da oficina intitulada *Máscara e Identidade: nós no PIBID*, busca-se refletir criticamente sobre o trabalho com máscaras em uma metodologia de ensino em artes visuais e seus consecutivos desdobramentos no que tange ao conjunto de saberes mobilizados através da leitura de imagens e da confecção das máscaras. Além disso, são pensados os desdobramentos dessa prática no que se refere à percepção de marcas identitárias em uma concepção dialógica da linguagem, tendo em vista a relevância de se pensar o entorno sociocultural, no qual são estabelecidos discursos e identidades multifacetadas, em que a constituição do indivíduo transcorre através da alteridade.

Palavras-chave: máscara; identidade; ensino da arte.

INTRODUÇÃO

Este estudo mostra-se como resultado de uma prática integrada ao VI Seminário do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), promovido pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). As ações desenvolvidas contemplaram a aplicação da oficina intitulada *Máscara e Identidade: nós no PIBID*, relacionando a proposta do trabalho com questões identitárias presentes no eixo temático do evento “A docência na educação básica – construção da identidade nacional”.

O fato da oficina ter sido proposta a um público heterogêneo, abrangendo desde estudantes universitários até alunos e professores das escolas nas quais o PIBID atua, objetivou-se, através da aplicação da oficina, refletir em torno das seguintes questões: “Como me insiro no PIBID?”, “Como se constituem as identidades?”, “Quais características podem ser apresentadas ou ocultadas utilizando máscaras?”, “Por que determinados elementos se repetem em diferentes

¹ Graduanda do curso de Artes Visuais (Licenciatura) pela Universidade Federal de Pelotas, licenciada em Letras pela Universidade Católica de Pelotas, laura.torres.sat@gmail.com

² Graduanda do curso de Artes Visuais (Licenciatura) pela Universidade Federal de Pelotas, ccarlagisele@gmail.com

³ Graduando do curso de Artes Visuais (Licenciatura) pela Universidade Federal de Pelotas, octaviobeles@hotmail.com

⁴ Coordenadora do PIBID Artes-Visuais. Professora-Orientadora do trabalho, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, maristaniz@hotmail.com

culturas?”. Para tanto, foi utilizada metodologia de ensino em Artes Visuais, sendo utilizado como referencial teórico a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2010). Desse modo, a discussão não se restringiu somente às considerações teóricas relativas à temática das máscaras, nem tampouco ao fazer artístico entendido enquanto elaboração de um produto, pois, conforme a autora:

A produção de arte faz [...] pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca. (BARBOSA, 2010, p.34)

Portanto, para que esse trabalho transcorresse de maneira adequada à proposição anterior se fez necessário levar em consideração que o processo de leitura mobiliza um vasto conjunto de saberes, o que acarreta em um trabalho com texto que leve em consideração seus interlocutores. (KOCH; ELIAS, 2014)

A justificativa para o trabalho com máscaras no âmbito escolar está em oportunizar a exploração de diversas questões associadas à corporeidade na aprendizagem, além de ser possível vincular à prática educativa questões identitárias, visto que:

[...] inúmeras têm sido as pesquisas que identificam, descrevem e denunciam situações em que alunos/as com determinadas marcas identitárias são rejeitados/as, objeto de discriminações e excluídos no cotidiano escolar. Essa realidade nos obriga a afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares. (CANDAU, 2012)

Intenciona-se por meio das proposições abrangidas em ensino da arte a educação do olhar sensível que possibilite uma compreensão crítica de estar no mundo.

Entretanto, retomando à questão do público selecionado, há sempre que se considerar as especificidades relativas ao desenvolvimento do indivíduo através das experiências que mediaram a sua aprendizagem. Portanto, não devem ser realizadas comparações entre as expressões artísticas das crianças e as obtidas por adultos; o que se torna crucial é retomar a sensibilização através da arte no que concerne aos adultos para que através do desenvolvimento desse domínio, a educação de crianças e adolescentes percorra outros caminhos. (OSTROWER, 1990)

Assim, ao se levar em consideração através da prática docente a articulação

de elementos determinados, como os conhecimentos extralinguísticos evidenciados pelos alunos em sala de aula e o conhecimento enciclopédico que possuem, suas expectativas e demandas há a preocupação com a mediação da aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Inicialmente, apesar dos limites da proposta da oficina estarem associados às regulamentações do evento, logo circunscritos no período estabelecido para que a atividade fosse desenvolvida, havia a preocupação com essa articulação. Entretanto, o público que compareceu à atividade acabou se restringindo a adultos, não ocorrendo, assim, a variação esperada.

As ações compreendidas pela oficina transcorreram nos seguintes momentos: explanação sobre o assunto por meio de uma contextualização histórica das máscaras na humanidade; período destinado a questionamentos sobre o que fora abordado em uma roda de conversa, junto à professora orientadora Maristani Zamperetti; confecção das máscaras e, por último, a apreciação dos trabalhos.

No que concerne ao primeiro momento da oficina, explanação sobre o assunto e apresentação da historicidade vinculada às máscaras, os aspectos salientados não se restringiram a uma abordagem que focalizasse os artefatos do continente europeu (Fig. 1).



Figura 1 – Registro fotográfico da primeira etapa da oficina. Fonte: autores.

Houve uma breve explanação sobre as máscaras no teatro grego e na ópera

Bufa. Entretanto, muito em função da compreensão sobre o modo pelo qual vem sido conduzidas majoritariamente as práticas de ensino em artes, bem como em história da arte, ainda muito pautadas em uma posição etnocêntrica que prioriza os estudos dos cânones europeus em detrimento de outros elementos de culturas diversas, optou-se por uma abordagem diferenciada. Entretanto, é de crucial relevância considerar que:

A luta contra a opressão colonial não apenas mudou a direção da história ocidental, mas também contesta sua ideia historicista de tempo como um todo progressivo e ordenado. A análise da despersonalização colonial não somente aliena a ideia iluminista do “Homem”, mas contesta a transparência da realidade social como imagem pré-dada do conhecimento humano. Se a ordem do historicismo ocidental é perturbada pelo estado colonial de emergência, mais profundamente é a representação social e psíquica do sujeito humano. (BHABHA, 1998, p. 72)

Desse modo, dialogou-se sobre máscaras pertencentes à cultura ancestral andina, à equatoriana, à africana, à indígena (comunidade Ikpeng), bem como a respeito das máscaras produzidas pelos artistas Fritz Jaquect, de nacionalidade francesa, e Gonçalo Mabunda, moçambicano. Ainda foram destacados exemplos de máscaras do Teatro Noh. Outro aspecto salientado concerne à utilização de máscaras em festividades como o carnaval.

Partindo dos exemplos selecionados, é possível perceber associações no que tange ao aspecto mitológico e vinculações à espiritualidade, entretanto o significado incorporado muda conforme a cultura. Desse modo, nota-se que a simbologia apresentada em máscaras africanas e indígenas diverge. Para algumas tribos africanas a máscara funcionava como receptores de poderes espirituais, fazendo com que fossem usadas por curandeiros ou chefes que acreditavam que em seus poderes sobrenaturais e conhecimentos divinos. Nas tribos indígenas, a utilidade da máscara é semelhante, porém não é igual, visto que eram utilizadas na intenção de proteger a tribo, sendo destinadas ao uso em cerimônias espirituais (SILVÉRIO, 2013).

Cabe ressaltar que, durante o primeiro momento, foi exibido um vídeo de uma comemoração da comunidade indígena Ikpeng. A intenção de apresentá-lo foi para demonstrar que as máscaras ainda são elementos presentes em culturas vivas e que, portanto, não podem ter seu significado restringido a elemento que cumpre a função de adorno em comemorações, ou, ainda, entendida enquanto artefatos de culturas ancestrais. As máscaras possuem simbologias diversas e suas funções

divergem a depender dos contextos culturais.

Nesse ínterim, é interessante levar em consideração as máscaras psicológicas que os indivíduos lançam mão nos mais variados contextos e circunstâncias através de suas expectativas de aceitação por parte de seus interlocutores e do imaginário que possui deles e que fazem de si próprios.

Retoma-se, portanto, a questão das máscaras de Maputo, que através da utilização de escombros e refugos bélicos remete à memória e à historicidade de seu país, visto que se contrapõe aos discursos relativos à história oficial da África, apresentando através das composições poéticas e discursivas problematizações sobre os processos de dominação do continente africano.

Conforme Zamperetti (2007), máscara e identidade podem apresentar uma relação de ambiguidade e conflito, visto que por vezes pode ocultar a personalidade em jogo em que se atua através de um personagem, podem também ser utilizadas para mostrar a real *persona*. Assim:

O ego utiliza-se de máscaras psicológicas como forma de expressão e/ou de aceitação na sociedade; através delas defende-se de realidades e/ou de fantasias ameaçadoras. O uso defensivo da máscara estereotipa-se e torna-se patológico. Gradativamente, desvencilhando-se de defesas adquiridas, a pessoa vai se aproximando do seu Eu verdadeiro (self). (ZAMPERETTI, 2007, p. 52)

Apesar de ser nítida a percepção de que a identidade é estabelecida através das diferenças, em um jogo que são experienciadas pelo sujeito identidades multifacetadas, é importante ter em vista que a sociedade está imersa em um processo de globalização que tende a adotar uma política educacional pelos parâmetros da ideologia capitalista neoliberal, Hall aponta que:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. (2002, p. 75)

Em se tratando da proposição prática da oficina, foram utilizados os seguintes materiais: ataduras gessadas, vasilhas e recipientes para o armazenamento de água, secador de cabelos, plástico-filme, tesoura, toalhas, tintas diversas para a personalização, como a acrílica, para tecido e alto relevo, adereços decorativos como glitter, retalhos de tecidos, entre outros.

A confecção das máscaras se deu sobre a base das faces dos participantes. Assim, o gesso era aplicado à face, que estava protegida pelo plástico-filme, em

pedaços cortados, sendo inseridas porções de água através de pincéis, ou mesmo unicamente com os dedos, para fazê-lo aderir à superfície, formando uma fina camada que modelava a máscara de acordo com o formato do rosto (Fig. 2).



Figura 2 – Confeção de máscara. Fonte: autores.

Após as máscaras prontas, utilizava-se o secador de cabelo para que fosse possível retirá-la do rosto, sendo repetido o processo com o colega. Uma vez completamente seca, procedia-se à criação de arte da máscara de acordo com sua expressão criativa e empregando traços de sua própria personalidade (Fig. 3).



Figura 3 – Máscara produzida pelos autores, tendo como molde o rosto da Carla. Fonte: autores.

Refletindo sobre os domínios abrangidos pela prática, entende-se que a confecção de máscaras incorpora aspectos inter-relacionais, como o contato com o outro e as possibilidades de interação limitadas através das fronteiras que

estabelecem esses limites, mas que por outro lado ampliam possibilidades de encontro. Assim, a prática demanda para além de saberes da educação, domínios em torno da afetividade e respeito a outras culturas. Durante a oficina, os integrantes criaram relações de confiança entre os participantes, o que tornou possível a realização da proposta e resolução de possíveis atritos envolvendo a questão da corporeidade.

A presente proposta de trabalho com máscaras não pode ser reduzida a uma atividade com fins escolares ou acadêmicos, em oposição a isso, trata-se de uma alternativa de ação para o convívio com o outro, para se deparar com as percepções de si. Edgar Morin (2013) enfatiza:

Em nenhum lugar é ensinado o que é a condição humana, ou seja, nossa identidade de ser humano. Pode haver coisas parciais sobre os aspectos fragmentários do humano, mas tudo se encontra desintegrado. Na universidade, identifica-se o homem biológico mediante o estudo do cérebro; o espírito é analisado pela psicologia, a cultura, as ciências das religiões formam o objeto da sociologia. Tudo isso encontra-se inteiramente disjunto e desintegrado. O problema central “Quem somos nós?”, encontra-se inteiramente ausente. (p. 12)

Percebe-se a oficina enquanto acontecimento privilegiado para aprofundar essas questões, devido às indagações geradas no decorrer da prática, bem como os desdobramentos propiciados através das apreciações dos trabalhos artísticos.

Existem diversas respostas aos questionamentos apresentados, principalmente se considerarmos que a pesquisa está amparada em uma concepção dialógica da linguagem de Bakhtin (2002), isto é, realiza-se conforme a concepção de constituição da linguagem em uma perspectiva sociohistórica e interacional; nesse processo, os indivíduos constituem-se dentro dos limites da linguagem em um processo ideológico; logo, para que exista linguagem faz-se necessária a enunciação entre interlocutores, no que se destaca a linguagem enquanto ato ético, sendo salientados a posição dos interlocutores, o contexto em que estão inseridos; aspectos centrais para se pensar a responsividade característica do processo enunciativo-discursivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interpretação dos dados permite depreender o conceito de cronótopos, se pensarmos no exercício de alteridade realizado pelos alunos ao deslocarem o seu olhar a contexto histórico diverso ao que estavam inseridos, ou seja, na tentativa de

pensar criticamente a respeito da historicidade da máscara enquanto elemento cultural recorrente em diversos contextos, bem como de utilizarem-se do repertório de imagens e de conhecimentos da composição artística na confecção das máscaras (BRAIT, 2005).

Logo, depreende-se da análise dos dados a capacidade dos participantes em transpor elementos da cultura visual para a confecção de máscaras, o que demonstra a capacidade interpretativa dos alunos e de letramentos complexos, se considerada a definição de letramento, segundo Kleiman (2012, p. 11) “[como] um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos constroem relações de identidade e de poder”.

Por fim, ressaltamos que a presente oficina se encontra em desenvolvimento, o que poderá trazer outras situações e aprendizagens a partir dos aspectos inter- relacionais e o contato com o outro, ampliando as possibilidades do encontro por meio das artes visuais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**.

Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16ª Edição. São Paulo, SP: Editora Hucitec, Annablume, 2014.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. Interrogando a identidade. p.70-104.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 4ª Edição. São Paulo: Contexto, 2005.

CANDAU, V. M. F. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Campinas: Revista Educação e Sociedade, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015> Acesso em 29 out. 2017.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz T. da Silva, Guaracira L. Louro. 7ª Edição. Rio de Janeiro, DPA, 2002.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2ª Edição. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3ª Edição. São Paulo: Contexto, 2012.

MÁSCARAS DEL ECUADOR. CENTRO CULTURAL PALACIO LA MONEDA.

Santiago de Chile. Disponível em:

https://issuu.com/centroculturallamonda/docs/mascaras_de_ecuador_issuu Acesso em 29 out. 2017.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Tradução de Edgar de Assis Carvalho. 6ª Edição. São Paulo: Cortez, 2013.

OSTROWER, F. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

SILVÉRIO, V. R. **Síntese da Coleção História Geral da África**: Pré-história ao Século XVI. São Carlos: UFSCAR, 2013.

ZAMPERETTI, M. P. **O Eu e o Outro na sala de aula** – ocultando e revelando máscaras. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

CULTURA E DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS COMO POSSIBILIDADES DE EMPORAMENTO NEGRO NA ESCOLA

COELHO, Juliana de Moraes¹⁰²;
JESUS, Thiago Silva de Amorim²;
CORRÊA, Josiane Franken³

Mestranda no PPGAV-UFPEL¹, jufridacoelho@gmail.com
Orientador/Professor PPGAV-UFPEL², thiagofolcore@gmail.com
Professora no Curso de Dança Licenciatura-UFPEL³, josianefranken@gmail.com

Resumo: O texto trata da importância dos conteúdos da cultura afro-brasileira na escola, entre eles a dança, e cujo processo está em investigação no Curso de Mestrado em Artes Visuais – PPGAV/UFPEL. A temática é influenciada pela autora, que é negra, professora de dança e bailarina de danças afro-brasileiras. Por acreditar na importância destes temas, se incluídos no ambiente escolar, em informar, (trans)formar identidades negras, busca-se refletir estas temáticas. O estudo configura a pesquisa como qualitativa, realizando um estudo bibliográfico, embasado nos autores: DOMINICÉ (2010), MARQUES (2012), GOMES (2003), entre outros. Concluímos, afirmando a importância destes saberes na escola e acreditando que a dança empodera a identidade negra, trazendo reflexões que podem diminuir o preconceito e atitudes racistas.

Palavras chave: cultura; dança afro; escola.

INTRODUÇÃO

O presente texto ressalta a importância do trabalho e inclusão de danças afro-brasileiras no ambiente escolar, incluir e trabalhar com a cultura afro-brasileira, dando espaço para abordar temas como a diversidade dos povos e pluralidade cultural (PCN'S, 1997), mas principalmente por através destes conteúdos (trans)formar identidades negras, dar visibilidade a cultura afro-brasileira, refletir a importância no processo de constituição do povo brasileiro e assim, empoderar os indivíduos negros que fazem parte deste processo escolar.

O Brasil, e mais especificamente a cidade de Pelotas, tem muita influência da cultura advinda da população de etnia negra. Visto que a cidade no século XVII teve forte influência africana, proveniente de muitos escravos que para cá foram trazidos em função do trabalho de mão-de-obra nas charqueadas. Essa influência envolve muitos aspectos da cultura, dentre estes a dança e as artes, de uma forma geral.

Assim, o estudo tem por objetivo refletir sobre a importância de incluir os

¹⁰²Licenciada em Educação Física – UFPel; Licenciada em Dança – UFPel; Especialista em Educação Física Escolar – FURG; Acadêmica do Curso de Mestrado em Artes Visuais – UFPel; Professora da Rede Municipal de Pelotas; e-mail: jufridacoelho@gmail.com. Orientador - Thiago Silva Amorim de Jesus, Doutor em Ciências da Linguagem – UNISUL; Docente do Curso de Dança – UFPel; Docente no Curso de Mestrado em Artes Visuais-Centro de Artes – UFPel; e-mail: thiagofolcore@gmail.com. Orientadora - Josiane Franken Corrêa, Mestre em Artes Cênicas – UFRGS, Doutoranda em Artes Cênicas – UFRGS, Docente do Curso Dança – UFPel; e-mail: josianefranken@gmail.com.

conteúdos que trabalham com aspectos da cultura afro-brasileira, entre estes a dança. Por ter formação em Dança-Licenciatura na UFPel, por ser negra e bailarina de danças afro, tive na própria experiência que a prática desta dança, tem capacidade de informar, potencializar, ressaltar a identidade negra e a partir do estudo de pesquisa realizado no meu Trabalho de Conclusão de Curso, foi apontado dentre os resultados a importância destes saberes em diferentes espaços, mas principalmente, na escola. A investigação tem sequência e está sendo aprofundada no Curso de Mestrado em Artes Visuais – PPAGV/UFPel.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

A identidade é, em termos gerais, tudo aquilo que vai nos constituindo diariamente, que se constrói através de influências múltiplas, experiências vivenciadas desde o nascimento e que nos transformam em como estamos/somos. “Forma-se ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não é algo inato, existente na consciência desde o nascimento” (HALL, 2015, p. 24), mas se dá na interação com o outro e com o mundo.

Entendemos formação conforme Dominicé (2010, p. 94), como “um processo de socialização, do qual contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos que se enredam uns nos outros.” O professor está incluso na formação do sujeito, a ele cabe selecionar os conteúdos que fazem parte do ensino-aprendizagem, mas ele pode ir além, incluindo aspectos que podem fazer parte da vivência e da vida de cada aluno, contribuindo para a formação do ser humano na sua totalidade.

A escola pode, sim, fornecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos em dança e, portanto, da sociedade. A escola teria, assim, o papel não de “soltar” ou de reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimento em/por meio da dança com seus alunos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social (MARQUES, 2012, p. 26).

A Dança, como agente de transformação, fornece ao aluno mediante a sua prática não somente aquele saber específico da dança, mas o que engloba outros saberes como novos conhecimentos e até mesmo a adoção de novas posturas. A nosso ver, cabe ao professor trazer à turma o que julga necessário para despertar não somente a experiência prática, mas a reflexão, a percepção de que todos

fazemos parte da cultura afro, que embora esteja somente visível no negro, perpassa todos os brasileiros.

Não há como pensar na relação da prática docente com a construção da aprendizagem sem inferir nos papéis artístico, social, informativo e cultural do professor diante dos alunos. Na abordagem do professor fica claro que, ao trabalhar com os ensinamentos que são de origem da própria Dança, muitos saberes despertam e passam a fazer parte do universo afro, que compreende muito além dos saberes técnicos e que, por vezes, extrapola para saberes que acompanham a vida de cada aluno, principalmente o aluno da etnia negra.

Por acreditarmos no potencial informativo e positivo da dança, vislumbramos que o seu desenvolvimento nas escolas, ONG's e outros espaços que abordem a linguagem, é de extrema importância para os negros, reforçando e clarificando muitos conceitos que envolvem sua constituição e também, aos brancos, por também fazerem parte deste processo de formação, enquanto brasileiros e permeados por esta cultura, o que é comprovado por Coelho (2017) e Silva (2013).

A prática das Danças Afro possibilita o empoderamento a partir da sua prática, e é no seu fazer que o corpo negro será não somente valorizado, mas potencializado pelo que é vivenciado, fruído e experimentado. A diversidade é valorizada, de modo que o corpo e as manifestações negras estarão ali também sendo dialogadas e reverenciadas para que possamos quebrar estereótipos e desafiar as diferenças.

O corpo se destaca, como veículo de expressão de opressão, que constrói no indivíduo diversos sentimentos contraditórios como rejeição, negação, sofrimento, dor, aceitação, resistência, mas também felicidade (...) pensar o corpo negro construído ao longo da sociedade brasileira é refletir sobre um corpo que durante três séculos de história do Brasil foi resumido a *status* de mercadoria (SILVA, 2013, p. 61).

A forma como nos relacionamos com o nosso corpo é uma construção social, que se dá mediante o confronto com a identidade individual e com a identidade que é construída socialmente. Um processo que não se dá apenas com o olhar de dentro, do próprio negro sobre si mesmo e seu corpo, mas também na relação com o olhar do outro, do que está fora.

Gomes (2003) desenvolve um estudo que trabalha no sentido de pensar os salões de beleza, como locais que corroboram positivamente na identidade negra. Ela ressalta a importância dos salões étnicos como espaços culturais, estéticos e

identitários que ajudam a refletir um pouco mais sobre a complexidade, as ambiguidades e os conflitos em torno da identidade negra. O que nos propomos a discutir é a dança como um espaço que também coloca o corpo em discussão e a história negra em pauta, além de possibilitar (trans)formar identidades negras, pensando na possibilidade de afirmação da identidade a partir da prática destas danças.

Deste modo, faz-se necessário destacar a importância da escola no processo de mediação da construção da identidade negra, e principalmente do professor, que acompanha e possibilita a reflexão de seus alunos. É dentro desses espaços e na prática pedagógica que muito pode ser feito para que se perceba o negro de outras formas, e não somente através dos aspectos negativos que remetem à escravidão, como muito frisa a história e muitos dos debates da Semana da Consciência Negra, por exemplo, em que se abre maior espaço para discussões nesse sentido.

As danças dos afro-brasileiros permitem viver, reviver, em perpetuação, uma simbologia que transcende o tempo histórico, desde a África até nós, enriquecendo materialidades e imaginários, "(...) envolvem distintos elementos de significação, como o sagrado, o lúdico, o artístico, o social, o educacional, caracterizando-se como manifestação viva da identidade étnica" (OLIVEIRA, 2007, p. 25).

A escolas como um singular espaço de formação, é extremamente propícia para abordar questões que possibilitem a preocupação com a igualdade, como apresenta o Ministério da Educação do Brasil (2004, p. 11):

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores (...) Portanto, como professores(as) ou cidadãos(ãs) comuns, não podemos mais nos silenciar diante do crime de racismo no cotidiano escolar, em especial se desejamos realmente ser considerados educadores e ser sujeitos de nossa própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do ensino das danças afro-brasileiras os negros tem a oportunidade de conhecer um pouco de suas histórias, saber da trajetória dos povos que vieram da África, conhecimentos da cultura, religião, potencializando suas histórias e

valorizando suas estéticas e diversidades que são evidentes. Conhecimentos estes que potencializam os indivíduos que são negros neste espaço, mostrando a importância do negro e da sua cultura para a cultura brasileira e o desenvolvimento do nosso povo. Além de mostrar para os não negros, que estes também fazem parte dessa cultura, pois somos todos atravessados por ela.

Assim, pensamos ser imprescindível que seja abordado na escola estes saberes. A dança contribui significativamente e de forma positiva, trazendo conhecimentos variados sobre a cultura afro, oportunizando o contato com a história e cultura das danças afro-brasileiras, e desta forma, com a cultura ancestral e outros tantos saberes que estão imbricados nela, por entendermos o potencial (in)(trans)formador que a dança possui, capaz de permear a sensibilidade e os saberes das pessoas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília. 2004.

COELHO, Juliana de M. **Negra, sim:** olhares docentes sobre a identidade étnica e a relação com o ensino de Danças Afro na cidade de Pelotas – RS. p. 139. Trabalho de Conclusão de Curso. UFPel. Pelotas. 2017.

DOMINICÉ. Pierre. **O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais.** IN: O Método (auto)biográfico e a formação. – São Paulo: Paulus, 2010. Capítulo 3 [83 – 95].

GOMES, Nilma, L. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** In: II Seminário Internacional de Educação Intercultural; Gênero e Movimentos Sociais, 2003, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomas Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

MARQUES, Isabel & BRAZIL, Fábio. **Arte em Questões.** São Paulo: Digitexto, 2012.

OLIVEIRA, Eduardo. **Filosofia da Ancestralidade.** Curitiba. Editora Gráfica

Popular, 2007.

SILVA. Eveline. **Cia de dança Afro Ewá – Dandaras: um estudo sobre a corporeidade de jovens negras através da Dança Afro.** Seminário Internacional Fazendo gênero – Desafios atuais do feminismo. Florianópolis. 2013.

AUTONOMIA DOS CORPOS EM TEMPOS DE REPRESSÃO: PARA PENSAR PROCESSOS CRIATIVOS E FORMATIVOS EM DANÇA

CASTRO, Crystian Danny da Silva¹⁰³

BERTÉ, Odailso Sinvaldo¹⁰⁴

Resumo: Este trabalho reflete sobre um processo criativo-pedagógico em dança baseado em experiências de vida dos sujeitos participantes. Entendendo a dança como arte e área de conhecimento que pode contribuir para a formação e autonomia dos corpos em diferentes âmbitos educacionais, este estudo parte de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizada no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Compreender e analisar a dança em seu viés formativo, questionando padrões técnicos e estéticos presentes em modos tradicionais de ensino e criação artística, é o foco deste estudo, propondo possibilidades de ensino-aprendizado de dança que contribuam para a ampliação da autonomia dos corpos.

Palavras-chave: Processo criativo em dança; Experiência; Autonomia.

INTRODUÇÃO

O presente estudo versa sobre possibilidades de criação em dança a partir de experiências de vida dos corpos e como tal modo de fazer-pensar dança pode ser uma maneira de evidenciar a autonomia dos sujeitos em relação ao seu processo de formação. O estudo em questão parte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Criando dança com experiências: ‘Sobre ser...’ corpo como mídia de sua história”, realizado no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, no ano de 2016, pelo autor Crystian Castro, sob orientação do coautor Prof. Dr. Odailso Berté.

Esta pesquisa objetiva refletir sobre o ensino e criação de Dança compreendendo os processos formativos imbricados em um modo de criação que valoriza as experiências dos sujeitos em suas produções artísticas, evidenciando sua autonomia. Embora esta pesquisa tenha se dado no âmbito do ensino superior formal, consideramos potentes as possibilidades de se

¹⁰³Licenciado em Dança pela UFSM (2016); Graduando em Bacharelado em Dança pela UFSM.

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – crystiandcastro@gmail.com

¹⁰⁴Doutor em Arte e Cultura Visual pela UFG (2014); Mestre em Dança pela UFBA (2011);

Licenciado em Filosofia pela FAP (2009).

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – odailso.berte@ufsm.br

investir nessa proposta também em outros espaços de ensino formal e não formal, em níveis fundamental e médio, uma vez que contribui para a constituição de corpos mais reflexivos e criativos. Tal proposta, em meio ao cenário de repressão em que vivemos hoje no Brasil, de censura à arte, ao corpo e à nudez, da perda de direitos e desmonte político, talvez seja uma maneira de resistir e seguir propondo espaços e ações que evidenciem a capacidade proativa e provocativa da arte. Espaços, ações, movimentos e imagens que contribuam para formar artistas, arte-educadores, artistas-docentes, intérpretes-criadores... Independentemente de como nos nomeamos, pois o atual cenário sociocultural pede que estejamos juntos, corpos-sujeitos críticos, lutando e criando em defesa do direito à arte e à cultura, à formação pública de qualidade nas diferentes linguagens artísticas, incidindo nesse contexto de maneira ativista.

No que diz respeito à escolha metodológica, por sermos dançarinos, professores e pesquisadores, optamos pela abordagem qualitativa da A/r/tografia (IRWIN, 2013), pois esta aponta para a criação de metodologias que nascem com a necessidade da própria ação, entrecruzando as especificidades do artista (A – artist), do pesquisador (R – researcher) e do professor (T – teacher). Em função de pesquisar em uma perspectiva de compartilhamento de experiências para a criação artística, trabalhamos também com o recurso do grupo focal (BARBOUR, 2009), constituído por três integrantes – Crystian, Bibiana e Helder – da Crystian Castro Cia de Dança, grupo independente de dança contemporânea da cidade de Santa Maria/RS.

A partir da concepção da pedagogia da autonomia (FREIRE, 2015), procuramos pensar como o modo de criação de dança, desenvolvido neste trabalho, pode ser entendido como formativo, pedagógico, educacional, ao enfatizar a autonomia dos corpos. Nesse sentido, consideramos o processo formativo, ou, dito de outra forma, a educação, como “uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2015, p. 96) que vai além dos conteúdos pré-estabelecidos dentro de uma grade curricular, abrangendo a construção do sujeito como um todo, o que inclui as suas experiências.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Compondo o processo de criação

Várias são as experiências que nos constituem. Elas constituem quem somos, fazem parte de como nos entendemos como sujeitos e das maneiras que nos relacionamos com o mundo. Uma pequena parte da gama de experiências que constituem os corpos, participantes do processo criativo em questão, foram mote para a pesquisa/criação deste trabalho.

Greiner e Katz (2001) compreendem que as experiências se produzem na relação corpo – ambiente, em como os corpos constroem modos de ser/viver nos contextos onde se inserem. Nesse trânsito corpo e ambiente podemos entender como o corpo se constrói e é construído, a partir de diversos processos de troca, transformação e adaptação.

As experiências de criar dança a partir de procedimentos contemporâneos que valorizam as histórias e afetos dos corpos nos impellem a utilizar dois modos de criação, os quais destacamos: o procedimento criativo da coreógrafa alemã Pina Bausch (1940-2009) com o uso de perguntas para acessar as experiências dos dançarinos (BERTÉ, 2011) e as proposições da Dança Contemporânea (BERTÉ, 2015) que procura pensar e construir possibilidades de criação de dança a partir da relação corpo – imagem.

Com essas escolhas delineadas, partimos para o processo de criação com as experiências/histórias de vida dos sujeitos participantes. A pergunta que deu início ao processo foi: *“qual a experiência de vida que te constitui?”*. Essa pergunta buscava fazer recordar uma experiência marcante e impactante da vida de cada um dos integrantes. A partir disso, houveram três tarefas de criação: 1) Relembrar a experiência, escrevê-la em uma folha e depois contá-la através de movimentos; 2) Escolher um objeto que remetesse a essa experiência, e, ainda, cada integrante recebeu uma tarefa específica em relação ao objeto escolhido; 3) Eleger uma imagem que se conectasse a essa experiência, descrevê-la e recriá-la com movimentações.

A criação aconteceu entre os meses de abril a setembro de 2016 e as movimentações foram criadas através de exercícios de improvisação em relação aos materiais trazidos nas três tarefas. Esse processo culminou na coreografia intitulada “Sobre Ser...”. Em meio a esse processo de criação e

pesquisa, algumas perguntas emergiram: Como processos criativos dessa ordem podem contribuir para questionar e repensar compreensões de ensino de dança pautadas apenas na transmissão? De que maneira as experiências de vida dos participantes podem ser evidenciadas como potências pedagógicas em seu processo formativo? Como processos de criação artística como este podem produzir outras maneiras de entendermos a educação, através de um viés crítico e criativo? Como incentivar a autonomia dos corpos em tempos de moralismo e censura? Como pensar-fazer o ensino das artes em tempos de “escola sem partido”?

Que dança é essa?

Ao longo de nossa formação, fomos percebendo que o lugar de atuação do professor de dança vai além do espaço escolar. Salientamos a importância do ensino de dança no currículo básico da educação formal, mas essa não é a única função de um professor licenciado em dança. Primeiro, porque o professor de dança não deixa de ser, antes de qualquer coisa, artista. O fato do artista da dança ir para a sala de aula – ser professor – não diminui a qualidade da dança enquanto arte. Segundo, porque ser licenciado em dança não se restringe, ao nosso ver, em atuar somente na escola. Existem tantos outros espaços de educação que fazem parte do processo de formação dos sujeitos e que estão fora da instituição escolar, tais como: escolas, grupos, academias e companhias de dança, CTGs, igrejas, projetos sociais, festivais, conselhos de cultura, etc. Pensamos na importância de entender o professor de dança conectado a esses múltiplos nichos socioculturais onde modos de formação em dança são desenvolvidos.

Compreendemos essas diversas possibilidades de formação em dança, como o que de proveitoso e de desserviço elas trazem, relacionadas às múltiplas experiências que constituem os corpos. Essas experiências produzem formas de ser que, em relação às reflexões de Katz e Greiner (2005), envolvem fluxos constantes de informações que se transformam em corpo, em concepções e modelos de dança corporificados. São informações que o corpo recebe e que colidem com as

informações que ele já possui, criando reajustes, trocas, associações, reconstruções e perdas. O corpo tanto reconstrói as informações como é reconstruído por elas, sendo, portanto, resultado dessas experiências e relações. Como resultado dessas relações que, ao fim e ao cabo, são relações entre natureza e cultura, o corpo também pode ser visto como mídia desses processos que o constituem: “corpomídia”.

O corpo não é um lugar onde as informações que vêm do mundo são processadas para serem depois devolvidas ao mundo. O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. (KATZ; GREINER, 2005, p. 131).

Como corposmídia, que constantemente afetam e são afetados, contaminam e são contaminados pelos contextos em que se inserem, percebemos que nossas práticas pedagógicas não estão apartadas de nossos modos de ser como artistas e cidadãos que vivem em sociedade. Nesse sentido, pensamos a educação como uma maneira de sermos e de refletirmos nossos desejos, ideias, concepções – a educação como uma intervenção no mundo.

Para Oliveira (2013), é importante compreendermos a formação como um lugar onde se criam as possibilidades para que narrativas pessoais sejam usadas e valorizadas, não só na construção curricular, no caso do ensino de dança nas escolas, mas também no processo formativo como um todo. Processo esse que vai desde os conteúdos específicos ensinados em sala de aula até a percepção de si e do outro no mundo. A construção do sujeito como um todo, sem que caiamos novamente nas dicotomias que separam o saber sensível do inteligível, a razão da emoção, o corpo da mente, etc.

No contexto deste estudo, o trabalho com as experiências de vida compreende aproximações entre a criação artística e a formação dos sujeitos. Para Oliveira (2013, p. 117) “todo processo de formação parte de um determinado ponto de vista, de um determinado lugar [...] a partir de

nossas trajetórias, vivências e experiências” e é visando essa compreensão de formação que compreendemos este processo criativo como sendo educacional.

No transcorrer da primeira tarefa criativa, a interprete-criadora Bibiana disse que para ela era difícil criar uma movimentação, porque o que ela havia feito de dança até o momento era basicamente o que haviam lhe ensinado, e que era complicado pensar em outros passos/movimentos que não fossem aqueles. Então, pedimos que ela fizesse o exercício de não pensar em uma dança pronta, em métricas musicais, contagens, passos, mas que tentasse contar sua história com movimentos, gestos, ações. A partir dessa situação, fomos percebendo tanto as diferenças de ensinar um movimento e propor formas, caminhos para que o/a dançarino/a crie o movimento, como as dificuldades de se romper com os códigos de movimento e as visões de ‘o que é dança’ que já se tornaram corpo.

Em meio a esta e outras situações que foram surgindo ao longo do processo, fomos percebendo esse fazer-pensar dança como um modo de “construir um referencial e uma prática educativa que conceba o outro em todas as suas singularidades” (OLIVEIRA, 2013, p. 121). Como educadores e artistas pensamos nesse processo como uma forma de fomentar fazeres educacionais que valorizam as experiências dos corpos para a construção conjunta de conhecimentos.

Realizar esse processo de criação instiga não apenas a produção de outras formas de fazer-pensar dança, mas também a ampliação de concepções do que ela pode ser. Uma maneira, talvez, de nos desvencilharmos das formas prontas, fechadas e corriqueiras de dança, já conhecidas, para encontrarmos possibilidades de movimentos que sejam específicos de cada proposta criativa.

Percebemos que dançar excede a ideia de somente repetir um conjunto de passos que, reunidos compõem o que tradicionalmente entendemos por “isso é dança”. Parece-nos limitador restringir a gama de possibilidades que a dança proporciona a um código específico ou, mais do que isso, à repetição desses códigos para toda e qualquer forma de criação. Não que os passos já conhecidos não tenham sentidos e não

sejam válidos. O que questionamos é como considerar todos esses passos como detentores de significados que se encaixam a quaisquer propostas poéticas. O que indagamos – também em nossas próprias maneiras de criar – é como podemos expressar coisas tão diferentes com os mesmos passos e códigos estabelecidos em outros contextos, em outras danças.

A coreógrafa brasileira Dani Lima comenta, em sua participação no especial “O que pode o corpo” (2012), do programa “Café Filosófico”, produzido pela TV Cultura, que é importante ver a dança como uma experiência. Essa experiência é criada a todo instante pelos modos como nós, corposmídia, nos colocamos no mundo e assim afetamos e somos afetados por ele. Nesse sentido, de que dançar é uma experiência, Dani Lima diz:

Muitas vezes você vai ver danças em que elas acontecem lá, as coisas são lindas, são incríveis [...] mas aquilo ali não te chega. Tem que transformar a dança em realmente alguma coisa que te mova. [...] Dançar porque aquilo te provoca uma experiência de prazer, de perceber coisas sobre você, sobre o mundo, sobre sua relação com as pessoas. (Café Filosófico – O que pode o corpo, 2012, 10’40’’)

Assim, entendemos que é necessário construir outras maneiras de dançar que não sejam réplicas daquilo que já vimos em tantos outros formatos de dança. Não para encontrar uma originalidade ou “verdade”, mas para que os movimentos sejam construtos próprios de cada proposta poética.

Os modos já conhecidos de dançar muitas vezes se ligam às técnicas de dança que aprendemos. De acordo com Marinho (2005), identificamos como técnica de dança “os agrupamentos estabelecidos de movimentos” (p. 97) que tem a finalidade de exercitar e especializar o corpo. Conforme o que Wolff (2010) comenta, através do modo como determinadas técnicas são ensinadas, vai se construindo “uma visão dicotômica e cartesiana de olhar para o corpo” que descarta “possibilidades e subjetividades” (p. 36).

E aí percebemos uma reflexão que consideramos importante: o lugar da técnica no ensino/criação de dança. Wolff (2010) percebe que cada vez mais se enfatiza a formação de bailarinos como máquinas humanas que executam técnicas, sejam elas quais forem, em detrimento

da constituição de sujeitos sensíveis capazes de criarem suas próprias danças, comunicando o que sentem. Comumente, pensa-se a técnica como uma vilã que aprisiona e impede a expressividade dos movimentos em nome de um código enrijecido e imutável. Essa visão da técnica que forma – lê-se “fôrma” – os alunos é, à luz da contemporaneidade, passível de questionamentos. Pois, conforme segue refletindo a autora,

se entendermos que técnica é o procedimento ou conjunto de procedimentos que tem como objetivo obter um resultado, seja no campo da Ciência, da Tecnologia, das Artes ou em outra atividade, é preciso pensar que diferentes técnicas deverão ser utilizadas para se obter diferentes resultados em diferentes trabalhos de criação. (WOLFF, 2010, p. 45).

Técnica, um modo de fazer. Há técnica para caminhar, correr, girar ou saltar. Percebemos ser relevante pensar que “há algum tempo a técnica pela técnica deixou de ser suficiente para fazer o bailarino dançar” (MILLER, 2012, p. 46). Com isso, não convém analisarmos a importância ou não das técnicas para constituir a dança, mas quais técnicas podem ser usadas, de que forma podem ser abordadas e ensinadas, as hierarquias entre elas, se o que levamos para a cena é arte ou a reprodução de técnicas e se transmitir técnicas é o mesmo que ensinar dança. Há que se diferenciar o que se exercita enquanto preparo físico ou treinamento corporal e o que se leva para a cena como arte. Desse modo, pensamos e propomos formas de não permitir que a técnica oprima a poética. Ou seja, formas de, no transcorrer do processo criativo, perceber que técnicas a criação convoca para melhor estruturar a proposta poética. A técnica à serviço da criação, e não o contrário.

Como Katz e Greiner (2005) comentam, não somos um recipiente por onde as informações somente passam. A aprendizagem de um movimento ou uma técnica é um conjunto de informações que chegam ao corpo, se tornam corpo. Isso “se estabelece como uma informação que, como qualquer outra, tendo oportunidade, se estabiliza, regularizada pela repetição e familiaridade” (MARINHO, 2005, p. 97). O corpo se habitua a mover-se de acordo com esse conjunto de informações que, não são facilmente esquecidas, abandonadas, apagadas. Elas passam a fazer parte do DNA. Com sua capacidade de reconstrução de informações, em contato

com diferentes contextos e novas informações, o corpo pode associar, flexibilizar, desconstruir e engendrar diferentes formas de mover-se. O corpo pode, o que não quer dizer que seja fácil e nem que esteja sempre disponível a fazer.

Pensamos e propomos aqui reconhecer que “a técnica” não existe. Existem técnicas, modos de fazer que podem auxiliar nosso ofício como criadores e professores. Técnica como “um processo transformador” que foca na “prontidão de estar em pesquisa e não o estar em treinamento para algo que vem depois, desvinculado do que fui” (MILLER, 2012, p. 57). Importa, como professores e criadores, mediarmos e construirmos conhecimentos em dança que estimulem os corpos a articularem propostas poéticas a partir do que os afeta, questiona, suas experiências, seus contextos de vida. E, a partir disso, pensarem em formas (se é que elas realmente precisam ser definidas), metodologias, caminhos, uma técnica ou um conjunto delas, para auxiliar no desenvolvimento do processo criativo.

Dançar, ultrapassa a lógica de aglomerar passos em uma métrica musical ocupando um espaço. Dançar é uma maneira de dizer-nos em movimento. Por essas vias acreditamos que ensinar-aprender dança é formativo, pois incide nos modos como o corpo se relaciona com o mundo, constrói sentidos, percebe-se enquanto corpo cidadão construtor e construído em sociedade. Corpo que pode ressignificar suas experiências e propor outras formas de realidade com as criações que insere no mundo.

Contribuindo com a autonomia dos corpos

Durante a pesquisa fomos percebendo que todo esse processo criativo/investigativo nos instigou a pensar sobre nosso fazer como professores e coreógrafos, e sobre a relação que estabelecemos com os dançarinos e alunos com quem trabalhamos. Investir nas experiências e possibilitar que a dança seja fruto das histórias e percepções dos sujeitos é uma maneira que encontramos de pensar em um processo de ensino-aprendizagem que seja horizontal, dialógico, compartilhado (ROCHA, 2012). Uma maneira de repensar a necessidade de uma hierarquia que dite

quem pode criar dança e quem apenas reproduz, com o intuito de construir relações que sejam pautadas na troca e na valorização de cada sujeito dentro de processos criativos e formativos.

O espaço de aprendizagem, conforme comenta Oliveira (2013), não está dado *a priori*. É necessário que, como educadores, construamos junto com os alunos lugares de reflexão. Ao construir esse espaço e valorizar as experiências, histórias e saberes dos alunos, podemos contribuir na ampliação de sua autonomia. Dizemos ampliar porque entendemos que nossa função enquanto educadores não é a de criar a autonomia do aluno. Ela já existe. O que podemos é proporcionar que sua autonomia se transforme, cresça, amadureça, seja o fio condutor de seus modos de ser e de estar no mundo.

Segundo Freire (2015), não nascemos educadores, mas vamos nos construindo com nossas práticas, com as leituras que fazemos, com as experiências que temos, com os nossos saberes e não-saberes. Tornamo-nos educadores com os diálogos que criamos com o outro e com o mundo. É nessa relação educador-educando, ensino-aprendizado, criação-coautoria que investimos para pensar essa proposta de dança. Percebemos que essas relações são sumamente relevantes para entendermos “a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (FREIRE, 2015, p. 92). Autonomia não apenas como um fim, como resultado de um longo processo. Mas, autonomia, conforme propõe Rocha (2012), como percepção de si, como modo de estar no mundo e posicionar-se no desenrolar dos processos coletivos e individuais de (auto)formação .

Em conexão com a concepção da pedagogia da autonomia (FREIRE, 2015), destacamos que a proposta realizada nesse processo criativo pode ser entendida como educacional, pedagógica e afeita à autonomia dos corpos. Vemos esse processo de criação de dança como uma maneira de olharmos criticamente para nós mesmos e para a nossa formação como artistas, dançarinos, alunos, professores, sujeitos. Educacional, aqui, extrapola a ideia de escola/universidade, pois entendemos a relação pedagógica também como um ato de reflexão, formação e transformação nas mais diversas relações humanas,

socioculturais, políticas, dentro e fora da educação institucionalizada.

As criações, as aulas, o processo de ensinar e aprender, mútuo, compartilhado, interessado na experiência e história do outro, pode ser uma maneira de valorizarmos o desenvolvimento de diferentes subjetividades. Tais formas de ensinar-aprender pela criação, tocam nos processos de (auto)formação dos sujeitos e apontam para uma transgressão dos padrões convencionais, que ao invés de apenas reiterar regras e repetir conteúdos, apelam para dialogar e construir outras formas de conhecimento (MONTEIRO, 2002). Com essas compreensões é que acreditamos na relevância da experiência de vida para a criação artística. Nesse caso, uma dança que vem da vida dos sujeitos que dançam... Sujeitos plurais e multifacetados, que vivem histórias e tantas experiências a todo instante, que se encontram para reconstruir suas experiências em forma de arte.

Pensar a autonomia, no caso deste trabalho, é pensar em como nos relacionamos com nossas experiências e como, a partir delas, podemos criar, ensinar e aprender dança sem que haja uma hierarquia entre quem ensina, quem aprende, quem pode criar e quem deve apenas reproduzir. Uma autonomia que evidencia as diferentes experiências do corpo-sujeito como potências para a criação, que não banaliza a função do educador e do coreógrafo, mas que os coloca em diálogo e compartilhamento constante com seus alunos e dançarinos. Formação, arte, educação e vida, estão conectadas, e esse é um dos nossos desejos como educadores, artistas, pesquisadores: evidenciar essas relações para entender que dançar, ensinar e pesquisar não estão apartados de nossas vidas, são partes delas.

Ao reelaborarmos nossas maneiras de fazer-pensar-criar dança, vamos percebendo as (trans)formações que acontecem nesse processo. Helder, um dos intérpretes-criadores de “Sobre ser...”, vem de uma formação nas danças tradicionalistas gaúchas, que possuem um rigor de ensino e criação que pouco possibilitam aos corpos participarem na criação de dança. No processo criativo dessa pesquisa, Helder precisou confrontar-se com esses entendimentos e movimentos de dança que já o constituíam. Nos desafios que o processo gerou, ele necessitou se experimentar e

encontrar outras formas de dançar que convocaram sua criatividade e autonomia para a construção artística.

As danças tradicionalistas não foram apagadas desse corpo nesse processo. Todavia, foram interpeladas com essa possibilidade de olhar para experiências vividas e encontrar aí motes para dançar. Nesse processo, usar de sua experiência de vida para a criação de suas movimentações de dança opera como uma maneira de ampliar a sua autonomia, possibilitando que reposicione suas compreensões de dança e suas formas de dançar. Autonomia que o instiga na elaboração de movimentos, gestos e ações relacionados à sua própria história e não vinculados unicamente à transmissão e repetição.

Conforme Martins R., Tourinho e Martins A. (2013), as aprendizagens são processos subjetivos nem sempre visíveis ou palpáveis. Eles acontecem no/com o corpo e envolvem práticas sociais aprendidas em determinados contextos, que carregam formatos de relações situadas em nosso modo de ser e viver. Na lógica tradicional de educação, que preza pela objetividade, esses processos subjetivos encontram grande resistência, porque a linha de produção de sujeitos capazes de ingressarem no mercado de trabalho, por exemplo, acaba enfraquecendo.

O processo criativo de dança, desenvolvido neste estudo, ao valorizar as experiências dos corpos, talvez seja uma maneira de pensar o ensino de arte pela ótica desses processos subjetivos. Compreendemos que

os tempos de aprender estão atravessados por desejos, expectativas, dúvidas, inseguranças e afetos que pertencem aos tempos e bagagens dos sujeitos, mediados pelas subjetividades que produzem, mas, sobretudo, pelas práticas sociais que os enredam (MARTINS R.; TOURINHO; MARTINS A., 2013).

É possível desenvolvermos práticas, tempos e espaços de aprender que permitam expandir, exercer e valorizar a autonomia tanto do educando como do educador. Práticas, tempos e espaços onde os corpos (re)construam conhecimento juntos, horizontalmente, em uma relação de generosidade. Práticas, tempos e espaços que refletem e reconhecem a potência de aprender com a experiência do “outro”, valoriza a escuta, o olhar atento, a troca, o compartilhamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como artistas, pesquisadores e professores de dança, possíveis a/r/tógrafos, percebemos que o processo de feitura desse estudo nos coloca na atitude de repensar a dimensão pedagógica da dança e perceber que seu caráter formativo pode ultrapassar as paredes institucionais e ir ao encontro da vida em âmbitos diversos. A formação que pensamos e propomos não é formatação, reprodução de conteúdos pautados no pensamento racionalista, objetivo e causal pelo qual tem se dado, em grande parte, nossa educação.

Pensamos a formação perpassada pela autonomia dos corpos, atravessada por essa capacidade de perceber-se, recriar-se e posicionar-se no mundo com o direito de articular, selecionar, reconstruir elementos, informações e imagens para compor formas de (auto)conhecimento. Formação que, ao reconhecer o direito próprio de ser, existir e se mover, reconhece o direito do outro, dos outros, e, assim, desse coletivo de diferentes do qual somos parte.

Em tempos de ataque aos direitos humanos e trabalhistas, censura e perseguição das artes, entre tantas outras violências e retrocessos, como pensar-fazer arte como forma de intervenção sociocultural? Frente à ameaça de ser banida da escola, enxotada e proibida em seus próprios espaços, como a arte pode (r)existir? As respostas não são fáceis. Mas acreditamos que os espaços de formação em arte aos quais ainda temos direito e acesso, podem fermentar e fomentar estratégias de resistência e luta. A dança e as demais expressões artísticas podem e devem ser entendidas como necessárias na formação dos sujeitos, dentro e fora das instituições formais de ensino. A dança pode ser um caminho para possibilitar que os corpos existam, se movam e convivam sem receios de serem desrespeitados e violentados por conta daquilo que criam, por aquilo os constitui como seres diversos, autônomos, capazes de pensar/agir.

Ainda em relação à autonomia dos corpos, pensamos em como as

proposições desta pesquisa podem ser fagulhas de luz, talvez um pequeno vagalume, piscando em meio aos tempos escuros que vivemos hoje no Brasil. É nosso desejo construir uma dança democrática, formas democráticas de acesso à arte e à cultura, que acolham os corpos e suas diversidades, que valorizem as experiências dos sujeitos, respeitem o lugar do outro, suas ideias, visões, modos de se expressar, se dar a ver, se mover e de conviver em sociedade. Corpos autônomos, emancipados, porosos, sensíveis, engajados, críticos e criativos podem interferir na coreografia social onde a vida acontece, fazendo política como a arte do bem comum.

REFERÊNCIAS:

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BERTÉ, Odailso. **Dança contempop**: corpos, afetos e imagens (mo)vendo-se. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

_____. **Filosofazendo dança com Pina Bausch**: bricolagem entre experiência, imagem e conceitos em processos criativos e pedagógicos. 2011. 171f. Dissertação de Mestrado em Dança da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

CAFÉ FILOSÓFICO – O que pode o corpo. TV Cultura. São Paulo, 2012. (46min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oE3aoW2xp4w>> Acesso em: 19. out. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51ª Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GREINER, Christine; KATZ, Helena. **Corpo e processos de comunicação**. In: Revista Fronteiras – estudos midiáticos. São Leopoldo, Unisinos, vol. 3, n.2, p. 65- 75, dez 2001.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson; Irwin, Rita L. (Org.). **Pesquisa educacional baseada em arte**: a/r/tografia. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005. p. 125-136.

MARINHO, Nirvana. O gesto na dança contemporânea: que papel cumpre? In: PEREIRA, Roberto. (Coord.). **Lições de dança**, 5. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2005. p. 91-105.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; MARTINS, Alice Fátima. Entre subjetividades e aparatos pedagógicos: o que nos move a aprender. **Visualidades**: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual I Faculdade de Artes Visuais I UFG. – V. 11, n. 2, p. 59-70. Goiânia: UFG, FAV, 2013.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?**: dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

MONTEIRO, Albene Lis. **Autoformação, histórias de vida e construções de identidades dos do/a educador/a**. 2002. 304f. Tese de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. Outras leituras e visualidades na formação do docente em arte. **Visualidades**. Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual I Faculdade de Artes Visuais I UFG. – v. 11, n. 2, p. 113-134. Goiânia: UFG, FAV, 2013.

ROCHA, Thereza. Por uma docência artista com dança contemporânea. In: GONÇALVES, Thaís; BRIONES, Héctor; PARRA, Denise; VIEIRA, Carolina (Org.). **Docência-artista do artista-docente**: Seminário Dança Teatro Educação. Fortaleza: Expressa Gráfica e Editora, 2012.

WOLFF, Silvia Susana. **Momento de transição**: em busca de uma nova eu dança. 2010. 117f. Tese de Doutorado em Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

DANÇA NA ESCOLA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO GRUPO LICCDA

NASCIMENTO, Djenifer Geske¹⁰⁵
BERTÉ, Odailso²

Resumo: O presente estudo busca analisar de que maneira a minha experiência com o processo criativo que resultou na obra *FeridaCala* (2016) inspira a pensar em uma proposição artística na escola, voltada ao contexto do aluno e que instigue sua autonomia. O referido espetáculo de Dança foi produzido pelo Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCDA). Com a realização deste estudo foi possível criar percepções que apontam para uma possível pesquisa de conclusão de curso sobre como uma proposição de Dança como a realizada pelo grupo LICCDA poderia ser abordada na escola, pois se trata de uma abordagem que leva em consideração as experiências e a autonomia dos intérpretes-criadores.

Palavras-chave: Dança na escola; processo-criativo; autonomia.

INTRODUÇÃO

A Dança, ainda hoje, é ensinada em diversos locais informais de ensino e de forma extracurricular no espaço formal, em muitos casos por profissionais sem formação adequada. Neste último, ela geralmente vem sendo trabalhada com o intuito de montar e apresentar coreografias em datas comemorativas do calendário escolar e/ou participar em festivais competitivos. Apesar da lei 13.278/2016 tornar obrigatório o ensino das quatro áreas (Teatro, Dança, Música e Artes Visuais) no currículo escolar, a presença da Dança é quase inexistente.

Segundo a lei, ela deveria ser abordada no currículo de Artes, mas sabemos que a realidade é outra. Na cidade de Santa Maria, RS, esse contexto vem se repetindo e são raras ou quase escassas propostas onde a Dança seja trabalhada enquanto área de conhecimento visando respeitar a diversidade dos alunos e suas limitações. A escola enquanto instituição pouco estimula o aluno(a) a ser autônomo. A partir dessas colocações, algumas questões me desafiam a pensar: De que forma o professor(a) pode estimular o(a) aluno(a) desenvolver a sua autonomia por meio da Dança? Como o ensino e a criação de Dança na escola podem valorizar as experiências e identidades dos alunos?

Em meio a essas questões e reflexões sobre a Dança na escola, tenho participado, enquanto aluna do Curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria, de um grupo de pesquisa chamado Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas

¹⁰⁵ Graduanda em Dança Licenciatura, Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: annigeske@hotmail.com

² Professor do Curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria; Doutor em Arte e Cultura Visual pela UFG (2014); Mestre em Dança pela UFB (2011); Licenciado em Filosofia pela UPF (2002); Coordenador do Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCDA). E-mail: odailso.berte@ufsm.br

em Dança (LICCCA). Este grupo, em 2016, produziu, através de um processo de criação inspirado na artista mexicana Frida Kahlo, uma obra intitulada “FeridaCala”. O método utilizado se chama Dança Contempop (BERTÉ, 2015) que visa a criação em Dança tendo como inspiração imagens popularizadas no cenário cultural contemporâneo.

A partir da abordagem utilizada pelo referido grupo, reflito neste estudo, de que maneira essa proposta poderia ser levada para escola, tendo como enfoque a criação artística voltada para o contexto e valorizando as experiências de vida do aluno. O objetivo será pensar em uma proposição artística que proporcione à escola formas de ensino e aprendizagem de Dança que sejam mais próximas do contexto do(a) aluno(a). Pressupomos que criações em Dança como as realizadas no grupo LICCCA têm potência para a ampliação da autonomia dos alunos(as) e, portanto, contribuir com suas vivências na sociedade.

O QUE CONSTITUI O DOCENTE DE DANÇA?

Minha formação em Dança começa aos oito anos de idade, quando entro em um grupo de Dança Folclórica Alemã ministrada por uma professora de Educação Física que também era diretora da escola onde eu estudei a maior parte da minha vida. A escola localiza-se em Sinimbu, RS, minha cidade natal. A população de lá é predominantemente de origem alemã e a Dança nesta região é principalmente voltada à referida cultura. Aos dez anos, uma professora nova de Educação Física entrou na escola com certa vivência em dança. Ela foi muito importante no crescimento do meu interesse por essa arte. Eu participei da atividade que Dança que ela propôs, de forma extracurricular, na escola. A professora montava coreografias para apresentações em datas comemorativas da escola. Não havia nenhum código específico e as coreografias variavam conforme a proposta, por exemplo, se a coreografia era para o dia da Consciência Negra a música era um Samba ou se a coreografia era para o dia dos pais a música e a coreografia (que era criada a partir da música) diziam sobre o tema. As coreografias criadas eram basicamente de passos bem aeróbicos (este era o repertório de movimentos da professora). Apesar de ela não ter um entendimento de Dança como área de conhecimento, eu cresci muito no grupo dela. Quando percebeu que eu já tinha uma maior autonomia, ela me deixou auxiliar na criação das coreografias. Ela dava a liberdade de opinar em relação ao que se estava montando. Lembro que era muito exigente em relação à limpeza das coreografias e, nestes momentos, eu não gostava muito de ficar recebendo correções. No entanto, percebo

quanto as suas correções auxiliaram a desenvolver-me tecnicamente.

Quando eu entrei no ensino médio, esta professora, em função dos seus horários, não pode mais ofertar a atividade de Dança. Ao mesmo tempo, a partir do programa Mais Educação, um professor de uma escola de Danças Urbanas de Santa Cruz do Sul começou a ofertar aulas na escola. Eu me apaixonei pela modalidade e comecei a criar coreografias em casa e procurar materiais na internet sobre o assunto. Lembro-me de ele mostrar fotos da CIA de Dança da escola dele e que a vontade era nos levar a festivais de Dança. Comentou também que era formado em Dança e que existiam cursos de graduação no Rio Grande do Sul. Eu até então não sabia da existência da Dança na universidade, eu sequer havia parado para pensar em querer a Dança como uma profissão. No ano seguinte, este professor não veio mais para a nossa escola, no entanto, outra professora continuou com o trabalho na modalidade. Montamos coreografias e dançamos em apresentações. No terceiro ano do ensino médio eu troquei de escola para começar a trabalhar de dia. Eu estudei no turno da noite em Santa Cruz do Sul (em Sinimbu não havia turno da noite). Como eu não queria largar a Dança, eu fazia aula na escola de Dança do professor que me ofertou as aulas no projeto Mais Educação, nos fins de tarde, e, depois, eu ia correndo para a aula.

No ano de 2015 ingressei no curso de Dança Licenciatura, e no 2º semestre participei, enquanto monitora do Programa Segundo Tempo Universitário (patrocinado pelo Ministério do Esporte), que oferecia aos alunos da comunidade acadêmica em geral, diversas atividades esportivas. Os coordenadores queriam que uma nova atividade fosse ofertada, a Dança, e, mais especificamente, as Danças de Salão. Desesperada pela minha não experiência na área, chamei um colega que tinha conhecimento com Danças Gaúchas de Salão para também ser monitor e me auxiliar. Ao mesmo tempo, outra oportunidade surgiu em uma associação do bairro Camobi, de Santa Maria, para ofertar aulas de Danças Urbanas para crianças. No 3º semestre, me inscrevi na seleção de bolsistas do PIBID e me classifiquei, tendo, nesse espaço, oportunidade de ampliar minha experiência docente e na escola. Tive um choque de realidade muito grande em relação à realidade da escola, mas a partir daí comecei a obter consciência política sobre quais eram as lutas que o professor de Dança enfrenta ao entrar na sala de aula de uma escola pública.

Atualmente, sou bolsista do Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCCA), grupo no qual participo desde começo do ano de 2016. Foi graças a esse espaço que eu pude finalmente dançar o meu primeiro espetáculo. Além disso,

também atuo com Iniciação à Dança em uma escola de Artes aqui em Santa Maria.

Acredito que as experiências vividas desde a pré-escola até os tempos atuais enquanto aluna e dançarina me constituem professora hoje, sejam em aspectos negativos como também positivos. Souza (2006) a respeito disso, discute acerca da autoformação através das experiências de vida:

As vozes e os sentidos expressos na escrita da narrativa das trajetórias de escolarização articulam-se ao lugar que exercem as histórias de vida no processo de formação e autoformação, através de aprendizagens experienciais e das recordações-referências. Aparecem com regularidade nas falas das atrizes da pesquisa sentimentos vinculados ao sentido da escrita de si e às intersubjetividades que revelam experiências formadoras ao longo da vida. (p. 170).

O autor fala que a autoformação implica na identidade profissional do docente. Ou seja, todas as experiências que vivi implicam no meu fazer docente. Portanto, penso ser de grande relevância o lugar da escrita autobiográfica, que leva em consideração o sujeito e seus afetos. Falar de escola hoje é rememorar as minhas primeiras relações com a Dança que, por sinal, ocorreram neste espaço. O espaço formal de ensino me instiga a (re)pensar minhas práticas pedagógicas em Dança para que eu possa depois, voltar a esse lugar com propostas que valorizem as experiências de vida dos alunos, compreendendo estes não como tábulas rasas, mas como corposmídia dotados de afetos, imagens, informações, ideias e potenciais. Katz e Greiner (2001) refletem sobre o conceito de corpomídia, o corpo que é contaminado e contaminador nas relações que estabelece com o ambiente. Nessas interações acontecem trocas de informações que chegam e são transformadas em corpo, e que transformam o corpo. O corpo é o que resulta dessas relações e é mídia desses processos.

O LICCDA NA FORMAÇÃO DO ARTISTA-DOCENTE

O Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCDA) é um projeto de pesquisa que possui como componentes estudantes dos cursos de Dança Licenciatura e Bacharelado da Universidade Federal de Santa Maria. No grupo, os alunos experimentam criar Dança a partir de imagens. No recente trabalho do grupo, “FeridaCalo”, as imagens são do universo estético da artista mexicana Frida Kahlo. O uso de imagens na criação faz parte do método chamado Dança Contempop. Berté (2015) em seu livro com o mesmo título diz que:

A perspectiva almejada pela dança contempop é a possibilidade dos corpos

recriarem, em forma de dança, modos como são afetados por imagens e artefatos em suas inserções nas tramas da cultura *pop*, dentro do vasto cenário das pedagogias culturais. As imagens e os artefatos importam para a dança contemporânea quando dão a ver os corposmídia que com esses se relacionam, seus movimentos afetivos, seus movimentos de uso, seus modos de identificação e como isso pode ser reinventado. (p. 170).

No ano de 2015, o LICCDA apresentou um primeiro experimento, o trabalho “Me Kahlo... Sashay Away” que presenciei enquanto espectadora. A forma como as movimentações diziam de Frida, mas também da identidade dos bailarinos me fez querer participar desse universo. Em 2016, comecei a participar do laboratório. Os integrantes estavam dando sequência ao processo de criação que resultou na obra intitulada “FeridaCalo”. O professor e também coreógrafo Odailso Berté solicitava que realizássemos tarefas de criação com pinturas de Frida ou outras imagens relacionadas a ela. No começo, era difícil para mim a ideia de pensar em forma de movimento algo que não estava “dado”. Eu teria de pensar em um movimento novo e, portanto, na minha concepção deveria ser algo revolucionário. Então eu ficava horas e horas em casa pensando na ação que eu faria para a imagem, cheia de pré-julgamentos sobre o que os colegas e o professor pensariam sobre a minha criação. Com o tempo, fui internalizando a ideia de que eu não precisava ficar me julgando, comecei a entender que se para mim fazia sentido, simplesmente não havia necessidade criar juízos sobre a movimentação o tempo inteiro. A partir daí percebi que a realização das tarefas fluía mais, e na hora da apresentação do espetáculo sentia que aquela Dança dizia da minha identidade, diferente de outras composições dançadas antes de ter adentrado na universidade. Parte das minhas experiências e afetos estavam ali em forma de movimento, relacionadas às experiências e imagens de Frida.

A obra FeridaCalo foi organizada em três blocos dramaturgicos. No primeiro, nós integrantes entramos em cena com macacões floridos, cobrindo inclusive o rosto, dando um tom de suspense ao mesmo tempo em que a dramaturgia de um corpo exagerado e chamativo ocupa o espaço cênico. Já no segundo, o corpo se desmancha e se transforma em drama, os nossos dramas e os de Frida Kahlo, usando um figurino (Body) inspirado nos coletes ortopédicos que a artista vestia por conta da sua coluna vertebral fragilizada. No mesmo bloco, há um momento em que nós bailarinos vestimos uma releitura de um dos corsets de Frida, quase uma armadura, uma peça rígida que dificulta o movimento, gerando outras formas de mover-se com essa limitação. Lembro-me de que no processo criativo, o professor trouxe para nós fotografias de corsets, muletas e botas mecânicas,

tiradas no Museu da Frida Kahlo. Estas serviriam de inspiração para que criássemos, com as sensações que nos causavam, pensando/imaginando/fazendo a movimentação vestindo aquele equipamento. Abaixo apresento um conjunto de imagens. A do corset que eu escolhi para criar, a do momento de minha criação individual e ao lado a mesma movimentação em cena sendo repetida por todos os integrantes.



Figura 1 – À esquerda, a imagem do corset utilizado por Frida Kahlo. No centro, uma fotografia da intérprete-criadora Djenifer no processo de criação inspirado na imagem do corset. E à direita uma fotografia do espetáculo FeridaCala (2016). Fonte: arquivo dos autores.

Realizar o processo criativo e dançar dessa forma tem me auxiliado a repensar muitas coisas em minha escolha profissional por esse campo da arte. Tenho revisto concepções, modos de fazer e pensar dança e, principalmente, tenho me reconhecido nos movimentos de dança que crio e levo para a cena. Perceber minhas experiências de vida e minhas experiências com as imagens na construção da Dança me faz sentir mais confiante, desenvolvendo minha autonomia como intérprete-criadora.

A partir da minha participação nos processos criativos do LICCDA, juntamente com a experiência de vivenciar a realidade da Dança na escola, penso em como essa proposição de Dança poderia ter grande potência dentro das escolas. E esta possivelmente seja a questão de pesquisa que quero desenvolver no trabalho de conclusão de curso.

REPENSANDO AS PRÁTICAS ARTÍSTICAS/EDUCATIVAS NA ESCOLA

Antes de começarmos (eu e os demais bolsistas do PIBID) a realizar intervenções dentro do currículo de Artes nas escolas de Santa Maria, a Dança ocorria somente no período extracurricular, pautada na ideia de participar de festivais competitivos. Percebemos, assim, que existia um perfil de alunos(as) que já tinham uma ideia pré-

estabelecida de Dança na escola. Ao adentrarmos na sala de aula tivemos que estabelecer algumas estratégias como “pontos de partida”. Uma delas foi levar em conta os repertórios que os alunos já traziam consigo para que depois pudéssemos inserir outros conteúdos específicos da área. Dentre estes repertórios, estavam as modalidades de Danças Urbanas, Danças Tradicionais Gaúchas, o *Funk*, etc. Percebemos que os mesmos tinham um contato forte com o uso de tecnologias, eles assistiam Dança por meio de vídeos, jogavam videogame e alguns outros jogos de Dança. Então procuramos ouvir as sugestões para pensar as nossas práticas docentes.

A esses repertórios que os alunos trazem consigo e que não necessariamente aprendem no espaço formal de ensino compreendemos como pedagogias culturais. Em relação às Pedagogias Culturais, Imanol Aguirre (2009, apud CASTRO, 2015) explica que:

As pedagogias culturais podem ser entendidas como as diversas pedagogias que se desenvolvem fora do âmbito escolar/institucional/formal, no amplo campo da cultura. Dessa forma, os jovens na contemporaneidade convivem diariamente com diferentes contextos e assim, constroem suas identidades a partir desse multiculturalismo em que estão inseridos. (p. 02).

Nas escolas onde atuei, criações artísticas não eram realizadas dentro da sala de aula. Elas ocorriam nas atividades extraclasses com o intuito de preencher o calendário escolar com apresentações. O que preocupa nesse tipo de proposta é a superficialidade com que, muitas vezes, a Dança é tratada. Nestas circunstâncias, ela é instrumento para algo, ela fica submissa, escondida, à mercê. Isabel Marques (2010) denomina essa abordagem como contatos com a Dança. Segundo a autora:

Quer seja por ingenuidade, ignorância, má fé ou oportunismo, ainda presenciamos no cenário do ensino da dança (escolas, academias, estúdios, projetos sociais, universidades), um vasto território de *contatos* entre a dança e a educação em detrimento das *relações* que podem ser estabelecidas entre essas duas áreas. (p. 29).

Ela denomina como contatos, as danças realizadas na escola sem muita reflexão por parte de alunos e professores. Como exemplo, podemos citar aquelas que existem somente com o intuito de preencher o calendário de festas para entreter o público. Como relações entende-se uma dança feita com consciência crítica, entendendo-a como um espaço de posicionamento político e de transformação social. Desse modo, a Dança pode ser entendida como uma Dança para a pronúncia do mundo. Marques (2010), em sua outra obra, questiona e propõe quais seriam propostas voltadas para a pronúncia do mundo:

Quais/como seriam as propostas para o ensino e aprendizado da dança voltadas para a pronúncia do mundo? Considerando o pensamento de Paulo Freire educar é pronunciar o mundo, é articular o mundo, é ser permeável às vozes dos alunos em proposições dialógicas. Portanto, pronunciar o mundo é o mesmo que se relacionar com ele. (p. 134).

A autora fala a respeito de danças voltadas a dialogar e se pronunciar com o mundo. Acredita-se que todas as formas de Dança de modo intrínseco dialogam com o mundo, no entanto, isso não quer dizer que há uma pronúncia. Uma dança que simplesmente se omite com relação à vida real, também constrói um diálogo, mas de omissão. Acredito que as experiências de vida dos alunos poderiam estar presentes nas obras artísticas e estes também poderiam participar da criação, sem que houvesse hierarquia do coreógrafo sobre o bailarino, do professor sobre o aluno. O bailarino neste contexto poderia então ser chamado de intérprete-criador. No meu entendimento enquanto professora de Dança, as práticas artísticas não estão descoladas das práticas educativas. Nesse sentido, eu posso tornar o espaço de criação artística em um espaço para instigar a autonomia dos alunos, a revisão crítica e ressignificação dos modos como se relacionam com imagens e outros artefatos das pedagogias culturais em uma perspectiva criativa, sem autoritarismos e exclusões, mas com democracia. Assim, os alunos poderiam se auto experimentar sem pré-julgamentos, respeitando suas limitações e seus afetos. Thereza Rocha (2012) fala sobre uma possível proposta a ser levada para ao ensino da Dança tendo em vista a autonomia do aluno:

Uma *pedagogia da autonomia* (Paulo Freire) em dança talvez seja uma pedagogia com dança contemporânea: via de passagem da heteronomia à autonomia, aquela que permite ao aluno por-se no mundo de um outro lugar- como uma diferença que faz diferença. Trata-se de uma qualidade de percepção de si no/com o mundo que, uma vez experienciada, acompanha, em estado de latência, o aluno por toda vida- uma vida artista baseada na autonomia, na capacidade de pisar no chão a partir de si. (p. 46).

O ensino não necessariamente de, mas, com Dança Contemporânea, visando a autonomia do aluno, segundo a autora, possibilitaria mais respeito à diversidade dos corpos e, assim, uma Dança mais democrática. Nessa proposta, diferentes indivíduos poderiam ter acesso ao fazer e pensar artístico, independente de quais são suas experiências de Dança. Tendo isso em vista, acredito que a proposição de Dança Contempop, utilizada pelo grupo LICCDA, poderia ser trabalhada nas escolas, pois os afetos e experiências de vida dos alunos seriam levadas em conta sem colocação de pré-requisitos de que para dançar, o aluno precisaria ter consigo determinadas habilidades de alguma modalidade específica de Dança. Tendo a liberdade de participar da criação com

suas experiências de vida, o aluno poderia então desenvolver uma maior autonomia criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou-me pensar em questões que ainda quero aprofundar em minha pesquisa de conclusão de curso. Percebo que uma proposição de Dança como a realizada no grupo LICCDA poderia ser abordada na escola, pois se trata de uma abordagem que leva em consideração as experiências que os intérpretes-criadores já trazem consigo. Assim como Frida Kahlo criava suas obras a partir de suas experiências, ou, ainda, a coreógrafa alemã Pina Bausch que criava Dança com as experiências de vida dos bailarinos (ambas artistas são referências para a proposição a Dança Contempop), penso, enquanto professora de dança, em construir para a ampliação da autonomia dos alunos(as), valorizando suas experiências. Nesses tempos sombrios, vividos no Brasil atualmente, de censura da arte, do corpo, da diversidade, da democracia e dos direitos humanos, penso que, nas perspectivas aqui apontadas, a Dança e as demais artes podem contribuir para a transformação da nossa sociedade, estando em relação com as questões do mundo e com os afetos dos indivíduos que nele estão inseridos.

REFERÊNCIAS

BERTÉ. Odailso. Dança Contempop: corpos, afetos e imagens (mo)vendo-se. Santa Maria: Editora UFSM, 2015.

CASTRO. Crystian. Desafios das pedagogias culturais no ensino de Dança. Santa Maria: IV Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA 2015. Disponível em: < <http://www.portalanda.org.br/anais>>, 2015.

GREINER. Christine; KATZ. Helena. Corpo e processos de comunicação. In: Revista Fronteiras – estudos midiáticos. São Leopoldo, Unisinos, vol. 3, n.2, p. 65-75, dez 2001.

MARQUES. Isabel. Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos e relações. Joinville: Editora Joinville, 2010.

_____. Entre caminhos: proposta metodológica da dança no contexto. In: Arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

ROCHA. Thereza. Por uma docência artista com dança contemporânea. In: Docência artista do artista-docente. Fortaleza: Expressão gráfica e editora, 2012.

SOUZA, Eliseu Clementino de. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DPEA, 2006.

AS ARTES NO MEIO DO DESERTO

- a religião como aporia do espaço criativo -

GAIGER, Paulo¹⁰⁶.

Resumo: As ações extensionistas são parte dos três eixos que dão vida a Universidade: ensino, pesquisa e extensão. De algum modo e em algum tempo, todos os três eixos constroem vínculos com as comunidades da cidade e da região que acolhe a Instituição. No entanto, a extensão é substancialmente, desde o princípio, uma relação de diálogo e troca com as comunidades. Todavia, sujeita a intervenções e imprevisibilidades que podem comprometer a qualidade e o alcance das ações. Neste ensaio, proponho uma reflexão sobre três projetos de extensão de arte e educação desenvolvidos pela UFPel (Quilombo das Artes, Projeto Rondon e Mutirão das Artes), compartilhando semelhanças, entre alegrias e frustrações, limitações e avanços, otimismo e desesperança. Sobretudo, divido algumas inquietações sobre a forte influência das igrejas fundamentalistas no sombreamento das ações de arte.

Palavras-chave: extensão, arte, religião.

Introdução

O Projeto Quilombo das Artes começou a desenvolver seu conjunto de ações em 2010, em parcerias com o CRAS São Gonçalo e com a Escola Estadual Nossa Senhora dos Navegantes, ambos localizados no Navegantes II, bairro pobre e sem saneamento da periferia de Pelotas. O Quilombo das Artes, desde sua matriz, se desenhou como projeto multidisciplinar e de educação continuada. Ao longo de quase seis anos, diversas ações foram desenvolvidas de maneira ininterrupta, inclusive, em algumas férias de verão. Grupos abertos e permanentes de teatro, dança e música; grupo de terceira idade e de gênero e ações específicas sobre temas urgentes como a prevenção da gravidez precoce e sexo saudável, violência contra a mulher, direitos humanos e meio ambiente, fizeram parte do leque de ações capitaneadas por estudantes de diferentes cursos de graduação da UFPel, alguns como bolsistas, a maioria como voluntári@s. Entre os objetivos do Quilombo, a educação para o uso adequado de tempo livre, a criação de espaços de fruição e habilidades em artes e a consciência de cidadania. No bairro Navegantes II, as igrejas fundamentalistas se multiplicam.

¹⁰⁶ Professor Doutor do Centro de Artes da UFPel, Coordenador dos Projetos Mutirão das Artes (2016-2017), Quilombo das Arte (2010-2015) e Projeto Rondon (2010-2013).

O Projeto Rondon é uma iniciativa do Governo Federal através, especialmente, do Ministério da Defesa. Consiste em um conjunto de ações pontuais que busca, entre outras coisas, a formação de agentes multiplicadores, o conhecimento de novas tecnologias, otimização e transparência da administração e dos recursos públicos, capacitação de agentes de saúde e de professores. O projeto se desenvolve em povoados de extrema miséria do Brasil. As equipes do Rondon são integradas por estudantes e professor@s voluntári@s que, para além da capacitação sob responsabilidade de sua IES, desenvolvem os planos de ação ao longo de duas semanas na comunidade elegida. Talvez, por serem cidades de muita pobreza, sem espaços para o lazer, para o esporte e para a fruição das artes, as igrejas fundamentalistas se proliferam elegendo prefeitos, vereadores e, na medida do espaço político conquistado, impondo um regramento de condutas.

Uma escola municipal de ensino fundamental, pobre e vulnerável, localizada na periferia do Capão do Leão, cidade vizinha de Pelotas. Fotografias da falência humana, do poder dos traficantes, da destruição do patrimônio e da violência de todos os tipos. Histórias de agonias de professor@s e estudantes que se repetem todos os dias. Nenhum jardim, nenhuma árvore ou flor, nenhum lugarzinho gostoso de ficar. Aridez. Lembra mais um cárcere de tempos obscuros ou do filme *Papillon*, mas é uma escola. Um pedido de socorro, urgente, antes que este pequeno mundo fosse tomado irremediavelmente pela tristeza. Professor@s do Centro de Artes da UFPel foram chamados a integrar uma rede de ação solidária e educativa pela direção da escola, pela Loja Maçônica Tiradentes II, pela Secretaria Municipal de Educação. O Mutirão das Artes completou a pouco um ano de atividade. São oficinas continuadas de música (percussão), dança e teatro. Estudantes destes três cursos do Centro de Artes se apontaram como voluntári@s. Um trabalho específico com o corpo docente da escola, buscando um upgrade na autoestima, na resolução de conflitos e procedimentos pedagógicos. As igrejas fundamentalistas e o tráfico de drogas tomam conta de todas as esquinas.

Este apanhado sucinto de cada um dos três projetos não reflete a complexidade, acertos, equívocos e dificuldades das ações de cada um deles. É um ponto de partida para chamar o leitor. Ao longo do ensaio, pretendo pontuar algumas das características, bem como, dos atravessamentos vividos que contribuíram ou comprometeram os objetivos e o desenvolvimento do planejamento das diversas ações. A partir da experiência nos três projetos, intenciono desvelar relações entre eles a partir de seus aspectos comuns, mas também das suas práticas e realidades próprias. O que se denota, com um olhar mais apurado, é que as ações de arte, como as

dirigidas ao sexo saudável e à discussão de gênero e direitos humanos, por exemplo, terminam por deparar-se com o muro alto e compacto das pregações e ameaças religiosas, um Deus onisciente e fiscalizador. As comunidades pobres e marginais, mas não somente elas e nesta condição, distanciadas dos bens sociais e da possibilidade de construir conhecimento e uma reflexão política emancipatória e libertadora, tem apenas ao alcance o sedutor e amedrontador discurso religioso. A palavra de Deus impressa na Bíblia como única verdade e explicação, disseminada pelas diferentes igrejas cristãs e, entre elas, as neopentecostais e fundamentalistas.



Figura 1 - Grupo de dança do Mutirão das Artes (foto: Paulo Gaiger)

Os caminhos e a cruz

A vexatória realidade da educação pública brasileira é um dos obstáculos quase intransponíveis para a formação cidadã e que remete a paisagens humanas tomadas de tristeza e desesperança. Crianças, adolescentes e jovens, especialmente das comunidades carentes, estão sendo enganados, todos os dias. Um genocídio de potenciais humanos pré-meditado que intenciona manter as populações em estado de pobreza e resignação. Nesta condição, é muito mais fácil a manipulação pela indústria da fé e, em certos casos, pelo esoterismo e pelo “bom traficante”. Eles preenchem a ausência de políticas públicas e o vazio anímico sob um custo muito alto: fé, paternalismo, conformidade, dependência e pavor. Indigência e embuste: o país é um dos poucos lugares onde a miséria é abençoada por Deus.

Um país de analfabetos e culturalmente dependente da escravidão, ao menos como reminiscência (embora o governo federal esteja tentando ressuscitar e facultar o trabalho

escravo) e onde 44% da população não lê e 30% nunca comprou um livrinho sequer¹⁰⁷, o pensamento infantil das soluções mágicas, das crenças em um ser supremo e em um destino pré-escrito, se instala, se cristaliza e impede o nascimento de outra visão de mundo, de outro pensamento e da proatividade. Se existe um ser supremo que desenhou tudo ou uma conjunção de estrelas que determina o destino, não preciso ser responsável e apenas tenho que resignar-me. Além do mais, o mesmo Deus que castiga, perdoa. Basta cumprir o manual, sem fazer perguntas.

Nos países e regiões aonde as religiões ainda têm força e são disseminadas por todos os cantos, a pobreza, a injustiça e o machismo afundam as suas raízes. Por outro lado, os meios de sobrevivência se tornam tão mais penosos que refletir sobre a justiça e realidades sociais se torna uma perda de tempo ou um privilégio de quem não trabalha ou trabalha pouco. Todo o tempo aparentemente livre deve ser dedicado às orações. Ao contrário do que se diz, a religião conforta porque desobriga a pensar e a tomar iniciativas para mudar realidades. A cada um a sua cruz. Ilusão e visíveis paisagens desumanas.



Figura 2 – Um dos grupos de teatro do Quilombo das Artes (Foto: Paulo Gaiger)

Os desafios da extensão

Os projetos de extensão deveriam, preferencialmente, fazer parte de uma rede de políticas públicas que levassem seriamente a reflexão sobre a condição humana, a transformação de realidades injustas, à criação de espaços para o desenvolvimento dos potenciais humanos, mas, sobretudo, a uma reflexão sobre o ser humano que se deseja ser. São poucos os casos em que isso se dá. No Rondon, por exemplo, se verifica uma ideia de trabalho em rede na medida em que estão envolvidos o Governo Federal, os

¹⁰⁷ Estadão, 18.05.2016 (<http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/>).

governos municipais, entidades e sindicatos dos municípios, as IES, professor@s e estudantes. Um dos problemas do projeto, além do fato de que a rede pode ser bastante frágil, é seu tempo curto de duração e inserção nas comunidades, o que acaba por comprometer a continuidade das ações iniciadas. Ou seja, os doze dias de trabalho da IES na comunidade podem cair no esquecimento por falta de aprofundamento, motivação, estímulo da administração pública e, não raro, pela oposição das muitas igrejas. É preciso ter a consciência de que realidades de todos os tipos de pobreza enraizadas profundamente, não mudam com projetos que não preveem continuidade. A questão de fundo é que inexistem políticas públicas com o propósito de transformar realidades desumanas. As diferentes gestões à frente de prefeituras e governos de Estado, não medem esforços para retirar investimentos da educação, do esporte e da cultura; não sentem nenhum constrangimento em desprezar professor@s da rede pública; não se envergonham em protelar indefinidamente o saneamento nas comunidades pobres; não têm pejo em privilegiar a construção de condomínios de luxo; não ficam ruborizados ao darem às costas a projetos de criação de áreas verdes, de artes e de lazer. Nem sempre é assim, mas como diz o ditado popular: a exceção confirma a regra.

A ação extensionista, portanto, às vezes é um acontecimento solitário porque sem parceiros além da comunidade com quem trabalha. A parceria e o trabalho em rede, se analisarmos bem, são fundamentais para o êxito e a continuidade das ações. De maneira geral, o planejamento dos projetos de extensão, bem como a duração das bolsas, seguem o calendário acadêmico obedecendo aos prazos e o período de registro e execução do projeto no sistema. Enquanto isso, as comunidades vivem os duros dias que se repetem e que lhe retiram a possibilidade de construir novos horizontes. Quando a Universidade entra em férias acadêmicas, por exemplo, os grupos sociais com quem os projetos de extensão trabalham ficam à deriva. A interrupção e a descontinuidade causam estragos às vezes difíceis de reparar. Ao longo deste período, todos os outros apelos à inação e à apatia, permanecem operando, as pregações do pastor são onipresentes. No Mutirão das Artes, os feriados e as paralisações, as férias desajustadas (a UFPel está com o calendário irregular) agem no sentido de um sempre recomeçar. Alguns adolescentes largam o projeto, outros se sentem abandonados e desestimulados. @s estudantes monitor@s precisam também de uma renovação de entusiasmo. É quase como um constante partir do zero.

Por outro lado, do Mutirão das Artes participam de diferentes modos a escola de Ensino Fundamental Elmar da Silva Costa, o CTG Herança Campeira (onde são realizados

os encontros de dança e teatro), a Loja Maçônica Tiradentes II, as Secretarias de Educação e Administração do Capão do Leão, estudantes e docentes do Centro de Artes da UFPel e o Projeto de Extensão PEPEU, coordenado pelo Prof. José Everton. A cada qual cabe o cumprimento de determinadas tarefas. A Secretaria de Administração, por exemplo, é responsável pelo transporte dos estudantes monitores. Quando o serviço não é realizado, às vezes sem aviso, os encontros são suspensos em cima da hora e as crianças e adolescentes que aguardam no CTG retornam para as suas casas frustrados. O risco de perder o seu entusiasmo é preocupante. A partir de algumas reuniões, se buscou alternativas para a possível falta de transporte. Os membros da Loja Maçônica assumiram a solução do problema quando ele surgiu.

No Mutirão como no Quilombo, os dias de chuva impedem que muitos dos participantes consigam se deslocar até o local dos encontros. Parece um detalhe sem importância, mas não o é. Os participantes são todos muito pobres. No Mutirão, o teatro e a dança, no momento, têm um encontro semanal. O cancelamento de um encontro pela chuva ou pela ausência do transporte, compromete a continuidade e a volição.

O Quilombo das Artes, durante os seus quase seis anos de duração, contou com um grupo de estudantes voluntários e bolsistas de diferentes cursos de UFPel, mas especialmente do teatro e da dança, absolutamente comprometidos e motivados. O Projeto alcançou um número expressivo de pessoas, de crianças a idosos e se tornou uma referência. A proposta foi de uma ação continuada, aberto a uma leitura sensível das diferentes realidades que surgiam. Assim, para além dos grupos de arte, criaram-se ações dirigidas a prevenção da gravidez precoce, ao sexo saudável, aos direitos humanos, ao tema de violência de gênero e ao empoderamento das mulheres. Junto a isso, o Quilombo organizou várias viagens a Porto Alegre de caráter cultural e de participação em eventos artísticos. Em Pelotas, a cada final de ano, foram organizadas as Mostras de trabalho abertas à comunidade. A Escola Nossa Senhora dos Navegantes e o CRÁS São Gonçalo foram os grandes parceiros enquanto o projeto durou. Ao tempo em que os estudantes monitores foram se graduando, o Quilombo começou a encontrar dificuldades em repor agentes que dessem continuidade. Soma-se a este fato, o corte de bolsas que o projeto sofreu. Em que pese o desenvolvimento contínuo da maior parte das ações planejadas, o projeto não conseguiu assegurar a permanência de boa parte dos participantes. Os adolescentes que completavam o ensino fundamental eram obrigados a buscar outra escola fora do bairro, às vezes em turno contrário. Alguns outros, em razão da idade, foram obrigados a entrar no mercado de trabalho para ajudar na economia de

suas famílias. Outros mudaram de bairro em razão do Programa Minha Casa Minha Vida. Alguns meninos foram chamados para o serviço militar. O que se pode denotar é de que o Quilombo manteve um núcleo de participantes do início ao seu final. Integrantes deste núcleo se encontram hoje como estudantes da UFPel (tema para um próximo seminário). Embora tenham sido abordados os temas de sexo saudável e prevenção da gravidez, meninas e meninos se tornaram mães e pais precocemente, reproduzindo uma história de pobreza e sem alternativa. Para as meninas, nessas comunidades, a única forma de alcançar um mínimo de respeito e de cumprir seu dever de mulher, é ser mãe. As pregações religiosas, as tradições e o ambiente familiar alimentam o discurso e o destino (comer, dormir, orar, casar e procriar).

As experiências realizadas no Rondon revelaram que as diferentes igrejas cristãs se negavam a integrar a rede e se envolver com quaisquer das atividades propostas. Em Aragominas, Tocantins, exceção e regra: o padre da igreja católica cedeu o barracão da igreja para as oficinas de teatro e dança; o pastor neopentecostal, por sua vez, proibiu as fiéis de integrar o coro da oficina de música porque as canções do Almir Sater eram “coisa de satanás”. Ameaçadas com a ira de Deus, boa parte das jovens mulheres abandonou a oficina.

As oficinas sobre prevenção da gravidez e sexo saudável, depois de umas primeiras tentativas, passaram a receber nomes como “empreendedorismo jovem” porque a referência ao sexo e à prevenção trazia uma forte oposição das igrejas e das escolas. Amedrontados, os adolescentes e jovens não se inscreviam. Contudo, a partir do novo título, durante as oficinas, não se sentiam enganados e participavam muitos dos debates. Não obstante as campanhas do ministério da saúde, da distribuição de preservativos e contraceptivos distribuídos gratuitamente para os postos de saúde municipais, os jovens relataram o temor em fazer a retirada porque os agentes de saúde dos postos, quase todos pertencentes às confissões neopentecostais, “deduravam” às famílias o nome dos meninos e meninas que corriam ao posto para buscar proteção. Ao mesmo tempo, as igrejas, o poder municipal e as escolas fechavam os olhos para o abuso laboral e sexual de crianças, para a prostituição infantil e para a violência contra as mulheres.



Figura 3 – Grupo de dança-teatro do Projeto Rondon em Aragominas TO (Foto: Paulo Gaiger)

Considerações Finais: As artes em caminhos de ferro e fogo

Os três projetos têm nas artes um dos principais eixos de ação. Mas a partir de novos fatos, emerge entre tantas, a seguinte questão: Como o ensino das artes pode se dar em realidades tão frágeis e desumanas e, acima de tudo, sob a constante vigilância das religiões? Hoje, o país atravessa uma ascensão e recrudescimento de movimentos pseudomoralistas, conservadores e religiosos que pregam uma interferência nas manifestações artísticas. Vimos isso recentemente nas exposições QueerMuseu e na MAM. Mas também vimos violência em relação a espetáculos de teatro, à literatura e a filmes. As câmaras municipais, as assembleias legislativas e o próprio congresso nacional se movem no sentido da censura e da desqualificação das artes como âmbito de expressão humana. As religiões adotam o discurso sedutor e moralista, mas, ao mesmo tempo, bélico e mentiroso, de proteção da família e da harmonia social.

Portanto, não somente as duras realidades concretas são obstáculos que as estratégias pedagógicas, os planejamentos, a resiliência dos agentes envolvidos nos projetos de arte e educação terão que superar, mas também a onda conservadora que deseja, ao fim e ao cabo, a permanência dos estados de pobreza, da ignorância e da injustiça.

O Brasil, durante muitos anos, foi considerado o país mais católico das Américas e, talvez, de grande parte do mundo. De fato, uma visita à história, revela o quanto da igreja católica foi semeado e colhido em terras brasileiras ao longo de mais de quinhentos anos, introjetando valores, comportamentos, visão de mundo, desejos, regras na compleição e definição do povo brasileiro. Contudo, são sobre as mulheres e os pobres que recaem em fluxo constante as pregações e as verdades incontestáveis da fé em forma de repressão e

controle do corpo, do que estão autorizadas a ver, fazer e pensar¹⁰⁸. Hoje, mais do que em qualquer momento de nossa história, são as igrejas evangélicas fundamentalistas as que exercem este papel, de forma onipresente e ameaçadora.

Tanto os municípios pobres alvos do projeto Rondon, como a cidade vizinha do Capão do Leão e o bairro Navegantes II sofrem da ausência de políticas públicas honestas, carecem de espaços de arte, esporte e lazer. Em todas estas realidades a fealdade predomina, as escolas estão em ruínas e o horizonte de crianças, adolescentes, jovens e mulheres é sombrio e triste. Em cada esquina, um templo.

As artes ainda têm a possibilidade de criar espaços livres de criação e expressão, de uso adequado do tempo livre. Mas também, a médio e longo prazo, podem revelar potencialidades humanas brecadas, gerar reflexões sobre cidadania e abrir horizontes humanos onde a fruição, a consciência ética e solidária são imprescindíveis para o empoderamento das comunidades vulneráveis. Os desafios são grandes. Agora, talvez, seja a hora de colocar como pauta de reflexão profunda, uma espécie de descristianização do Brasil. O ensino das artes, em todas as esferas formais e informais, terá de se reinventar constantemente, de se pensar necessariamente como tempo e espaço de ações continuas de formação humana. Do ser humano que desejamos ser.

Referências bibliográficas

- ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 9º ed. Rio de Janeiro. RJ. Brasil, Forense Universitária, 1999
- BOURDIEU, Pierre. *La dominación masculina*. Anagrama. Barcelona. España, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. *Repressão Sexual. Essa nossa (des)conhecida*. 10ª edição. Brasiliense São Paulo. SP. Brasil, 1987.
- DAWKINS, Richard. *Deus, um delírio*. Editora Schwarcz. São Paulo. SP, Brasil, 2007.
- DERRIDA, Jacques. *La Universidad sin condición*. Mínima Trotta. Madrid. España, 2002.
- GAIGER, Paulo & LANZETTA, Suzana. “*Proyecto Rondon: La integración y el compromiso social*”. XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria: “Integración, extensión, docencia e investigación para la inclusión y cohesión social”. Universidad del Litoral. Santa Fé, Argentina, 2011.

¹⁰⁸ Em A reflexão sobre condição feminina em sala de aula: o sentido da pesquisa. Gaiger, Paulo. 25º Seminário Nacional de Arte Educação – Fundarte/Montenegro-RS 2016 (<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/360/466>).

_____. *El teatro Universitario como educación del ocio*. Tesis doctoral. Tercer ciclo: Programa de doctorado en ocio y potencial humano. Universidad de Deusto. Bilbao, España, 2008.

_____. *Núcleo Rondon da Ufpel: A ação social transformadora*. Anais do 29º SEURS: “Economia ecológica, políticas sociais e integração latino-americana”. ISSN 1983-6554. Foz do Iguaçu, PR, Brasil, 2011.

_____. Projeto Quilombo das Artes: entre o sonho e a desilusão. Anais do 24º Seminário Nacional de Arte Educação – Fundarte RS 2014 (<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/234/334>).

GUATTARI, Félix. *As Três Ecologias*. 6ª ed. Campinas: Papirus, 1997.

HEINEMANN, Uta Ranke. *Eunucos pelo Reino de Deus. Mulheres, sexualidade e a Igreja Católica*.

MARIOTTI, Humberto. “Cognição, Sociedade e o Novo Autoritarismo - uma análise de algumas abordagens científicas e suas consequências éticas” in Complexidade e Ética. Eccos Revista Científica. V.2, nº 1, junho. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, 2000.

UNICEF / ONU. *Estado Mundial de la Infancia. La mujer y la infancia*. Honduras, 2007.

GT: PROCESSOS CRIATIVOS E EDUCATIVOS: RELAÇÕES ENTRE ARTE E ECOLOGIA

A ARTE DA LINGUAGEM NA ARTE: PROCESSO E CRIAÇÃO DE UM ARTISTA-PESQUISADOR-PROFESSOR DA PRÁTICA BANAL

RODEGHIERO, Thiago Heinemann¹⁰⁹
RODRIGUES, Carla Gonçalves¹¹⁰

Resumo: Movimento o pensamento sobre a linguagem na arte. Escolho os que provocaram a Arte com as suas produções de arte. Escrevo sobre eles dentro de uma linguagem ressecada, assim como Kafka o fez, e de zerar os significantes, assim como Malevich o fez. Não são artistas de virtuose técnica, são eles responsáveis por colocar a arte em pensamento, uso-os para movimentar conceitos filosóficos acerca deste assunto. Aqui faço uma análise, busco entender qual foi o paradigma estabelecido ou enfrentado por estes artistas. Sempre no devir. Allan Kaprow e Marchel Duchamp quebraram regras sobre o entendimento da função da Arte, fizeram uma severa crítica aos modelos estruturados da Arte (e por incrível que pareça, ainda depois de mortos os fazem).

Palavras-chave: linguagem; filosofia da diferença; banal

INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão trata da linguagem na arte através das filosofias da diferença (DELEUZE E GUATTARI, 2010). Justifica-se pelo fato de que a criação em arte está, usualmente, presa a valores estéticos, técnicos e significantes, pré-determinados, impedindo possibilidades de singularidades na produção de arte na contemporaneidade, e tem por objetivo investigar processos de criação de artistas. Parte da pintura suprematista de Malevich, atendo-se aos *ready-mades* de Duchamp e aos *happenings* de Kaprow, visto que são eles responsáveis por desterritorializações na produção artística de suas épocas, encontrando, nos mecanismos da linguagem funções criadoras e transformadoras de conteúdo e expressão. Assim, questiona-se acerca das possibilidades de produção de criação de linguagem, fugindo das necessidades retinianas.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

A pesquisa em desenvolvimento denomina-se bibliográfica quanto ao método utilizado. Revisa as ideias de Deleuze e Guattari (2010, 2011) sobre a linguagem. Ocupa-se da pintura suprematista de Malevich (GIL, 2010), os *ready-mades* de Duchamp (PAZ, 2014) e *happenings* de Kaprow (KAPROW, 2003, 2004) e a literatura menor de Kafka (DELEUZE E GUATTARI, 2014).

¹⁰⁹ Mestrando, Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPel, thiagoalfa@gmail.com

¹¹⁰ Doutora, Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPel, cgrm@ufpel.edu.br

Na etapa inicial da investigação, realizo relações entre os textos “O que é filosofia?” (DELEUZE E GUATARRI, 2010) e “Platô 4. 20 de novembro de 1923. Postulados da linguística” (DELEUZE E GUATARRI, 2011). A partir disso, percebendo as desterritorializações nos processos dos artistas, busco entender por que os autores entram no processo de estudo da linguagem, como eles compreendem as maneiras que esta pode ser uma força propositiva à criação, para que, nos sentidos, leve a uma desconstrução das palavras de ordem presentes nos significantes existentes.

Reviso os estudos de Gil (2010) ao estabelecer possibilidades de pensamento a partir dos conceitos de ponto zero, o quadrado negro, o abismo branco e a teorização de uma não-forma para a construção de sintaxe e gramática, próprias para a arte, através da pintura suprematista de Malevich. Concomitantemente, reúno obras de Duchamp (“Nu descendo a escada nº2”¹¹¹, “A fonte”¹¹² e “O grande vidro”¹¹³) e Kaprow (“Como fazer um happening”¹¹⁴), para estudar seus procedimentos processuais. Preocupados com o fim da representação, os artistas investem na banalidade e cotidianidade para transformarem objetos e ações em arte. Então, aqui, os ready-mades e as atividades cotidianas serão colocados à formação de um plano de imanência, criando um conceito de linguagem na arte.

Em sua dupla de textos, “A educação do an-artista – parte I e II” (2003, 2004), Kaprow faz uma proposição para a arte, uma busca por integração de espaço e matérias, na qual o espectador é envolvido a criar junto a obra de arte. Desse modo, uma linguagem vai sendo formada em situações do cotidiano, a criação de um banal extraordinário, convocando o uso não-artístico da arte, causando mais efeito que a arte de museu (KAPROW, 2003).

Octávio Paz (2014) acompanha a trajetória artística de Duchamp, que, segundo o autor, por nada fazer, muito faz à arte, a desacelera, retarda, faz dela um tempo só seu, presentifica, e um novo olhar se instaura sobre as obras. O artista, ao longo da vida, faz uma imersão nos processos de arte-ideia e cria uma linguagem que movimenta o pensamento. Muito além dos seus famosos ready-mades, uma pintura ideia efetiva uma produção incessante de novas possibilidades de sentidos.

O trabalho encontra-se em estado embrionário, em um início de movimento. Há

¹¹¹ Disponíveis em: <<http://f.i.uol.com.br/folha/ilustrada/images/14331677.jpeg>>. Acesso em: 03nov2017.

¹¹² Disponíveis em: <<http://f.i.uol.com.br/folha/ilustrada/images/1725937.jpeg>>. Acesso em: 03nov2017.

¹¹³ Disponíveis em: <<http://www.acervosvirtuais.com.br/layout/museuvirtualdearte/6.php>>. Acesso em: 03nov2017.

¹¹⁴ Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/164980744/KAPROW-Allan-Como-Fazer-Um-Happening>>. Acesso em: 03nov2017.

muito o que caminhar, um caminhar lento e nômade pelo deserto, para, aos poucos, seguir guiado pelas linhas de fuga, capturar o que até então foi aventurado. Percorro por essas linhas e desloco-me pelo plano recortado para a minha pesquisa.

Segundo Deleuze e Guattari (2011), a unidade elementar da linguagem – o enunciado – é transmitido através de palavras de ordem, que são feitas para serem seguidas. É necessário que se tenha uma informação mínima para a emissão das ordens e comandos. Estes não são significações prévias nem unidades distintas, são um discurso indireto, pois há de se ter um mínimo de informação para que não haja confusões. Ela precisa estabelecer com quem recebe a mensagem uma conexão com o outro, mesmo que este ainda não tenha os significados, “a linguagem é um mapa e não um decalque” (Id., 2011 p. 14), ela cria dentro de um plano de imanência um novo, uma desterritorialização.

A linguagem não informa nem comunica, mas transmite as palavras de ordem, é a informação que condiciona a transmissão das ordens. Assim, uma frequência é atribuída na significação da informação, que separa da forma com que a subjetividade é condicionada à comunicação, mas ambas entram em relação com a redundância. Logo, tanto a significância quanto a subjetivação são abstratas, mas separadas entre si, e as significações dominantes entram em dependência com a significância, como a ordem estabelecida na sujeição com a subjetivação.

A impossibilidade de conceber a linguagem como um código, com uma semântica, sintaxe e fonemática move as distinções da língua-fala, são os atos anteriores que criam os “pressupostos implícitos ou não discursivos” (DELEUZE E GUATTARI, 2011, p. 15), relações imanentes do enunciados. A fala se faz existir ao dizer e através de enunciados socialmente consagrados, e cria um conjunto para que as palavras de ordem – ligadas por estas obrigações sociais – ganhem força discursiva. A informação e a comunicação estão separadas, mas “ambas dependem da natureza e da transmissão das palavras de ordem em um campo social dado” (Id., p. 18). Não existe, então, possibilidades de comunicar-se sem que se edifique uma aceitação dos significantes, por necessidade de se estabelecer uma ordem ampla a vários indivíduos, com a replicação das palavras de ordem.

Chego ao primeiro abismo, no supematismo da pintura “Quadrado Negro”. Uma forma preta e retangular pintada dentro de uma tela branca. Ela trata do esvaziamento total de significações que por muito tempo saturaram a pintura. Uma linguagem sendo criada a partir de um ponto zero. Malevich, por não suportar mais pintar mimeticamente, entende que a abstração também não é suficiente para dar um fim às formas que inundam a arte. Busca uma saída, uma mudança na significação, pintando uma única forma geométrica na

tela. Nessa perspectiva, nasce toda uma vanguarda artística intitulada de suprematismo.

A arte estabelece um zero, um quadrado negro dentro de um abismo branco, o fim da representação na obra. O artista apaga seus referentes, e o único elemento restante é a cor preta. Dentro do abismo, nasce sintaxe, léxico, semântica e pragmática. Uma linguagem que tem nos sentidos sua força máxima. A natureza passa a ser plana, e será através das não-formas o fim da representação. Segundo Gil (2010, p. 17), “Malevich criou uma linguagem a partir deste quadrado que começa por ser uma espécie de buraco negro que engole e absorve todas as formas (de representação) da natureza”. O artista crê que de nada adianta pintar um mundo já dado, um mundo regido pelas regras pictoriais. O pintor vai além, ele se esvai dos referentes, e, a partir deste momento, há uma criação em processo de um mundo vazio a ser preenchido.

Sem fazer muita coisa, Duchamp movimentou o pensamento em torno da arte e da produção em arte, abandonou a pintura-pintura e desenvolveu a pintura-ideia. Segundo Paz (2014, p. 11), “[...] nos mostrou que todas as artes, sem excluir as dos olhos, nascem e terminam em uma zona invisível”. O artista traz ao transparente o que antes era invisível, revela o que não se pode ver, arranca do não visto uma visibilidade; evoca a singularidade, uma forma de pensar única. Não é evolução de escolas de arte, nem mesmo é uma escola artística em si, é fazer arte a sua maneira, um uso menor. Uma linguagem de dentro, forçando a arte a ir para outros lugares, agora, não apenas representativos, e sim na condicionalidade em que as ideias vão se formando em cada um.

Em sua primeira fase, é um pintor com uma técnica fantástica, os críticos de arte chamam de boa pintura. Ele muda de estilos rapidamente, de fauvista para cubista, por influência dos irmãos também artistas, quer ir além do cubismo e surge sua primeira grande pintura de importância, “Nu descendo a escada” – uma silhueta feminina descendo uma escada com mais cinco formas completando o movimento, é uma obra decomposta de um corpo andante. O tema “máquina” é de grande interesse para o artista, ele se interessa por estas máquinas-corpos, vistas como as responsáveis pelo decaimento da sociedade. Duchamp vê a máquina-imprevisível da arte, um antimecanismo, algo que se anula em si mesmo, algo sem um sentido nem significação, ela está em si e em seu fim.

Em 1913 Duchamp abandona a pintura-pintura e desenvolve a pintura-ideia, segundo Paz “[...] nos mostrou que todas as artes, sem excluir as dos olhos, nascem e terminam em uma zona invisível.” (2014, p. 11), assim traz ao transparente o que antes era invisível, revela o que não se pode ver, arranca do não visto uma visibilidade, é uma evocação da singularidade, uma forma única de pensamento. O artista não é uma

evolução de escolas estilísticas ou de vanguardas, nem mesmo são uma escola artística ou vanguarda em si, ele faz arte a sua maneira, é a arte em seu uso menor.

A incessante busca pelo movimento, a mulher-máquina que desce a escada, e vai até um porão escuro, como se lá houvesse uma gravidade ou abismo a sugando. O tema máquina para Duchamp (assim como para Kafka) é de extremo interesse, máquinas corpos, estas são vistas como as responsáveis pelo decaimento da sociedade, ele vê então a máquina-imprevisível da arte, um antimecanismo, algo que se anula em si mesmo, algo sem um sentido nem significação, elas estão em si e em seu fim. A obra *Nu Descendo a Escada nº2* é uma imprevisibilidade máquina, há um nu sem nu, uma mulher que é composta de metal, uma máquina em queda. Esta obra é o fim da pintura de Duchamp, é destruição do mito da representação do nu feminino, uma pluralidade em máquina e ironia. Não mais uma filosofia da pintura, e sim uma pintura como filosofia.

Kaprow (2003 e 2004) diz que a arte é um clube, e, assim como a linguagem, existem senhas de acesso, formas de se tornar sócio ou fluente no que está já estabelecido. Os modos de deslocar-se pelos ambientes deste espaço de convívio social são estabelecidos por regras, senhas de acesso (senha um, senha dois, senha três e senha quatro), cada uma tem seus riscos e evoca um tipo de caminho que o artista deve percorrer, tal como as regras gramaticais, que são os marcadores de poder de uma linguagem. Elevar uma produção humana ao estado de arte é uma transformação incorpórea.

A Arte em sua historicidade, edificaria, estruturaria, assumiria um caráter de melhor ou pior em relação a outras artes, uma quantificação de valor técnico e estético, como se a sua evolução dependesse dessas medições. A produção contemporânea de arte não evoca um juízo de valor com efeito moralizante da Arte, ainda que para este clube fechado, mesmo produzindo muito pouco a sociedade, pelo seu público restrito (clube elitista), a antiarte vem como um alívio que pretende questionar a própria Arte, ela questiona o que a arte realmente compartilha.

Como ser artista, pesquisador e, agora, pretendo educador? Quais são as contribuições que eu, um jovem artista, posso dar a uma educação tão ressecada? Busco em mim o que aprendi como um artista da prática banal, encanto-me com as possibilidades de arte que estão ao meu redor, saio sem rumo por locais abandonados por uma sociedade sedenta pelo uso das coisas. E, insisto em questionar: Como um artista faz sua obra? Como um professor ministra sua aula? Suas semelhanças e diferenças tem relevâncias?

Um artista é um conhecedor de mundo, conhece seu sistema de funcionamento, cria uma visão única e indissociável do que lhe pertence e lhe rodeia, imerso em seu processo, faz cria e desmonta suas obras, inventa e reinventa, faz obrar andarilhas, onde são andantes junto ao processo do artista. Desloca-se, movimenta, faz mudar-se e muda-se junto ao percurso de criação. As relações com o mundo são apenas modos de ver, do artista, do receptor da obra, e de como a obra em si está inserida em contextos.

O professor vê o mundo por olhos de outros que não tem o mesmo mundo a disposição, o professor pode se apoderar de si mesmo e conquistar espaço e lugar nos territórios que seu processo se passa. Criar uma obra aula como parte de experimentação conjunta com alunos. Estabelecer que pode-se ver os significados serem refeitos e reelaborados por outras visões de mundo. Um ponto de confluência e convergência de experiências.

Também preciso ver em mim como cria a minha linguagem na arte, como eu crio a poética. Sinto a força que a banalidade tem, e em percursos, pensar a maneira pela qual a sociedade deixa de lado pequenos espaço e território, os abandona, um refugo, lixo, o obsoleto. Sinto-me sempre nesse espaço entre, um entre que já foi e que não é mais, objeto, espaços, e uma vida com prazos de validades determinados pelo uso.

Escrevo em algumas páginas de diários processual, coloco lá como as heranças foram deixadas e de como eu me desloco por elas, como me ver-sentido em algo que seu significante não tem mais uso, se perdeu, esvaiu-se. São obras processos, e assim como KAPROW (2003, 2004) as evoco como an-arte, uma encanizada que faço para entender os resquícios naturais e inaturais, orgânicos e industriais.

A Arte é o seu processo, para o artista, ela é o entendimento do que o rodeia, e assim ir em busca de uma forma expressiva para materializar/desmaterializar em um resultado “inventar” um mundo. Construir relações das mais diversas perspectivas e criar um novo tempo/momento/espaço para discutir a si mesma. Penso que este tipo de viver-pesquisar-artistar também evidencia um educador em movimento, não idealizado e ao mesmo tempo a espreita. As dualidades, sempre a estabelecer modelos e representações (o bom ou mau professor) dão lugar ao meio, ao movimento, a criação, a experimentação e a uma interlocução com a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na linguagem da arte haveria constantes universais? Ela é um sistema homogêneo

na obra artística? A linguística se ocupa em encontrar estruturas, é uma ciência, a reunião de elementos cria um tom na linguagem. Assim como na música, a voz que vem a acompanhar os instrumentos de uma orquestra cria em si só sistemas em conjunto e ao mesmo tempo um sistema de palavras expressadas que se complementam num todo para criar sentidos. Mesmo os analfabetos musicais são capazes de receber as simbologias definidas. Portanto, não é questão de aprendizagem em um sistema de significantes, e, sim, de sentidos. É neste sistema de sentidos que a produção de criação de linguagem foge das necessidades retinianas, e mesmo do já estabelecido; conduzida por sistema de regras rígido, é na arte e em sua função que se cria, acima de tudo, estética e não técnica (DELEUZE E GUATTARI, 2010). Assim, o que a arte faz com técnicas, ou uma linguagem, é deixar subir à superfície suas sensações, criando dentro do infinito um finito, dando a ver o mundo.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?**. Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Ed. 34, 2010.

_____. **Mil platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. v. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011.

_____. **Kafka**: por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

GIL, J. **A arte como linguagem**. A última lição. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2010.

KAPROW, A. **A educação do An-artista parte I**. Concinnitas – Revista do Instituto de Artes da UERJ, Rio de Janeiro, ano 4, n. 4, p. 216-227, mar. 2003.

_____. **A educação do An-Artista. Parte II**. Concinnitas - Revista do Instituto de Artes da UERJ. Rio de Janeiro, ano 5, n. 6, p. 167-181, julho 2004.

_____. **Como fazer um happening**. 1966. (Tradução português, editada para SEVERO, André), In: SEVERO, André; BERNARDES, Maria Helena (cur.), Horizonte Expandido, Santander Cultural, Porto Alegre, 2010, 11 p., jornal de exposição.

DUCHAMP, M. **Nu descendo a escada nº2**. 1912. 1 escultura variável. Museu de Arte da Filadélfia.

_____. **A fonte**. 1917. 1 escultura variável.

_____. **Grande vidro**. 1915-1923. 1 escultura variável. Museu de Arte da Filadélfia.

PAZ, O. **Marcel Duchamp**, ou, O castelo da pureza. São Paulo: Perspectiva, 2014.

CASA REDONDA¹

DAMÉ, Paulo Renato Viegas²
MARQUES, Angélica de Sousa³

Resumo: Este artigo é um extrato do texto em andamento da tese doutoral intitulado Casa Redonda, que aborda o processo de criação em arte colaborativa, cujo referente é a construção de uma casa de terra, no contexto da realidade rural. O projeto está estruturado em encontros, onde a Casa funciona como um dispositivo artístico, possibilitando aos participantes a troca de saberes e simultaneidades afetivas durante oficinas que proporcionam a ressignificação das práticas, territórios e subjetividades. A construção atende aos princípios das tradições e das novas tecnologias, na medida em que amplia e aprofunda táticas poéticas de ação no cotidiano, que nos permite potencializar a reflexão sobre as relações entre a arte contemporânea e o território rural.

Palavras-chave: Arte colaborativa, Arte educação, Sustentabilidade.

¹ Foram mobilizados dois projetos de extensão universitária e um de pesquisa doutoral em Artes Visuais (CEART/UDESC), envolvendo a Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC, Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC, Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC e a comunidade rural local.

² Doutorando do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais/Cearte/UDESC, paulodame@gmail.com.

³ Engenheira Civil, Especialista em Gestão de Resíduos Sólidos Urbanos, Colaboradora da Casa Redonda, angelica.smarques@gmail.com.

Ruína

Um monge descabelado me disse no caminho: Eu queria construir uma ruína.
 Embora eu saiba que ruína é uma desconstrução.
 Minha ideia era fazer uma coisa com jeito de tapera. Alguma coisa que servisse para abrigar o
 abandono, como as taperas abrigam.
 Porque o abandono não pode ser apenas um homem debaixo da ponte, mas pode ser também um
 gato no beco ou uma criança presa num cubículo.
 O abandono pode ser também de uma expressão que tenha entrado para o arcaico ou mesmo de
 uma palavra.
 Uma palavra que esteja sem ninguém dentro. (o olho do monge estava perto de ser um canto.)
 Continuou: digamos a palavra AMOR... A palavra amor está quase vazia. Não tem gente dentro
 dela.
 Queria construir uma ruína para salvar a palavra amor.
 Talvez ela renascesse das ruínas, como o lírio pode nascer de um monturo.
 E o monge se calou descabelado
 Manoel de Barros

1

Casa Redonda, processo artístico colaborativo que se constitui num dispositivo relacional, formativo, dentro da lógica da sustentabilidade radical (KELLOGG; PETTIGREW, 2008). O método de criação artístico foi aplicado na construção de uma casa com paredes de terra e telhado verde no contexto da realidade rural do interior do município de Encruzilhada do Sul/RS.

Nas últimas décadas, nesta região tem se acentuado a migração do homem rural para as cidades. Pequenos e médios proprietários vendendo suas terras ou perdendo-as para as instituições bancárias por conta de empréstimos não pagos e de políticas agrícolas comprometidas apenas com as corporações. Dessa forma grandes empresas passaram a operar na região, o que resultou na transformação do ecossistema, dificultando a manutenção da paisagem própria do lugar. A paisagem rural vai deixando de representar características culturais para mostrar abandono num cenário empobrecido e degradado em constante transformação, aparecendo e em seguida reaparecendo de outra forma.

2

A construção da casa com as próprias mãos e com a colaboração de amigos, e a proposta de pensar na constituição de outros espaços para abrigar o abandono, como diz Manoel, potencializa as relações entre a arte contemporânea e o território rural, cujas transformações das últimas décadas alteraram significativamente as dinâmicas culturais, enfraquecendo os saberes tradicionais

enquanto vetores de coesão social e de produção de subjetividades singulares.

Coloca-se desta maneira em discussão, as características da contemporaneidade, onde destacam-se o conflito e o desequilíbrio entre o homem e a natureza. Por um lado, consumimos mais recursos naturais do que o planeta pode gerar. Por outro, as singularidades são constantemente ameaçadas e desmontadas no atual contexto capitalista de multiculturalismo, globalização e migração. No âmbito comunitário, frequentemente a vida familiar se restringe aos parentes mais próximos; os vizinhos já não se conhecem, e as interações sociais são fragmentadas e reduzidas ao mínimo necessário: “É a relação da subjetividade com sua exterioridade – seja ela, social, animal, vegetal, cósmica – que se encontra assim comprometida numa espécie de movimento geral de implosão e infantilização regressiva”, (GUATTARI, 2009, p.8).

Atualmente estamos abandonados de nós mesmos, mais preocupados em consumir e reproduzir coisas, esquecemo-nos da construção individual enquanto Ser, enquanto sujeitos da própria existência, o que Foucault (2014) chama de "cultura de si". E esse cultivar-se não terá que ser no coletivo?

3

O processo artístico Casa Redonda foi estruturado no contexto do campo, através de encontros entre estudantes e trabalhadores rurais, proporcionando a ressignificação das práticas, territórios e subjetividades, gerando simultaneidades afetivas e novas aprendizagens. Utilizando modalidade de construção contemporânea, baseada em técnica tradicional e sustentável, buscamos ainda alternativas econômicas e a produção de alimentos orgânicos para consumo próprio.

A partir de uma desagradável sensação de calor, foi desencadeada uma lembrança de infância de um dos autores, quando em um verão muito quente se sentiu bastante confortável na casa de um tio. A casa, feita de terra, era construída em uma técnica antes usada naquela região - subia em paredes de leiva e terminava em telhado de capim santa-fé. Uma lembrança da infância que se atualizou no presente, no desejo de construir a sua casa se abriu ao porvir: Casa Redonda.

A construção consiste num dispositivo artístico que visa também a criação de espaços de trabalho e de convívio em arte. Construir a casa revela-se ao longo da pesquisa, uma maneira de se reconstruir na relação consigo e com outros sujeitos transcendendo relações reificadas, e assim se projetando uma micro utopia.

Para Kester (2013, p.17), o “[...] poder real da arte reside precisamente em sua habilidade de desestabilizar e criticar as formas convencionais de representação e identidade”. O interesse está deslocado da reprodução e da representação de formas, para a potência que atinge os corpos vivamente e os afeta. Casa Redonda se propõe a um dispositivo espaço-temporal de convívio visando a produção de subjetividades outras, diferenciada da imposta pelo capitalismo.

É na presença da subjetividade do outro que podemos nos reconhecer e nos conhecer melhor. Entendemos estes processos e a Casa Redonda como lugar de encontros, como um laboratório vivo, não um lugar de isolamento, onde o artista se refugia, mas um lugar de convívio, vivenciar processos artísticos no coletivo, utilizando o fluxo da vida cotidiana e suas emergências, valorizando a experiência.

Não mais produzir arte, mas estar em arte, é nossa hipótese, que pode contribuir para um pensamento crítico sobre esta realidade e sua relação com o meio urbano, proporcionando experimentação e uma formação humana voltada à sustentabilidade radical, tendo como norte, três princípios: produzir o próprio alimento, tratar os resíduos e gerar energia limpa para atender as próprias necessidades.

4

Para construir uma casa, pela tradição local, é preciso localizar uma boa fonte de água potável, para que esta não seque durante as estiagens. A escolha do lugar da casa teve como critério a chegada da água por gravidade, e assim ganhando autonomia.

Os materiais e técnicas de construção foram definidos tendo como critério a disponibilidade e os recursos naturais da região como terra, areia, pedras e madeiras. O emprego de antigas técnicas associadas a novas tecnologias, com o uso do Superadobe⁴, permitiu diminuir o custo ambiental e energético da edificação. Contudo, o ritmo da construção priorizou a experiência, na construção com as próprias mãos, buscando resgatar o sentido das relações humanas.

No processo artístico Casa Redonda propõe-se a contribuir na construção de outras formas de habitar o mundo, tendo como método a colaboração em três níveis:

- no ato criador: ativar o saber do outro, trazendo conhecimentos singulares de fora para dentro do processo, através das disciplinas de domínio de cada colaborador;
- na ação da construção: experimentar a construção da casa a partir de princípios

da sustentabilidade radical e da permacultura⁵;

- nas relações afetivas: estabelecer novas formas de relações entre as pessoas baseadas na alteridade e reciprocidade.

De acordo com Kester (2016), a colaboração estética desafia algumas suposições básicas sobre o que é reconhecido como arte, e considera os aspectos de interação colaborativa que normalmente não são valorizados pelos discursos da crítica e da história da arte. Existe uma preocupação com a experiência da interação colaborativa, os novos conhecimentos e as novas formas de conhecimento que são catalisadas por meio dessa interação que leva a construção de um objeto, uma ação, uma ideia. Aqui o interesse no trabalho refere-se tanto ao processo artístico quanto a produção de objetos de arte. A expressividade do artista é parcialmente deslocada para uma rede de relações dialógicas entre todos colaboradores, e a ênfase do projeto é colocada nas interações, ao invés de somente na experiência do artista e na forma do objeto.

O objeto de arte é um resíduo ou uma memória do processo artístico, a arte está na experiência, a arte está no ato da criação que neste caso é compartilhado entre os colaboradores e propositores que estão presente nos momentos de criação. Como afirma Oliveira (2015, p.111): “[...] arte é - por excelência – experiência que se encerra no próprio processo de criação, enquanto o objeto artístico seria apenas um remanescente material dessa experiência e desse processo de criação não sendo, portanto, uma finalidade “natural” da arte [...]”.

Na Casa Redonda existem processos simultâneos, que são instaurados espontaneamente a qualquer instante, propostos sem formalidades por qualquer dos colaboradores presentes.

5

O projeto foi organizado em forma de encontros, que são permanências com duração média de sete dias, com imersão total no ambiente rural. Nestes encontros a dinâmica de trabalho está estruturada no que chamamos de oficinas, que são proposições previamente preparadas ou simplesmente improvisações

que emergem no grupo objetivando as trocas de saberes e afetos. Usamos a palavra afeto não no sentido de sentimentalismo, mas no sentido de afetar e ser afetado pelo outro.

Foram realizados nove encontros, no período de 2011 a 2017. Nos primeiros encontros se adotou uma organização mais formal, com programação de oficinas e ações delineadas. As oficinas possuíam ementas, objetivos e justificativas. Podemos citar uma oficina, restrita a participação feminina, que trazia uma discussão de gênero, que se propunha a incentivar mulheres a fazer xixi em pé e foi proposta por uma colaboradora, que segundo suas palavras justificou:

Utê – “Até hoje os padrões antigos ensinam para as mulheres que o ato de fazer xixi fora da casa deve acontecer se abaixando, para não se sujar. Mulheres aprendem desde criança que segundo a anatomia das mulheres, elas não conseguiriam formar um jato regular e controlado parecido ao dos homens. O movimento feito para as mulheres, fazer xixi se abaixando, implica que elas são forçadas a desnudar a garupa. Assim, elas devem se esconder – esconder como se o xixi delas fosse um ato feio e sujo. Para as mulheres, um dos atos mais naturais de todas as criaturas do mundo, envolve vergonha. Elas têm medo de serem vistas, e sempre se encolhendo elas ficam presas numa linguagem corporal que expressa vulnerabilidade e a necessidade de serem protegidas”.

Foi providenciada uma estrutura mínima, ativando uma pequena casa já existente na propriedade que serviu de apoio para a utilização da cozinha, do banheiro e dormitório.

⁴ Técnica de construção com terra, desenvolvida pelo arquiteto iraniano-americano Nader Khalili (1936-2008).

⁵ Preservar, regenerar e expandir todas as paisagens tradicionais permanentes.



Figura 1- Oficina de construção de parede, técnica de Superadobe. Fonte: Acervo Casa Redonda.

Entre as oficinas desenvolvidas nos encontros podemos citar: oficina de forno a lenha para pão, oficina de pão caseiro, oficina de tirar leite, oficina de tiro ao alvo com arco e flecha, oficina de dirigir trator, oficina de preparo de chimarrão, oficina de confecção de petecas, oficina de malabares, oficina de manejo do gado, oficina de carnear vaca, oficina de cutelaria, oficina de entalhe em madeira, oficina de hortas verticais, oficina de reconhecimento e uso de plantas medicinais, oficina de fazer tambor artesanal, oficina de desenho de retrato, oficina de percussão corporal, oficina de encadernação, oficina de receitas culinárias tradicionais locais, oficina de torno de madeira, oficina de construção de banheiro seco, oficina de improvisação musical, oficina de edição de vídeos, oficina de queima cerâmica instantânea, oficina de Tai-chi-chuam, oficina de cortar lenha, oficina de Orocongo⁶, oficina de construção de embarcação com materiais recicláveis, oficina de composteira, oficina de música com instrumentos improvisados, oficina de limpar peixe, oficina de fotografia, oficina de construção com Superadobe (Figura 1), oficina de Yoga, oficina de Diabolô⁷, oficina de fisioterapia na correnteza do arroio, oficina de construção de telhado verde,

⁶ O Orocongo, instrumento de origem africana, é uma espécie de violino de uma corda só. Construído e difundido pelo Sr. Gentil do Orocongo (1945-2009), músico e residente da comunidade do Mon't Serrat em Florianópolis. O instrumento foi tema de projetos na UDESC, coordenados pelo Professor Kinceler.

⁷ Diabolô é um brinquedo antigo originário da China, composto por duas semiesferas unidas invertidas que devem ser movimentadas e equilibradas por um cordão acionado por duas baquetas.

oficina de cavar buracos e a oficina de confecção do Didjeridu⁸ de bambu e a técnica de tocá-lo.



Figura 2- Almoço no interior da Casa Redonda, após oficina de culinária orgânica.
Fonte: Angélica Marques.

Com foco na alimentação orgânica, foram oferecidas oficinas de culinária (Figura 2), com destaque para fabricação de queijos com leite de vaca, animando a equipe de Pelotas/UFPel, que ao retornar, realizou oficinas de queijo na universidade.

Algumas oficinas foram mais tradicionais como a de torno cerâmico e outras experimentais, propostas a partir de percepções e sensações geradas pelo próprio lugar como a oficina de eco, realizada à noite, quando havia maior silêncio, tendo a floresta de eucaliptos da propriedade vizinha como superfície de anteparo para a reflexão do som. A oficina de construção de forno a lenha foi sucedida da oficina de receitas da Dona Nely⁹, que abordou como aquecer um forno a lenha, e a técnica da palha de milho para constatar a temperatura adequada para assar biscoitos, pães e bolos, saberes estes, que vêm se perdendo.

Como desdobramento das atividades o Professor Kinceler¹⁰ juntamente com o grupo ministrou em Canguçu/RS uma oficina de Horta Vertical¹¹ com pneus, para os alunos da Escola Técnica Estadual de Canguçu-ETEC. Em correspondência, vinte e cinco estudantes desta escola, passaram o dia para colaborar na execução do telhado verde e realizar atividades na horta.

⁸ Instrumento de sopro originário dos aborígenes australianos.

⁹ Nely Damé, mãe de um dos autores. Residente no meio rural, dedica-se a culinária desde os dez anos de idade.

¹⁰ Professor Dr. José Luiz Kinceler (1961-2015) - Departamento de Artes Visuais Ceart/UDESC.

¹¹ Proposição em arte de Kinceler, estruturada para ativar novos encontros a partir da troca de saberes adquiridos entre artistas, amigos e colegas que no cotidiano estão aparentemente distantes.

Foram desenvolvidas outras atividades como: banho de arroio, caminhadas no campo, fogueira à noite, tocata e observação de estrelas. Kinceler e Aires¹², com a colaboração dos demais, criaram com madeira de cerca o protótipo em tamanho real, do banco que o Coletivo Geodésica Cultural Itinerante¹³ apresentou para a “V Bienal Brasileira de Design/Florianópolis”, em 2015.

Para a construção da Casa foi utilizada a técnica de Superadobe. A terra foi retirada de um lugar próximo da construção, visando a economia de energia em transporte. O material adequado para a parede é a terra mineral, que é a parte argilosa, devendo conter certa quantidade de areia – uma relação aproximada de sessenta partes de terra para quarenta partes de areia.

A mistura e a preparação da terra foram feitas manualmente para adequá-la à construção das paredes. Ao longo do trabalho, conforme os dias iam passando, o sujeito ia descobrindo sua potência e seus limites físicos. O corpo se adaptou e se modificou com o intenso esforço de ensacar a terra e levantar as paredes. Os sentidos ficaram mais aguçados com o prolongamento do trabalho, as dificuldades e realizações. Para descobrir soluções práticas foi fundamental a ação colaborativa.

Alguns desenhos e maquetes em cerâmica foram realizados para definir a orientação solar e a direção dos ventos.

No processo de construção da Casa alguns erros cometidos trouxeram grande aprendizado. Como diz o arqueiro Zen¹⁴, se aprende mais com as flechas que erram o alvo do que com aquelas que o acertam. O formato redondo da casa favorece a incidência solar, mas depois de construída, percebemos um erro cometido, a planta da casa poderia ter sido rotacionada um metro a mais no sentido sul/norte, para evitar um ponto cego que não é atingido pela exposição solar.

¹² Técnico em marcenaria da UDESC e colaborador da Casa Redonda.

¹³ Coletivo artístico oriundo da UDESC/SC, colaboradores da Casa Redonda, da qual os autores também são integrantes.

¹⁴ HERRIGEL, E. **A Arte Cavalheiresca do Arqueiro Zen**. Editora Pensamento. São Paulo. 2010.

A fotografia e vídeo assim como a música foram práticas constantes durante as permanências na Casa Redonda. Várias experiências e muitas imagens, pessoas que aprenderam e pessoas que ensinaram a fotografar. A fotografia mudou a forma de olhar o lugar, ajudando a desenvolver uma sensibilidade para o quase invisível ou fugaz. Atividades cotidianas como cozinhar, varrer, cortar lenha e fazer queijo ganharam outros sentidos com a fotografia. O que era somente leite coalhado no processo do queijo, tornou-se textura, cor, luz e movimento, desenhos que fazem lembrar outras experiências ou outras imagens já vistas.

6

Os encontros provocaram o convívio de pessoas em situações improváveis, e que tiveram a construção da Casa e seus desdobramentos como mediação, como registrado no depoimento de um colaborador:

Vitor – “[...] estou aqui construindo esta casa, para adquirir um conhecimento, porque acho muito importante para ter uma autonomia em várias coisas, uma delas, são os conhecimentos básicos de construir uma casa, outra coisa é se relacionar com as pessoas que tem sempre um enriquecimento pessoal, e para o grupo também. [...] e também estou aqui para buscar um distanciamento do meu cotidiano, porque acho muito importante a gente se ver de fora e voltar renovado, reinventado”.

Conforme Holmes (2013, p.13), “a arte tem se convertido em um complexo ‘dispositivo’: um laboratório móvel e um teatro experimental para a investigação e a instigação da transformação social e cultural”. O sentido do dispositivo não está no objeto em si, mas nas possibilidades deflagradas a partir do objeto, a arte como acontecimento - um atravessamento na realidade.

A Casa funciona como dispositivo deflagrador de processos e sensações e como objeto em si é um resíduo do fazer artístico, a arte não está na casa/objeto de arte, está no que emerge e surge no processo de criação, está no fluxo do fazer e este fazer é resultado do encontro dos sujeitos e das subjetividades.

Desta maneira a Casa não comporta a modalidade de visitante ou espectador, por que toda pessoa que ali chega é um participante ou colaborador do processo. O espectador convencional da arte perde o seu lugar, passando a colaborar com sua presença e seus saberes para ativar e atualizar o espaço e torná-lo vivo na experiência do acontecimento.

Podemos citar como um dispositivo dentro do dispositivo Casa, o banheiro seco, deflagrando atravessamentos geradores de experiência. O uso do banheiro seco submete o usuário a passar por uma experiência a que muitas vezes não está acostumado em seu cotidiano. Neste tipo de dispositivo existe um contato mais próximo com o ato de defecar e com as próprias fezes, proporcionado envolvimento e conscientização do destino e tratamento dos dejetos. Eles não somem simplesmente como em um sanitário convencional. No banheiro seco a pessoa coloca a serragem como descarga, para que possa haver a decomposição e não exale mau cheiro para si e para os outros usuários. Nesse sistema a câmara deve ser esvaziada a cada seis meses, retirando a matéria compostada. Nestas atividades que produzem um deslizamento na realidade podem emergir sensações e experiências que afetam o sujeito proporcionando uma oportunidade para se repensar e se reconstruir.

7

A Casa estando em processo de construção guarda vazios, guarda certa

semelhança, com uma casa abandonada em ruínas, ambas incompletas. O que pode parecer uma imperfeição, por outro lado pode ser considerada uma possibilidade. Enquanto está inacabada guarda lugar para quem vive ali ou para quem chega, propor, transformar, mudar, reformar, revitalizar, etc., guarda espaços para imaginação e sonhos com outras perspectivas.

Tentamos integrar a casa como objeto na paisagem, encravada num território, procurando modelar sua aparência como algo que faz parte do lugar e não como algo imposto. Mas, é a paisagem que passa a fazer parte da Casa entrando pelas janelas e portas. O que vemos pelas janelas faz parte da Casa.

Além de abrigo, a Casa Redonda passou a ser um observatório que permite ver e sentir o entorno, a partir do ponto onde está localizada.

Os territórios estão em constante transformação, o que foi sendo percebido durante o desenvolvimento do processo artístico. E, por estarem diretamente ligadas às questões abordadas de construção e cultivo, passaram a ser pensadas e discutidas, compreendendo que a direção dessas mudanças na realidade local, trazem consequências para o homem e o meio ambiente.

O processo artístico Casa Redonda proporcionou uma construção viva, explorando o potencial humano e envolvendo diferentes culturas e saberes singulares, na observação e aproveitamento da dinâmica da natureza e dos seus mecanismos naturais como aliados, se afastando do conceito de arte como ornamento - da paisagem ou da arquitetura – para se aproximar do que é denominado micro utopia, visando a transformação do real (BREA, 2015).

Ao longo do processo pudemos perceber mudanças importantes no fazer artístico, incorporando as ideias de sustentabilidade, interações humanas em simultaneidades afetivas, troca de saberes, cultivo orgânico, cuidado de si, reuso de materiais, economia de energia e tratamento de resíduos, gerando desta forma uma espécie de contestação, permitindo “re-olhar” para o lugar e reconstituí-lo a partir destes novos conhecimentos e sensações.

Casa Redonda foi além da ideia de ornamento, dialogando com a paisagem e a cultura, reconstruindo a forma de habitar o lugar e proporcionando experiências formativas.

No início da construção existia a propriedade rural com atividades de pecuária então, produziu-se uma diferenciação criando um deslizamento naquela realidade. Ao desenvolver outras atividades foram criados novos espaços de pensamento. Ao propor o projeto Casa Redonda, foi aberto um espaço na paisagem, e quanto mais o vivenciávamos, mais significados eram criados em torno da Casa. No edificar, habitar e cultivar o lugar, cada pessoa através de suas experiências, construiu outros sentidos e sensibilidades partilhados com o grupo.

A Casa Redonda, estando inserida no campo, acaba abarcando as realidades deste território, tratando de desconstruí-los, discuti-los e repensá-los, porque o propósito é habitar melhor o mundo e desde já está claro que, embora dependa de um empenho individual, esta não é uma tarefa para ser realizada só.

REFERÊNCIAS

BREA, José Luis. **ORNAMENTO Y UTOPIA. Evoluciones de la escultura en los años 80 y 90.** Arte, proyectos y ideas. ANO IV, n. 4. Valencia/Espanha, 1996. Disponível em: <personales.upv.es/fmarti/eii/brea%20ornamento%20y%20utopi a.rtf > Acesso em: 13 mar. 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 3- O cuidado de si.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GATTARI, Felix. **As três ecologias.** Campinas: Papirus Editora, 2009.

HOLMES, Brian. **El dispositivo artístico, o la articulación de enunciaciones coletivas.** Brumaria. n. 7, Editorial Virus, s/d. Disponível em: <http://rsalas.webs.ull.es/rsalas/materiales/lr%20Holmes,%20B.%20El%20dispositivo%20art%C3%ADstico.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2014.

KESTER, Grant. **Colaboração, arte e subculturas. CADERNO SESC Videobrasil 02.** São Paulo: Edições SESC, 2006. Disponível em: <http://www2.sescsp.org.br/sesc/videobrasil/up/arquivos/200611/20061117_14155_6_CadernoVB02_p.10-35_l.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. **Conversation pieces: collaboration and artistic identity.** In: Unlimited Partnerships: Collaboration in Contemporary Art. Bufalo: CEPA Gallery, 2000. Disponível em: <http://old.cepagallery.org/exhibitions/Unlimited2/essay.html>. Acesso em: 03 ago. 2016.

KELLOGG, Scott; PETTIGREW, Stacy. **Toolbox for Sustainable City Living: a do-it-ourselves guide.** South End Press, Brooklyn. New York. 2008.

OLIVEIRA, Luiz Sérgio de. **O Lugar da Arte e o Desprestígio do Objeto Artístico.** In: CIRILLO, J.; GRANDO, A. (orgs.). **Mediações e Enfrentamentos da Arte.** Intermeios. São Paulo. 2015.

ARTE COMO ELEMENTO AGREGADOR DE ECOLÓGIA E SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO

NOGUEIRA, Carmem Regina Silveira¹¹⁵
BARBOSA, Sandra ²

Resumo: O Trabalho em questão reporta o desenvolvimento de atividades educativas com ênfase em arte educação, em escolas do município de Pelotas/RS. A política da educação passa por mudanças, na qual a arte vem sendo proposta como tema de referência para as reflexões e o debate aos temas complexos, em processos mais abertos. A educação ambiental surge também com a missão de propor debates, propor soluções, reflexões. Assim surge uma ferramenta importante para estimular o aprendizado. Numa parceria com a SEMA, Secretaria Estadual de Meio Ambiente; Sanep; e GEAI, além da Universidade Federal de Pelotas. As escolas interessadas preenchem um cadastro e ao enquadrarem-se nos requisitos necessários, então poderiam receber a atuação do Projeto. Como resultado foi possível avaliar que todos os grupos que desenvolveram as atividades, evoluíram na percepção e nos valores positivos, como por exemplo, a interação com o grupo. Percebemos que estas atividades são importantes para o desenvolvimento de uma sociedade mais sustentável.

Palavras-chave: arte - educação; ecologia, sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

A educação pressupõe sempre a transferência de conhecimento de forma agradável, prazerosa, sendo um momento de evolução pessoal, não importando a idade em que se busca o conhecimento.

A arte é um espaço dentro da educação voltado a representar a visão e o sentimento de um conhecimento adquirido, assim a arte representa o que o sentimento por determinado fato interpretou e registrou.

Atualmente a educação volta-se a temas polêmicos, debate os problemas ambientais, a ecologia, o comportamento do homem frente aos recursos naturais. Estamos num momento em que assistimos a existência de um planeta com sérios problemas. Tal fato é real tanto para os adultos que ajudaram a comprometer este planeta, como para as crianças, que estão chegando neste mundo com necessidades, ambições e sonham com um

¹¹⁵ Mestre em Educação Ambiental, carmemnogueira@gmail.com

² Ecóloga, GEAI- Grupo de Educação Ambiental Integrado/Revista EA EM AÇÃO, www.revistaea.org

planeta com recursos suficientes para as gerações sobreviverem em harmonia.

O Trabalho em questão tem por objetivo estimular a inclusão de práticas artísticas no ensino, voltado a percepção dos problemas ambientais, buscando otimizar nas crianças, a percepção para ampliar as soluções dos problemas Ambientais. A arte sensibiliza a criança que desenvolverá ações mais sustentáveis potencializando as soluções dos impactos Ambientais negativos. Assim a arte passa pelo momento do aprendizado, sendo uma ferramenta da educação ambiental para levar adiante o mesmo conhecimento. O produto da arte será divulgado, reproduzido, multiplicado para outros ambientes, para outras gerações, produzindo um efeito positivo de multiplicador e fazendo um efeito progressivo para a conscientização sobre os problemas Ambientais advindos do comportamento humano.

A importância de trabalhar com a arte, os problemas ambientais, as práticas ecológicas, ocorre na tentativa de progredir para uma sociedade mais consciente e sustentável.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Segundo (Prandini 2011) no Brasil o ensino da Arte foi obrigatório como disciplina a partir de 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – Lei 5692/71. A carência de cursos que formassem professores para ministrara a disciplina de artes levou a criação de uma lei, onde o Governo criou o curso graduação em Educação Artística, na modalidade de Licenciatura Curta, com duração de dois anos, o que permitiu entrar no Mercado de Trabalho e assim incluir nos currículos os conhecimentos de artes. Depois deste período foi ocorrendo adaptações e artes foi sendo um tema tratado como essencial para tornar-se uma educação mais amena, critica e social, quando as diversas divisões das artes vão dando corpo aos problemas atuais.

Em pleno século XXI a educação ainda percorre uma linha tradicional com o objetivo de preparar o aluno para o Mercado de Trabalho e não para debater sobre os temas atuais, que envolvem problemas sociais, ambientais, pode-se perceber que o aluno não é preparado para desenvolver o pensamento crítico em essência, mas para receber um certificado de conclusão

de ensino.

Segundo Morin (2000, p.45),

As Artes levam-nos à dimensão estética da existência e – conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte – elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente. Trata-se, enfim, de demonstrar que, em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana.

No momento atual, na correria em que vivemos, com longas jornadas de Trabalho, ou distancias grandes a percorrer para o deslocamento, os momentos de sensibilização e de percepção dos encantos da natureza ou de valorizar um momento de interação entre o meio natural, percebe-se que o ser humano passa despercebido pelo Sistema natural não interagindo com o meio ambiente.

Hoje vivemos um momento em que a sociedade do consumo e da aparência. Valorize “o ter e não o ser”. Assim a disciplina de artes torna a escola um local de referência para as reflexes, e a diversidade das artes permite que se expresse o sentimento absorvido, pela disciplina de artes, experimentasse o lúdico, para (Morin 2003, p.123) “[...] é uma emoção, uma sensação de beleza, de admiração, de verdade e, no paroxismo, de sublime”.

Segundo (Borrini, 1992) a Educação Ambiental tem nas suas origens e a transversalidade, trata de temas sociais, didáticos, de forma lúdica, sai do universo escolar e remete o aluno para os problemas do meio onde está inserido, conforme o autor a educação ambiental é praticada em vários espaços sociais e políticos: por entidades e organizações governamentais e não governamentais, por instituições de ensino e por empresas.

Percebe-se que a Educação Ambiental na escola busca formar cidadãos que se debatam as questões do meio ambiente e busquem soluções, capazes de assumir pontos de vista críticos.

Quando usamos a arte para representar um pensamento, uma ação, um conhecimento, representamos uma imagem simulada pela interpretação

pessoal; Segundo (Righetto, 2001) a transformação de uma imagem visual mental em uma imagem representada, tendo uma relação de correspondência e de semelhança entre as duas, só acontece com um desenvolvimento perceptivo do espaço, ou seja, do processo de formação de imagens visuais. Por isso, o desenho é a representação de uma imagem mental, um elemento de comunicação entre o espaço percebido e interpretado pelo indivíduo.

Assim a arte se torna uma ferramenta importante dentro do processo educativo com potencial de representar a realidade de forma singela e sensibilizando a comunidade que visualizar a arte, então o processo de educação e conscientização se fecha.

A experiência de trabalhar a arte dentro do contexto escolar, com o tema meio ambiente e ecologia surge com a parceria entre as escolas de Pelotas, e o poder público Estadual, através da Secretaria de Meio Ambiente e o município através do Sanep e agregando o Grupo virtual GEAI – Grupo de Educação Ambiental Integrado, assim surge uma proposta de Atividades educativas com crianças de 1ª a 5ª série, tornando os encontros sejam na sala de aula, ou em outro local (parques, praças, praia..).

As escolas se inscreviam para integrar o grupo com atividades educativas, envolvendo educação ambiental, artes e sustentabilidade, um momento de reflexão e percepção sobre os recursos naturais e qual o grau de interação que a criança tem com o meio ambiente, passou-se a discutir com o grupo a interação e o comprometimento de cada um com o recurso natural em debate. Começando pela prática de fechar a torneira ao escovar os dentes até cuidar das plantas de uma praça, não deixando com que outros danifiquem o espaço. Figura 1

Em alguns encontros a arte foi utilizada através de música, de oficinas de reprodução com argila ou ainda com desenhos que expressassem as emoções do grupo e de cada um sobre o meio ambiente.



Figura 6: atividade com alunos de 2ª série conversando sobre o que é importante no meio ambiente de uma praça.



Figura

2: reprodução do sentimento de cada aluno em relação ao que percebeu na visita a praça.

Em outros momentos os encontros buscavam fazer o grupo refletir sobre a interação do grupo com o meio ambiente e através de desenho representar o sentimento percebido, sempre acompanhávamos cada grupo valorizando sentimentos bons, valores morais, interagindo com o grupo maior, seja a escola com os alunos de 1ª a 5ª série ou os alunos com os pais, os funcionários, os professores, debatendo e questionando sobre como eles se sentiam em relação ao meio ambiente.



Figura 3: interação do grupo com as mães, representando no desenho o sentimento de interação na visita.

Os resultados de após os encontros foram uma reflexão de cada grupo sobre o sentimento vivido e mesmo com a diferença entre as escolas, onde uma escola estimulava mais as atividades artísticas, outras não, mas os resultados foram de satisfação. As crianças perceberam que a arte valorizava suas emoções, que podem reproduzir sentimentos através de versos, cartilhas, desenhos, esculturas, sentiram-se valorizados quando os materiais foram expostos em locais públicos.



Figura 4: exposição de trabalhos ao público

Uma diversidade de autores trata a arte como uma ferramenta essencial para trabalhar a forma lúdica do conhecimento e expressar os sentimentos pessoais com mais leveza, através da arte representada como resultado de uma Atividade é possível perceber o pertencimento da criança ao meio em que está inserida e o comprometimento com o meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O valor das Atividades de artes para o aprendizado é infinitamente positiva, deve ser estimulada, em se tratando de um tema transversal como o meio ambiente ou em outros temas. É importante que a criança seja estimulada a usar a arte como representativa de seus sentimentos, ouvir música durante a Atividade de aprendizagem, reproduzir cenas de um livro, criar uma cartilha reproduzindo conhecimentos adquiridos sobre ecologia, meio ambiente, arborização, uso consciente da água. Enfim, a atividade desenvolvida dentro do conhecimento da arte, valorize o aluno como ser humano, desenvolve valores pessoais mais críticos, aguça a sensibilidade para tomar atitudes mais conscientes com relação ao uso dos recursos naturais.

Percebemos que os grupos que passaram por atividades com prática de artes, desenvolveram ao longo do tempo um comportamento mais ameno e integrado, que se referiram ao grupo com pertencimento, que a arte passou a fazer parte de um produto construído por todos e para todos. Percebemos que estas Atividades devem ser estimuladas e incrementadas, com outras técnicas, sejam desenhos em meio digital, entre outros.

A satisfação de integrar um projeto deste porte, nos deu bagagem para refletir sobre o peso que a educação tem na sociedade e na estrutura de soluções para os problemas Ambientais.

Fazer parte da construção de um novo modelo educativo, nos permite dar um parecer positivo sobre a integração da arte na educação.

REFERÊNCIAS

BORRINI. Grazia. "Mulheres e meio ambiente", O Correio da Unesco. Unesco/Fundação Getúlio Vargas n. 5, ano 20, maio 1992, p. 24-26.

MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. Lisboa, Instituto Piaget, 1991.

_____. Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro. São Paulo/Brasília, Cortez/UNESCO, 2005.

PRANDINI. R. C. A. Rego. **Arte na escola: pra que?** <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2011p.PDF>. Pesquisado em outubro de 2017.

RIGHETTO, A. V. D. Ensino-aprendizagem em Desenho Técnico. In **Anais do XXVII Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, 1999, Natal. [CD-Rom]. pp.448 – 455.**

ARTE E ILUSTRAÇÃO BOTÂNICA: RELATO DE PRÁTICAS

SILVA, Alessandra da.¹¹⁶

ale_s@unochapeco.edu.br
PELLEGRIN, Ricardo de.¹¹⁷

pellegrin@unochapeco.edu.br

ZANINI, Gina,¹¹⁸

RESUMO

A ilustração de plantas acompanhou a arte e a ciência cruzando territórios e tempos, chegando até a contemporaneidade onde ainda se apresenta como um campo em exploração. O presente trabalho visa refletir sobre as relações entre arte e a natureza como possibilidade no ensino e na produção em artes visuais. A motivação para essa pesquisa e produção artística surge a partir de inquietações pessoais. Na correria da vida moderna a maioria das pessoas não se da conta de pequenos espetáculos da natureza que ocorrem diariamente, através desse trabalho busco despertar olhares, sensações, sentimentos e emoções que os elementos da natureza nos causam através da poesia escondida em cada um.

Palavras-chave: *Artes; Ciência, Ensino; Poética, Natureza.*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema as relações entre arte e ilustração botânica tendo com objetivo refletir sobre as possibilidades de relações entre as duas áreas a partir de dois relatos, o primeiro trata de uma experiência na área de ensino e serve de base para uma pesquisa posterior o segundo aborda o relato de produção de uma poética em artes visuais.

Ilustração botânica e pigmentos naturais: uma proposta de ensino

¹¹⁶ Mestranda no Curso Artes Visuais pela UFSM 2017/1. Pós-graduada no curso de Ensino de Arte Perspectivas Contemporâneas pela UNOCHAPECÓ (2016). Graduada em Artes Visuais Licenciatura pela UNIASSELVI (2012), Artes Visuais Bacharelado pela UNOCHAPECÓ (2009) e Pedagogia Licenciatura pela UDESC (2006).

¹¹⁷ Mestre em Artes Visuais pelo PPGART da UFSM, graduado em Artes Visuais – Licenciatura e Bacharel, pela UFPel. Artista visual (nome artístico - Ricardo Garlet) e Professor do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Unochapecó.

¹¹⁸ Ilustradora. Professora de Artes. Chapecó/SC.

Esse relato descritivo dá-se a partir da aplicação do projeto de estágio do Curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade EaD da UNIASSELVI, desenvolvido no ano de 2011 com os alunos do 2º ano do ensino fundamental de nove anos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro Velozo de Linhares localizada na comunidade de Posse dos Linhares, área rural do Município de Rio dos Índios – RS em uma turma é composta por sete alunos, sendo destes, três meninas e quatro meninos, com faixa etária entre sete e oito anos.

O estágio teve como tema “A expressividade da arte através das cores produzidas a partir de pigmentos naturais: pesquisa e experimentação”, visando promover uma reflexão sobre a presença das cores a partir dos elementos da natureza. Tendo a arte como uma disciplina do currículo escolar que explora a criatividade e a experimentação, visando promover a reflexão, a autonomia e o olhar crítico. O estágio em Artes Visuais nas séries iniciais do Ensino Fundamental esteve voltado à prática e a experimentação.

O plano de aula foi elaborado a partir da observação de uma aula da professora regente da turma. No dia da observação percebi que a professora estava trabalhando os conteúdos da aula, relacionados a data comemorativa do dia da árvore, nesse dia os alunos junto com a professora confeccionaram um painel com a imagem de uma árvore, nessa atividade utilizaram tinta guache, a qual misturaram para obter novas cores, aliada a colagem de elementos da natureza, coletados pelos alunos tais como: cascas de árvore e folhas secas.

Deste princípio surgiu a ideia de trabalhar as cores através dos elementos da natureza, e com essas cores naturais ilustrar a natureza tendo como referência a Ilustradora botânica Margaret Mee uma ilustradora botânicas de grande influência no legado científico brasileiro. A ilustradora de origem britânica veio para o Brasil em 1952, para trabalhar como professora encantou-se pela exuberância das plantas tropicais, passando a pintar flores que via em viagens para o interior do Brasil. Margaret realizou várias expedições pela Amazônia, observando e desenhando plantas, suas obras participaram de diversas exposições no Brasil e em Londres.



Na imagem Margaret Mee desenha uma pitcairnia à beira de um ribeiro, cerca de 5000 m de altitude, na Serra da Neblina (expedição ao pico da Neblina, 1967).

Figura 1: Margaret Mee. Fonte: <http://amazonia.no.sapo.pt/MargaretMee.html>
Acesso em: 24/10/2011 às 22:30

Sua importância vai além da produção de imagens, pois além influenciar outros artistas, abriu espaço para a crítica das questões ambientais, e a organização dos ilustradores. Após sua morte foi fundada no Rio de Janeiro a Fundação Botânica Margaret Mee, atual Fundação Flora de Apoio à Botânica, um centro de pesquisa, que promove bolsas de estudos na área de ilustração botânica.

A primeira aula de estágio foi iniciada com uma breve reflexão sobre o espaço que a arte ocupa na vida das pessoas. Levantando questionamentos sobre o que é arte e quais linguagens que a arte aborda, bem como, de que formas que a arte se faz presente no cotidiano das pessoas.

Logo após esse momento inicial foi explicada a importância da cor nas artes visuais, as formas como podem ser obtidas as cores desde os pigmentos naturais aos industrializados, em seguida foi proposto aos alunos uma pesquisa de pigmentos naturais a partir de elementos da natureza, flores e folhas através do processo de extração da cor por meio da fricção. Para essa aula foram utilizados folhas canson, lápis de escrever, borracha, régua, folhas e

flores. Além da descoberta das cores os alunos praticaram a escrita através da nomenclatura popular das plantas.



Figura 2 – Cores a partir de fricção de plantas , set. de 2011. Fonte: O autor.

Na aula seguinte foi explorada a técnica de pintura em aquarela, uma técnica, na qual os pigmentos se encontram suspensos ou dissolvidos em água, essa técnica dá aos desenhos a sensação de transparência. Em seguida foram apresentadas as crianças as tintas aguadas produzidas a partir de pigmentos naturais. Logo após foi proposto um momento de experimentação das tintas aguadas.



Figura 3 – Experimentação de aquarelas naturais, out. de 2011. Fonte: O autor.

Na terceira aula os alunos puderam conhecer um pouco do trabalho de Margart Mee, uma ilustradora botânica que registrou importantes espécies da fauna e da flora brasileira.

A arte de ilustrar plantas é muito antiga e apreciada por povos do mundo inteiro. Com o desenvolvimento das civilizações a arte botânica evoluiu tanto, a ponto de ser usada para descrever com detalhes uma planta, surgindo então a figura do ilustrador botânico, aquela pessoa que se especializa em ilustrar para a Ciência, contribuindo para a divulgação dos conhecimentos científicos relacionados com a flora em geral.

Tendo em vista que a Botânica é o estudo científico da vida das plantas, a Ilustração Botânica é uma imagem pictórica utilizada para acompanhar, explicar, interpretar, acrescentar informação, ou simplesmente decorar um texto.

Após dialogar e instigar os alunos sobre a ilustração botânica, foi proposto aos alunos uma saída a campo para produzir uma ilustração botânica. Primeiramente munidos de prancheta, lápis e borracha os alunos saíram para observar plantas e registrar o desenho de observação, ao voltar para a sala de

aula os alunos aplicaram as tintas aquarelas naturais produzidas a partir de pigmentos naturais.



Figura 4 – Desenho de observação e plantas, out. de 2011. Fonte: O autor.

Na quarta e última aula foi feito um momento de socialização dos trabalhos onde os alunos relataram suas experiências e aprendizagens, nesse momento foi feita uma exposição dos trabalhos dos alunos. A partir dessa experiência foi possível concluir que a arte é algo que cativa e chama atenção especialmente das crianças, que despertaram muito interesse e participação nas atividades. Esse estágio possibilitou uma relação muito próxima da natureza, através das atividades de observação e registro das plantas.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas foi o tempo, pois os trabalhos envolvem além dos momentos de reflexão, anotações, principalmente o despertar da sensibilidade dos alunos. Mas foi muito gratificante ver o resultado de um trabalho que se encontrava tão próximo da realidade daquelas crianças, que se sentiram verdadeiros artistas ao expressarem seu olhar sobre a arte a partir da descoberta de novas cores.



Figura 5 – Ilustração com aquarelas naturais, out. de 2011. Fonte: O autor.

Entre a arte e a ilustração botânica: possibilidades poéticas

Ao ingressar no curso de Pós Graduação Ensino de Arte Perspectivas Contemporânea pela Unochapecó, senti o desejo de continuar a pesquisar as relações entre arte e ilustração botânica. Para isso mergulhei em um estudo sobre a história da ilustração botânica, suas relações com o naturalismo científico, passando pelo legado dos artistas viajantes até chegar na contemporaneidade, compreendendo o espaço da ilustração científica e as relações entre arte e ciência na atualidade.

No desenvolvimento do meu processo artístico, faço um resgate de memórias em relações as plantas, as quais sempre me atraem por suas formas, cores e aromas.

Primeiramente foram feitos estudos em formatos de ilustrações botânicas de algumas plantas que possuem relação com as vivências e experiências por quais passei no decorrer da vida. A partir desses elementos se deram as composições de autorretratos. Desde a pré-história quando o homem deixou marcadas nas paredes das cavernas suas mãos em negativo,

há uma busca pela auto representação, seja pelas formas tradicionais da arte clássica ou pela busca de novas mesclas e hibridizações, o artista imprime seus anseios daquele momento, sem preocupar-se em agradar mais alguém, senão a si mesmos.



Figura 6: *Estudo de pitanga*, aquarela sobre canson, 15 x 21 cm, 2016.

FONTE: Autor.

O primeiro trabalho da série de retratos representa “O que eu vejo?” trata-se da representação do meu olhar para esse mundo de cores e formas. Essa percepção é algo que me acompanha desde a infância, onde convivia diariamente com uma exuberância de cores e formas, os pequenos detalhes e fragmentos despertavam atenção e curiosidade, revelando formas, texturas, degrados de cores de uma variedade incrível que vão desde a infinidade de caules, folhas, flores, frutos, sementes de variadas espécies, ou até mesmo fragmentos em decomposição.



Figura 7: O que eu vejo. Aquarela sobre canson, 42 x 60 cm, 2016.

FONTE: Autor.

O segundo trabalho da série de retratos representa “O que trago em mim” é retrato de minhas mãos, carregadas de plantas e uma borboleta. Esse trabalho traz a dualidade entre a exuberância e a decomposição, entre o que se toca e o que se desfaz.



Figura 8: O que trago em mim. Aquarela sobre canson, 42 x 60 cm, 2016.

FONTE: Autor.

Ao final desse percurso resultou a composição dos rostos com esses fragmentos de plantas. Em “Autorretrato I” o rosto é representado sendo tomado por um emaranhado de plantas que ora prevalece o escuro do esfumado ora prevalece o colorido da aquarela.



Figura 9: Autorretrato I, lápis 5B e aquarela sobre canson, 42 x 60 cm, 2015.
FONTE: Autor.

Já em “Autorretrato II” as plantas prevalecem compondo totalmente o retrato, representando de modo simbólico um pensamento que é invadido por completo por esse desejo do olhar e do representar.



Figura 10: Autorretrato II, aquarela sobre canson, 42 x 60 cm, 2016.
 FONTE: Autor.

Essa proposta parte de uma poética pautada em princípios naturalistas que é pensada a partir do tempo e da memória, através da ressignificação de elementos da natureza, buscando estabelecer empatias com o senso comum e com o gosto, apoiando-se em um reconhecimento a partir de memória, que se evidenciam nesses fragmentos de plantas, cheios de detalhes que compõem com visualidade os retratos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção da natureza enquanto recurso infinitamente explorável exige uma retomada de valores, atitudes e novos conhecimentos. É preciso enfrentar a incerteza que vivemos para repensarmos as relações entre o homem e a

natureza. As ideias aqui expostas são fundamentais em um cenário onde se discutem formas de preservar o meio ambiente, sendo a arte utilizada como meio facilitador e provocador de percepções despertando olhares e interesses. Perante essas considerações, busco através desse trabalho propor uma reflexão através de experiências estéticas, diante de trabalhos que fazem alusão ao detalhamento do naturalismo científico aliado ao olhar mais crítico do artista através de uma arte com enfoque contemporâneo, mas que remete aos olhares do passado.

REFERÊNCIAS

ADES, Dawn. **Arte na América Latina**. (trad) Maria Tereza de Rezende Costa. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1997.

BÖING, Raul; RIBEIRO, Simone (Org). **Arte Botânica no Paraná**. Curitiba, PR: Skeditora, 2014.

CAPRA, Fritjof. **A botânica de Leonardo da Vinci: um ensaio sobre a ciência das qualidades**. Tradução: Euclides Luiz Calloni. São Paulo: Cultrix, 2011.

CARNEIRO, Diana. **Ilustração Botânica: princípios e métodos**. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2011.

DANTO, Arthur. **Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história**. Trad. Saul Krieger. São Paulo: Odisseus Editora, 2006.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari. **Encontros com arte e cultura**. 1ª ed. São Paulo: FDT, 2012.

GOMBRICH, E.H. **A história da arte**. Tradução: Alvaro Cabral. 16ª ed. Copyright, 1999.

MARTINS, Ana Cecília (Org). **Flora Brasileira: história, arte & ciência**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

RIX, Martyn. **A era de ouro da arte botânica**. Tradução: Samira Menezes. São Paulo, Editora Europa, 2014.

AÇÕES ARTÍSTICAS CONTRA A DEGRADAÇÃO AMBIENTAL DO BALNEÁRIO DOS PRAZERES-BARRO DURO PELOTAS-RS

NUNES, Mara Regina da Silva¹
MONSELL, Alice Jean²

Resumo: O presente trabalho propicia reflexões a partir da minha produção poética na área de artes visuais, que decorrem do ato de caminhar como prática artística no município de Pelotas, Rio Grande do Sul no local chamado Balneário dos Prazeres – Barro Duro na lagoa dos Patos, que possui uma mata nativa ameaçada pela erosão e pela queda de figueiras fragilizadas por terem os troncos queimados. O texto discute a produção, desenvolvida primeiramente através da fotografia, posteriormente como esculturas, livros de artista, caminhadas, ações e oficinas que problematizam a questão ambiental e do reaproveitamento de materiais. Refletimos sobre o que pode ser ensinado, por meio da arte, sobre a preservação do meio ambiente. No decorrer deste estudo, abordamos questões concernentes ao descarte e a preservação do meio ambiente.

Palavras-chave: caminhar; preservar; fotografar.

INTRODUÇÃO

Ao deslocar nos espaços urbanos em arredores de Pelotas, entro em contato com a uma realidade que oportuniza reflexões críticas sobre o meio ambiente e sua relação com a arte, que partem do ato de caminhar, visto como uma “prática estética” (CARERI, 2013). Neste trabalho, reflito sobre as produções artísticas que emergem das caminhadas e observações realizadas no Balneário dos Prazeres que fazem meu olhar voltar-se a poluição, ao descarte e a erosão desta pequena praia da Lagoa dos Patos, na cidade de Pelotas. O processo artístico que se instaura evidencia questões de preservação e conscientização sobre o meio ambiente. O local é considerado Área de Preservação Permanente (Lei 9605/1998– Art. 54) e Área de Interesse Cultural e Ambiental (Lei 18/2014) da cidade de Pelotas/ RS e está se extinguindo no decorrer dos anos.

¹ Artista plástica e aluna especial do PPGAV/CA/UFPel; Bacharel em Artes Visuais do CA/UFPel, Licenciatura em Psicologia e Psicólogo da UCPel, mara.mrsn@gmail.com

² Artista e docente do Bacharelado e Mestrado em Artes Visuais da UFPel, Colíder do Grupo de Pesquisa DesLOCC, alicemondomestico@gmail.com

Na minha produção existe um diálogo com o contexto. Em cada momento, há descobertas; cada lugar, cada passo me transforma, assim como minhas percepções. Posteriormente, trabalhos fotográficos e escultóricos brotam de cada realidade que encontro no caminho. Ao andar na prainha e em suas matas, amplio as sensações, existe um permear que me leva ao encontro permanente. A partir dessa aproximação com o espaço e com o outro elaboro minhas esculturas, fotografias e, também, assim como caminhadas, livros de artista, oficinas e outras ações artísticas, nas quais busco partilhar as visões de um meio ambiente em desequilíbrio.

Este trabalho dá continuidade às indagações artísticas que iniciaram no Curso de Graduação em Artes Visuais no Centro de Artes da UFPel e continuam no Mestrado e na colaboração com o projeto de pesquisa *Sobras do Cotidiano e da Arte: contextos, reaproveitamento, diálogos e documentação do lixo, em deslocamento entre o espaço privado e público (renovação)* coordenado pela Profa. Dra. Alice Monsell do Grupo de Pesquisa *Des/OCC* – Deslocamentos, observâncias e cartografias contemporâneas (CNPq/UFPel), liderado pelas professoras doutoras Alice Monsell e Duda Gonçalves. Como membro deste grupo de pesquisa, trabalhamos com procedimentos artísticos que são centrais para minha produção artística individual e nossas ações coletivas: o ato de caminhar e a observação do entorno. Praticamos modos de desenvolver uma percepção caminhante. Cultivamos um olhar com pontos de vista não fixos, ou seja, experimentamos modos de observação do meio ambiente *em deslocamento*. Algumas de nossas atividades coletivas incluem leituras em grupo, eventos e ações públicas como a *Caminhada e Ação de Limpeza no Laranjal*, realizada em alusão ao Dia Mundial de Limpeza de Rios e Praias, em 24 de setembro de 2016, na qual o grupo de adultos e crianças realizou uma limpeza da praia, enquanto caminhava.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Observar, erodir, fotografar

Nos caminhos que percorro, vejo os campos que contrastam com os condomínios. Na comunidade do Barro Duro - Balneário de Prazeres, onde sou residente, há muitas construções e também falta tratamento de esgoto, pois este desemboca na laguna. O consumo excessivo e o aumento da população são sinais da transição do bairro, cuja paisagem está cada vez menos bucólica e cada vez mais urbana. Com esta urbanidade, também aumenta os resíduos domésticos descartados no bairro e na praia, muitas vezes, inadequadamente. Com o avanço dos

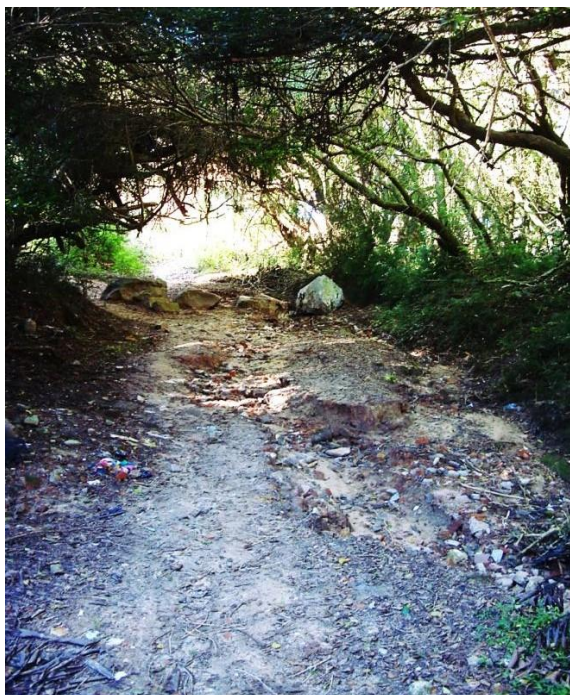
condomínios, na saída do bairro em direção ao centro da cidade, muros são erguidos e escondem a visão da linha do horizonte.

Ao mirar suas vistas, não de longe, mas mais de perto e olhando muito o chão, a fotografia digital é um meio em que busco mostrar para outros minhas observações do lixo e da destruição ambiental no Balneário dos Prazeres – Barro Duro que está a cada dia mais fragilizado em vários aspectos. Os caminhos que levam até a praia da lagoa são descidas que, há muito tempo, se encontram em situação de abandono. Três destes caminhos - a descida da Avenida Santa Catarina, a da Avenida Guanabara e Três Passos - estão quase ou totalmente intransponíveis em decorrência da erosão.

Num estudo das taxas de erosão entre 1980/1985, *Proposta para recuperação das áreas afetadas por erosão na praia estuarina do Barro Duro – Laguna dos Patos/RS*, Mestre em Engenharia Oceânica, Andrea Fischer e Lauro Júlio Calliari do Laboratório de Oceanografia Geológica de Rio Grande-RS mostram as altas taxas de erosão do local que sofreu perdas de seu litoral e suas matas:

A partir dos levantamentos efetuados foi verificado que a praia do Barro Duro é a localidade que apresenta as maiores taxas erosivas, cerca de 1,04 m/ano em alguns pontos. Esta praia é caracterizada por uma ampla área verde em sua orla, composta por árvores de idade centenária. O processo erosivo nesta praia vem sendo observado pelos moradores da região a pelo menos uns vinte anos. Desde o começo dos anos 80 a comunidade tem feito solicitações e abaixo assinados que são enviados para a Prefeitura Municipal de Pelotas e à Câmara de Vereadores do Município para que fossem tomadas providências que pudessem resolver o problema da erosão praial. (CALLIARI e FISCHER, 2006, p. 3).

As três descidas que levam à praia, sofrem com erosão. Uma delas, a Avenida Santa Catarina (figura 1), está comprometida em vários pontos pela erosão e pelo lixo.



Uma fotografia de 2017 mostra o estado da descida da Avenida Santa Catarina em Balneário dos Prazeres.
Foto: M. Nunes.

Ao olhar para a descida da Av. Santa Catarina (figura 1, acima), a erosão fica evidenciada. Na lateral esquerda o barranco sofre com desmoronamento, mas por existir uma residência, o morador tenta fazer contenção. Pode ser observado na descida, no que entra na mata, estas estão todas bloqueadas com grandes pedras, para evitar que circulem carros dentro da mata. Porém, mesmo assim, existe quem retire as pedras para entrar de carro na mata.

A descida da rua Três Passos (figura 2) é a que apresenta maior gravidade com relação à erosão. Constatamos uma voçoroca de grande extensão, larga e profunda, de grandes proporções. Outra situação é observada: objetos passam a ser descartados no local. Ao lado da descida, uma residência corre o risco de desabar.



Figura 2 – Fotografia (2017) mostrando a artista observando a voçoroca na descida da Rua Três Passos Balneário dos Prazeres. Fonte: Mara Nunes.

Estas observações me levam a pensar na abordagem da ecologia do pensador francês Félix Guattari que questiona “como viver em nosso planeta daqui em diante” (GUATTARI, 2012, p.8). Constatamos o quão difícil é fazer essa “revolução a nível global” capaz de modificar o comportamento do homem sobre a terra e sua relação ambiental. A cada dia que observo a voçoroca, vejo o quanto é grave erosão que existe principalmente pelo terreno ser arenoso. Se olharmos na parte de cima na Av. Minas gerais preocupa muito, se nada for feito para combater a erosão, logo chegará na Av. Minas Gerais e poderá desabar uma residência localizada ao lado da voçoroca.



Figura 3 – Fotografia de Mara Nunes de 2017 mostrando a descida da Avenida Guanabara, Balneário dos Prazeres. Fonte: M. Nunes.

A descida da Avenida Guanabara (figura 3), além da erosão que mordeu grande parte do caminho. Na foto, podemos olhar os lados da descida, próximos à mata, que estão bloqueados com pedras, as quais são retiradas de vez em quando. A foto nos surpreende ao nos fazer perceber o que está acontecendo há muito tempo. Existe um depósito de lixo no interior da mata que contribui para a contaminação do solo.

Ao caminhar neste local, nos sentimos finitos; ao ver o descarte, impotentes. Ao mesmo tempo, a proximidade da poluição e destruição ambiental localizadas nos lembra de um contexto maior, da realidade da globalização que implica que estas situações “locais” estão acontecendo diariamente em outros locais semelhantes ao redor do mundo e se propagam pelo planeta. Guattari fala de uma „revolução ecológica’ em potencial que não será realizada fora de nós ou no entorno. Só as mudanças interiores podem ter um efeito maior na exterioridade. Segundo Guattari,

Não

Haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais. Essa revolução deverá concernir, portanto, não só às relações de forças visíveis em grande escala, mas também aos domínios de sensibilidade, de inteligência e de desejo.” (GUATTARI, 2012, p.9)

Ao me defrontar com situações de tal gravidade, vejo o quanto se faz necessário cada vez mais a educação ambiental, pois todos estão sendo atingidos, não apenas nessa comunidade do município de Pelotas. As fotografias da série “Marcas da Destruição” vem de um olhar caminhante e uma máquina fotográfica digital apontando mais para o chão do que para o céu. A paisagem se tornou uma pilha de lixo sem horizonte? Esse recorte fotográfico não mostra o contexto local. Poderia enquadrar qualquer lugar.



Figura 4 – Imagem da série fotográfica “Marcas de Destruição” (2016). Fonte: acervo M. Nunes.

A fotografia, em minha produção, registro da realidade e é *obra*, onde busco mostrar o que existe no lugar, sem maquiagem. Os procedimentos de pesquisa são diversos, como caminhar, observar, coletar, fotografar, perceber, enrolar, construir, dentre outros. Embora a fotografia, enquanto *obra*, seja bidimensional, meu trabalho emerge de uma relação entre corpo, olhar e gesto que atravessa um lugar, uma relação espacial em deslocamento, de onde surge o gesto que colhe seus materiais do chão.

CAMINHAR, RECOLHER, CONSTRUIR

Na minha produção, a escultura é construída com a coleta de materiais orgânicos e sintéticos, essenciais para falar de preservação, estimular os sentidos e trabalhar a materialidade que se forma. Trabalho com assemblagem escultórica e o gesto de enrolar o sisal, voltado para a preservação ambiental. Materiais achados no chão são reaproveitados nas assemblagens (sobre as quais discutirei a seguir). Em contraponto, em

outra proposta do grupo, o gesto de recolher coisas do chão se tornou um ato de manutenção e limpeza da praia na ação coletiva de 2016 *Caminhada e Ação de Limpeza no Laranjal* do Grupo de Pesquisa DesLOCC (figura 5). Os materiais coletados foram levados para a casa de Alice no Centro e, posteriormente, colocados na rua para o Caminhão da coleta seletiva de Pelotas. A obra neste caso é uma ação de “Arte de Manutenção” – conceito da artista norte-americana Mierle Laderman Ukeles que trabalha como artista residente do Departamento de Saneamento de Nova Iorque desde os anos 60. Nesta proposta, os materiais recolhidos do chão não são transformados em outra obra. A obra é a ação coletiva de caminhar e manter o lugar, retirando o lixo. Assim, tal atividade não separa a arte e a ecologia de suas relações sociais. O grupo começa a perceber o ato de manter um lugar como artístico, assim como outra ação do dia a dia - o ato de caminhar – é cultivada como prática poética.



Figura 5 – Ação de Limpeza do Grupo DesLOCC, Laranjal, setembro, 2016.
Foto: M. Nunes.

A caminhada é parte do meu cotidiano e, para minha produção, propicia a coleta de materiais que posteriormente resultam em trabalhos. Inicialmente, a atividade de caminhar não era entendida como parte da produção artística, até a leitura do livro *Walkscapes: O caminhar como prática estética*, no qual o autor, artista e teórico

italiano Francesco Careri (2013), discute o ato de caminhar como “prática estética” e o relaciona historicamente com a arquitetura e a vários movimentos artísticos desde o Modernismo e como prática estética essencial para a percepção espacial do ser humano:

O caminhar, mesmo não sendo a construção física de um espaço, implica uma transformação física do lugar e dos seus significados. A presença física do homem [...] e o variar das percepções [...] ao atravessá-lo – é uma forma de transformação da paisagem que [...] modifica culturalmente o significado do espaço e, conseqüentemente, o espaço em si, transformando o lugar, o caminhar produz lugares. (CARERI, 2013, p.51).

A partir desse momento, minha consciência sobre a caminhada adquire uma nova dimensão, e tenho a experiência de ver que o ser humano tem a capacidade de transformar e, ao mesmo tempo, de ser transformado pelo espaço percorrido. Adoto o caminhar como prática artística aberta a experiências ao andar pela cidade. Vejo que o ser humano se afasta e esquece-se de sua relação com a natureza, que faz parte dela. No ensaio *Notas sobre paisagem, visão e invisão*, a artista brasileira Karina Dias (2008) discute sua prática com a “paisagem cotidiana” e, como Guattari, relaciona a experiência de um lugar como experiência de percepção pessoal:

Experimentar a paisagem no cotidiano seria ativar um movimento do olhar onde ver e não ver se articulariam, onde os pontos de não-visão, de um certo estado de cegueira se transformariam em invisão, em uma visão interna. Não se trata de ver tudo, de ver em panorama, mas sim de se aproximar para habitar, de detalhar para se situar, para olhar no mesmo, no espaço de sempre, a diferença. (DIAS, 2008 p.130).

Este olhar da “invisão” talvez aconteça, ao olhar a paisagem durante a caminhada. É o olhar cego, um olhar em deslocamento, mas muito focado em certas coisas perto de mim, e não em outras mais longe, pois, não vejo mais o horizonte. Meu olhar vai para o



Figura 6 – Mara Nunes, *Através*, bráctea, sisal, cola, 2,00 X 1,89 cm X 140 cm. Escultura, 2014. Fonte: acervo M. Nunes.

chão e para a coleta de materiais orgânicos que deram as primeiras produções visuais de esculturas, intituladas *Através* (figura 6), *Marcas* e *O Ciclo*. Estas esculturas (assemblagens) foram elaboradas com brácteas acumuladas e envoltas com fita crepe e, posteriormente, enroladas com sisal. A obra *Através* foi apresentada na exposição *Marcas da destruição*, na galeria Ágape Espaço de Arte, em Pelotas, 2016, junto da série fotográfica *Marcas da destruição* (2016).

Outro meio para concretizar essas ideias que relacionam o caminhar, a arte e o meio ambiente foram participações nas oficinas de reaproveitamento de materiais do Projeto de Extensão Contextos de Atuação do Artista, em 2016 e 2017, realizadas com as crianças da vizinhança do Quadrado, no Porto de Pelotas, no *Espaço cultural Katangas: Nova Geração* (Figura 7).



Figura 7 – Oficina de Reaproveitamento Artística de Materiais, Espaço Cultural Katangas: Nova Geração Quadrado, bairro Porto de Pelotas, 2016. Foto: A. Monsell.

As oficinas buscam oferecer às crianças, por meio de trabalhos de arte, um aprendizado voltado à preservação e reutilização de materiais e a pensar sobre o seu contexto. As oficinas estão vinculadas ao projeto de pesquisa *Sobras do Cotidiano e da Arte: Contextos, reaproveitamento, diálogos e documentação do lixo em deslocamento entre o espaço privado e público (renovação)* do CNPq/UFPel e objetivam investigar questões em torno da acumulação do lixo, do meio ambiente e do reaproveitamento de

materiais que “sobram do cotidiano”. Reaproveitar materiais que usamos diariamente são pequenos gestos que podemos realizar e que apontam para grandes problemas sociais e políticos, da arte e do sujeito contemporâneo, ideia que remete ao conceito de *ecosofia* em Guattari (2012).

O conceito de *ecosofia* (GUATTARI, 2012, p.8) é desenvolvido em seu livro *As três ecologias* e propõe um modo alternativo de ver o mundo enquanto relação complexa entre ser humano e meio ambiente, integrando os desafios de nossa terra ameaçada com as inter-relações entre as três ecologias pessoal, social e ambiental. Guattari afirma que para lidar com os

...perigos mais evidentes que ameaçam o meio ambiente natural de nossas sociedades [...] só uma articulação ético-política – a que chamo *ecosofia*– entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana)” [...] “o que está em questão é a maneira de viver daqui em diante sobre este planeta” (GUATTARI, 2012, p. 8).

Esses pensamentos baseiam-se nas propostas desenvolvidas com as crianças no Espaço cultural Katangas e também com as crianças de escolas do município que participaram das oficinas relativas ao livro objeto *Leia, Brinque, toque e descubra*, que apresentei durante a exposição coletiva *Experiência Bibliotheca: aproximações infra-ordinárias*, (Fig.8) proposta pelo Grupo de Pesquisa *Lugares Livro*, coordenado pela Profa. Dra. Helene Sacco, em 2016. Sendo componente do Grupo de pesquisa *Sobras do Cotidiano e da Arte*, planejamos um conjunto de oficinas para o evento e a minha envolveu a confecção de um livro objeto que denominei *Leia, Brinque, toque e descubra*, feito de folhas de borracha EVA, que foram encontrados numa sacola cheia, por acaso, na rua XV de novembro, enquanto caminhávamos em direção à Bibliotheca Pública Pelotense. Desta coincidência, surgiram os materiais que foram reaproveitados para a realização da oficina com crianças de escolas municipais de Pelotas, com base no estudo de livros infantis sobre o meio ambiente e seu desenvolvimento.

A participação na exposição coletiva *Experiência Bibliotheca: aproximações infra*



Figura 8 – Oficina e ação de apresentar o livro *Leia, Toque Brinque e Descubra* Bibliotheca Pública de Pelotas, 2016. Foto: A. Monsell

ordinárias oportunizou mostrar às crianças modos de reaproveitar os materiais encontrados e considerados lixo. Naquele momento o *livro objeto* como finalidade educativa foi importante por desencadear perguntas curiosas por parte das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento do meu processo poético, as questões relacionadas ao meio ambiente foram se ampliando. A observação dos sinais de consumo e o descarte no entorno do Balneário dos Prazeres-Barro Duro, assim como a destruição ambiental, alavancaram a reflexão e a busca por conscientização e preservação do meio ambiente, considerados hoje preocupações globais. O desenvolvimento econômico e tecnológico, as mudanças comportamentais, o descarte de materiais, detritos e objetos, a queima das árvores e o descaso com as matas são crescentes, causando danos ao meio ambiente, por vezes irreversíveis.

Partindo das primeiras produções artísticas que emergem da coleta de objetos descartados na rua; os modos de ver e ser afetado pelo ambiente, as reflexões e práticas vão se deslocando de um interesse na produção de objetos, para priorizar as relações, o contexto e a comunidade do Balneário dos Prazeres-Barro Duro. As produções vinculadas ao projeto de pesquisa em andamento contribuem para uma maior conscientização, socialização e desenvolvimento de subjetividade dos participantes com relação à preservação ambiental.

As sensações e percepções que se refletiram nos trabalhos através da vivência da realidade urbana, no encontro com as diferenças sociais, o consumo e o descarte, após meu processo de caminhada, resultaram na necessidade de se propagar as questões levantadas, através das produções poéticas apresentadas.

Ser residente da comunidade do Balneário dos Prazeres permite um entendimento mais profundo do sentimento de perda constante da mata local, devido à destruição ambiental, que hoje se estende as descidas do balneário, desmoronamentos que estão evoluindo não na orla da laguna, mas na encosta mais elevada onde existem as residências dos moradores.

Quanto à participação na Ação do *Projeto de pesquisa Sobras do Cotidiano* e seu projeto de extensão *Contextos de Atuação do Artista*, coordenado pela professora Dra. Alice Monsell, as oficinas dão condições às crianças de um aprendizado voltado à preservação e reutilização de materiais e oportunizam uma experiência enriquecedora,

pois é ali no encontro e diálogo, nas trocas que existem com as crianças, por meio de reflexões que nossa poética se desenvolve. As oficinas no Espaço Cultural do Katangas oportunizam desenvolver um trabalho com as crianças, cultivando um aprendizado de reaproveitamento das *sobras do cotidiano* e o respeito ao meio ambiente

REFERÊNCIAS

CALLIARI, L. J., FISCHER, A. Proposta para recuperação das áreas afetadas por erosão na praia estuarina do Barro Duro – Laguna dos Patos/RS. **RI FURG**, 2006. Online. Disponível em: < <http://repositorio.furg.br/handle/1/2152>> Acessado em: 2 mar. 2017.

CARERI, F. **Walkscapes**: o caminhar como prática estética. São Paulo: Editora G.Gili, 2013.

DIAS, K. Notas sobre paisagem, visão e invisão. In. **Visualidades**(da) FAV.UFG, v 6,n.1,n.2, 128 – 141. 2008. Online. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/18075/10778> Acessado em: 15 out 2017.

GUATTARI, F. **As Três Ecologias** (Tradução Maria Bittencourt). Campinas: Papirus, 2012. Acessado em: 1 out. 2017.

O ENSINO DA ARTE E A RESSIGNIFICAÇÃO DO AMBIENTE: UMA CARTOGRAFIA DAS SUBJETIVIDADES

SOUZA, Jaison Couto de¹¹⁹
AZEVEDO, Cláudio Tarouco de²

Resumo: O presente trabalho apresenta os primeiros procedimentos e os resultados parciais do projeto de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas PPGAV/UFPel. Trata-se de uma pesquisa-intervenção de cunho pedagógico, artístico e socioambiental embasado no método da cartografia. O filósofo francês Félix Guattari é referência fundamental ao projeto de pesquisa em percurso. As ações foram desenvolvidas nas aulas de Artes com alunos da E.M.E.F. Armando das Neves, em 2016, na cidade de São Lourenço do Sul/RS; que abarcou em uma saída de campo com os estudantes para coleta de pedras na orla da Laguna dos Patos e a posterior devolução das pedras pintadas ao local de origem. Nelas foram grafadas mensagens sobre a necessidade de cuidar e preservar o ambiente local.

Palavras-chave: arte/educação; cartografia; meio ambiente.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta o projeto de pesquisa a ser desenvolvido a partir deste semestre no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais - PPGAV/UFPel, na linha de pesquisa Ensino da Arte e Educação Estética.

De cunho pedagógico e socioambiental, o projeto de pesquisa concentra-se na área de Artes Visuais e será realizado com alunos da E.M.E.F. Prof. Armando das Neves, em São Lourenço do Sul. A escola situa-se na orla da Laguna dos Patos, e o lixo depositado nas praias evidencia a falta de práticas coletivas responsáveis pelo ambiente.

Diante do contexto social, ambiental e cultural desta comunidade, propõe-se um projeto de microintervenção nas praias ao entorno da escola. A este respeito, o filósofo francês Félix Guattari (1985), em sua obra *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*, sugere-nos ações coletivas microssociais e micropolíticas, onde o exercício da cidadania desenvolva-se a partir de novas modalidades de organizações da subjetividade, fundamentadas pelo desejo e em processos que se dão fora dos padrões impostos pela cultura e pelo sistema capitalista tradicionais.

No ano de 2016, ao cursar a disciplina Poéticas Audiovisuais no PPGAV - UFPel, foi possível desenvolver uma proposta para trabalhar nas aulas de artes da referida escola, com

¹¹⁹ Especialista e mestrando em Artes Visuais - UFPel jaison.arte@bol.com.br

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - UFPel Grupo de Pesquisa Arte, Ecologia e Saúde - GPAES claudiahifi@yahoo.com.br

alunos do oitavo ano, uma atividade pedagógica de microintervenção que deu origem ao projeto de pesquisa que ora tem início.

Problematiza-se a relevância das ações sócioambientais no âmbito do ensino de artes. Novas solidariedades, práticas estéticas, práticas microsociais e micropolíticas são tendências contemporâneas voltadas às transformações subjetivas e sociais. Em que proporções projetos desta natureza podem influenciar na ressignificação das subjetividades e do cotidiano dos alunos? Qual o significado destas ações e interações para os alunos participantes do projeto de microintervenção, no que tange suas capacidades em sensibilização, reflexão e ressignificação do cotidiano? Qual a relevância e potencialidade deste projeto de microintervenção para a comunidade local e aos visitantes usuários das praias em São Lourenço do Sul?

O objetivo principal do projeto de microintervenção é desenvolver entre os alunos práticas educativas reflexivas visando à ressignificação das subjetividades, analisando os processos e as relações entre os sujeitos participantes e a construção de novos significados por meio da leitura crítica e sensível da realidade e ações sobre a mesma; possibilitando a constituição de um coletivo de sujeitos autores, engajados e comprometidos em um projeto voltado à transformação desta realidade socioambiental.

Os objetivos específicos estão em difundir entre a comunidade escolar, a população em geral, bem como aos turistas, mensagens reiterando os cuidados necessários em relação ao descarte de resíduos nas praias e em áreas naturais em São Lourenço do Sul. Produzir audiovisuais valendo-se dos aparelhos celulares dos alunos, na tentativa de dar novo significado a este recurso tecnológico no âmbito escolar e nas aulas de artes. Reiterar entre os alunos a necessidade de uma melhor relação consigo mesmo, com seus colegas e, com os meios social, cultural e natural.

Deste modo, os objetivos deste trabalho estão em consonância com a obra de Guattari "As Três Ecologias", na medida em que buscam dar novos significados às ecologias ambiental, social (das relações sociais) e a mental (da subjetividade humana). Segundo ele, os limites dos poderes técnico-científicos, a revolução da informática e da robótica, bem como as experiências genéticas e o advento da globalização, constituem um estado irreversível que requer reorientação e recomposição dos objetivos e dos métodos do conjunto social. "Mais do que nunca a natureza não pode ser separada da cultura, e precisamos aprender a pensar "transversalmente" as interações entre ecossistemas, mecosfera e universos de referência sociais e individuais" (GUATTARI, 2012, p.25). Entendo que esta renovação

social implica em rompermos com o pensamento simplificador e linear já instituído, propondo, de forma geral, dar novos significados às ações individuais e às práticas coletivas.

O projeto de pesquisa justifica-se pela necessidade de um novo olhar e de ações criativas por parte da administração pública, da comunidade local, dos alunos, bem como, dos visitantes à cidade de São Lourenço do Sul, no que tange aos cuidados com as praias e demais espaços públicos naturais.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Caminhar pela orla da praia em contato com a natureza e propor aos alunos atividades ao ar livre, vai além de uma prática pedagógica; é uma atitude que desenvolvo em meu cotidiano no que tange a responsabilidade de habitar e atuar como educador em uma área natural do ecossistema Laguna dos Patos. Guattari nos diz: "parece-me essencial que se organizem assim novas práticas micropolíticas e microssociais, novas solidariedades, uma nova suavidade juntamente com novas práticas estéticas e novas práticas analíticas das formações do inconsciente" (2012, p. 35). Portanto, reconhecer o impacto humano sobre o espaço natural, usufruí-lo e manter sua integridade, é um dos grandes desafios da sociedade contemporânea.

Neste sentido, desenvolveu-se um plano de microintervenção artística, que consistiu em uma saída de campo com os estudantes para coleta de pedras na orla da Laguna dos Patos. Nelas foram grafadas mensagens sobre a necessidade de cuidar e preservar o ambiente local. Como parte dos resultados, tivemos a posterior devolução das pedras pintadas ao local de origem. As etapas das ações foram registradas em audiovisuais valendo-se do aparelho celular dos alunos como possibilidade pedagógica, ressignificando também, o uso deste recurso nas aulas de artes.

O filósofo francês Félix Guattari é referência fundamental neste trabalho, na medida em que atenta-nos para o considerável crescimento demográfico, na forma desordenada de habitar os espaços naturais e a crescente superficialidade entre as relações humanas. A este respeito, o autor nos diz que: "Catastróficas ou não, as evoluções negativas são aceitas tais como são. Explicar esse perecimento das práxis sociais pela morte das ideologias e pelo retorno dos valores universais me parece pouco satisfatório" (GUATTARI, 2012, p. 23-24).

A reflexão de Guattari nos possibilita estendê-la também às dimensões do mercado e do consumo e suas relações com nossos processos psíquicos, sociais, identitários, artísticos e ambientais. O autor destaca o império dominante do mercado,

que coloca em um mesmo patamar de equivalência os bens materiais, os bens culturais e os bens naturais. O filósofo sugere a criação de novos dispositivos de produção de subjetividade; novas práticas políticas, sociais e estéticas, bem como, uma nova prática de si em relação com o outro e com o ambiente, como a saída das maiores crises de nossa época. “A reconquista de um grau de autonomia criativa num campo particular invoca outras reconquistas em outros campos” (GUATTARI, 2012, p.55).

As relações entre arte, escola, ecologia e sociedade, estão de acordo com a professora Rosa Iavelberg (2003), quando ela nos diz que a arte é essencial na formação dos alunos, pois através dela, os estudantes aliam conhecimento estético à postura ética pela própria natureza intrínseca nos produtos artísticos, quando produzidos com liberdade, sensibilidade e consciência crítica. Além disso, a autora defende a ideia de que a arte é uma área do conhecimento cujos produtos, quando socializados junto à comunidade a aproximam da escola por tratar de temas constitutivos da formação de seus membros, criando espaços de abertura à participação da comunidade na escola.

A metodologia é fundada em processos de produção de conhecimento e de subjetividade e, por tratar-se de uma pesquisa-intervenção, o método da cartografia é imprescindível, na medida em que, propõe-se um plano de microintervenções artísticas e o acompanhamento desses percursos embasado na realidade cultural e socioambiental de uma comunidade. Partindo das Pistas do Método da Cartografia,

O método, assim, reverte seu sentido, dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas. Restam sempre pistas metodológicas e a direção ético-política que avalia os efeitos da experiência (do conhecer, do pesquisar, do clinar, etc.) para daí extrair os desvios necessários ao processo de criação (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p.30-31).

Entendo que a cartografia como método de pesquisa não se dá por regras prontas ou pré-estabelecidas; não se refere ao método como estatuto ou procedimento de pesquisa. Neste caso, engendra estratégias de análise crítica através de ações artísticas de cunho socioambiental e do olhar sensível que acompanha e descreve as relações e as trajetórias entre eu/outro, indivíduo/grupo, sujeito/objeto, local/global.

Tem-se como resultados desta primeira ação de microintervenção artística, dinâmicas inclusivas de caráter socioambiental, bem como uma produção audiovisual sensível, que possibilitaram aos alunos e demais envolvidos no projeto, reverem e/ou reverterem seus processos de alienação subjetiva, proporcionando o pensamento libertador capaz de instaurar, portanto, revoluções transformadoras.

Os dados obtidos na pesquisa advém do próprio processo e das produções desenvolvidas ao longo dele, como por exemplo: as caminhadas, a microintervenção com as pedras e os audiovisuais. A pesquisa piloto nascida na disciplina de Poéticas Audiovisuais desdobra-se no atual projeto de pesquisa de mestrado em desenvolvimento e que, portanto, conclui-se que o trabalho está em fase inicial e com a possibilidade de produção de novos dados de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho encontra-se em sua etapa inicial e, tem-se como ponto de partida um aprofundamento aos aportes teóricos que fundamentarão e conceituarão o projeto de pesquisa, bem como as demais microintervensões artísticas a serem aplicadas com os estudantes.

REFERÊNCIAS

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Capinas SP: Papyrus, 2012.

GUATTARI, F. **Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

IAVELBERG, R. **Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓCIA, L. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

O QUE SOBRA DE NOSSAS DÚVIDAS EM DESLOCAMENTO EM PELOTAS: O QUE FAZER COM O LIXO, O JARDIM E O MEIO AMBIENTE?

MONSELL, Alice Jean¹
CAMARGO, Francisco Furtado²

Resumo: Este texto reflete sobre as atividades que constituem um fazer artístico de realizar e observar práticas cotidianas - como o ato de caminhar na cidade de Pelotas-RS ou jogar fora lixo. Relatamos o processo pelo qual emergem atividades artísticas individuais e coletivas do projeto de pesquisa *Sobras do Cotidiano e da Arte da UFPel* do Grupo de Pesquisa *Des/OCC* (CNPq/UFPel) entre 2015 e 2016. Refletimos sobre as referências artísticas: o manifesto de *Arte de Manutenção* em Mierle Laderman Ukeles e *o caminhar como prática estética* em Francesco Careri. O conceito de *ecosofia* do filósofo Félix Guattari desperta o desejo de criar modos de fazer que integrem, inseparavelmente, nossa arte e nossos anseios, nossa vida social, subjetiva e ambiental.

Palavras-chave: caminhar; sobras do cotidiano; atividades.

INTRODUÇÃO

Quando caminhamos nas ruas e bairros da cidade de Pelotas-RS ou outra cidade em que moramos, esta prática levanta incertezas sobre nossas vidas, sobre o contexto cultural e ambiental que nos cerca e no qual vivemos? Se caminhamos um pouco fora de nosso bairro, deparamos com pilhas de lixo que se acumulam nos cantos de prédios, em campos abertos ou na volta das lagoas e canais? O que isso indica sobre nossas vidas e nossa relação com o meio ambiente? Uma lata no chão em frente da minha casa indica minha relação com a terra ou com meu território? O modo de descartar resíduos domésticos revela o que somos? Como e porque separamos o que fazemos dentro e fora de nossa casa? As práticas que realizamos dentro de casa não são conectados com o que acontece fora de casa e vice versa?

Este texto indaga sobre nossas produções e propostas artísticas, individuais e coletivas, realizadas entre 2015 e 2016 no projeto de pesquisa *Sobras do Cotidiano e da Arte: Contextos, reaproveitamento, diálogos e documentação do lixo em deslocamento entre o espaço privado e público (renovação)* do CNPq/UFPel. As propostas poéticas partem do ato de observar e registrar o lixo no entorno de Pelotas, RS durante caminhadas. O ato de caminhar e observar são procedimentos

¹ Artista e docente do Bacharelado e Mestrado em Artes Visuais do Centro de Artes da UFPel, Colíder do Grupo de Pesquisa Des/OCC, alicemondomestico@gmail.com

² Artista e graduando no Curso de Bacharelado em Artes Visuais da UFPel. francisconfurtadocamargo@gmail.com

deste projeto vinculado ao Grupo de Pesquisa DesLOCC - Deslocamentos, Observâncias e Cartografias Contemporâneas (CNPq/UFPeI).

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Quando caminhamos, paramos para observar o lixo e pensamos sobre os processos sociais, culturais e cotidianos que fazem com que certo objeto vem a parar na rua, na forma de um detrito urbano, implicando seu estatuto desvalorizado, inútil, abjeto, ruim, nojento, não bonito. Um dia em 2015, estávamos caminhando na Rua Alberto Rosa, em Pelotas, em frente do ICH - Instituto de Ciências Humanas da UFPeI e entramos num tapume arruinado e parcialmente aberto. Caminhamos dentro deste espaço cercado, a céu aberto, onde havia acumulado uma grande quantidade de lixo. Aquele lixo despertou nossa curiosidade e especulamos sobre as práticas cotidianas que provocaram tanta acumulação. Não havia somente um tapume construído pela universidade para isolar a área de construção da futura biblioteca do ICH e Centro de Pós-Graduação (atual ICH ISP FAE – UFPeI). O ar de abandono sinalizou que havia passado muito tempo com as obras paradas e outras práticas sugeriram no local (figura 1).



Figura 1 – Lixo acumulado dentro de um tapume em frente do ICH/UFPeI em 2015-2016.

De um lado do tapume, (figura 1, à esquerda), havia uma fila de sacolas plásticas atadas, postos ao longo do muro, cheias de garrafas de cerveja vazias, copos amassados, tocos de cigarro e outra miscelânea indicativa de uma festa noturna de alunos. As sacolas foram depositadas com espaçamentos quase equidistantes entre elas e especulamos que foram jogadas, uma por uma, sobre o

muro de madeira, usando o tapume como uma lixeira para se livrar dos restos da „festa de rua’. Estas marcas deixadas com certa regularidade espacial na área, bem como o próprio tapume indicam e estabelecem territórios.

Em seu livro, *Walkscapes: o caminhar como prática estética*, artista e teórico Francesco Careri aborda a questão do caminhar enquanto ação artística, ou seja, o ato de caminhar em si já é uma fruição estética do local e de sua paisagem. Ao se deslocar, o olhar se desloca e transforma a paisagem. O ato de caminhar, para Francesco Careri (2013) é uma “ação simples” a partir da qual “foram desenvolvidas as mais importantes relações que o homem travou com o território” (p. 28). No livro, cita Gilles Deleuze e Félix Guattari sobre a demarcação de territórios por marcas “lisas” ou “estriadas”, que apontam dois modos de viver da pessoa “sedentária” ou “nômade”:

O espaço sedentário é estriado por muros, recintos e percursos entre os recintos, ao passo que o espaço nômade é liso, marcado somente por „traços” que se apagam e se deslocam com o trajeto”. (DELEUZE E GUATTARI apud CARERI, 2013, P. 40).

Nossos registros fotográficos indicavam novos territórios sendo demarcados, dentro do tapume que se situam entre o “liso” e o “estriado”. A bagunça „não lisa’ da pilha de detritos e a sujeira indicavam que o local servia os propósitos de um morador ou usuário sedentário que, curiosamente, seria uma pessoa que estava, ao mesmo tempo, „de passagem’ ou „em trânsito’, num não lugar (no sentido de Marc Auge). Seu aspecto mais „privado’ e „recolhido’ era muito mais transitório e inabitável do que uma casa. No mesmo espaço, entretanto, havia outro tipo de empilhamento, na extremidade do recinto, que indicava que o tapume, num momento, havia recolhido um morador temporário, no lado aberto do tapume (figura 2).



Figura 2- Vista de dentro do tapume. Fonte: Acervo dos autores.

A desordem da montante de tecidos, restos de tapete e comida, panelas e embalagens, roupas penduradas e uma colchão indicavam um morador, que talvez pudéssemos chamar de „nômade”, uma pessoa que havia dormido neste “dentro” que é “fora” - até que o isolamento frágil das paredes fosse comprometido ou intolerável, considerando as palavras de Deleuze: “O espaço nômade é muitas vezes impraticável” (CARERI, 2013, p. 40). O tapume fornecia a ilusão de um espaço privado que permitia o acúmulo silencioso da montante de detritos urbanos por muito tempo, entulhos e resíduos domésticos deixados, não pelo „morador” sem teto, mas por residentes do bairro e universitários festeiros. A vida deste morador de rua, poderíamos dizer, estava se deslocando entre um “espaço de estar” e “um espaço de ir”(Ibid).

Ao ver e rever esta experiência pelos registros, refletimos também sobre a ação de caminhar, nossa conversação no local, a maneira que isto muda nosso modo de ver, pensar e praticar o lugar. O caminhar em si já constitui uma experiência estética e, do ponto de vista do artista, o ato de caminhar é um procedimento de um processo criativo que constitui uma *ação artística* quando realizada. O caminhar é, potencialmente, um modo de transformar o espaço e a percepção do praticante simultaneamente. O corpo em deslocamento potencializa novas relações subjetivas e sociais, entre sujeito e lugar. Notamos também a ideia de “praticar o lugar” em Michel de Certeau: os pedestres transformam as ruas em um lugar praticado (CERTEAU, p. 201) e abrem um espaço que modifica o lugar.

O meio lugar

Nossas conversações e as experiências de caminhar e observar o lixo em Pelotas nos levam a questionar o espaço em que vivemos que é culturalmente construído. Normalmente “percebemos” o espaço como compartimentado, com recintos separados, como territórios delimitados, como dentro ou fora. Curiosamente, quem começa a estudar e praticar a arte de caminhar, em seguida, encontra uma dúvida sobre sua percepção de um espaço e tempo com maior *continuidade*, simplesmente porque nossa atenção não está mais focando em objetos, e o movimento de nossos corpos num espaço vivenciado pelo deslocamento nos ensina que os muros são construções sociais tanto quanto o lixo. Não leve muito tempo, depois de iniciar uma prática de caminhar, para as construções espaciais de “dentro” e “fora” se tornarem questionáveis. Em outro momento, entendemos que os termos, “espaço privado” e “espaço público” são construções culturais, e que talvez se

aplicam mais à percepção de uma pessoa sedentária que não vive o tempo como processo em deslocamento. A porta e a janela não são mais limites, mas parte do espaço contínuo e devir do atravessar, meios entre um território demarcado e a terra desterritorializada, um tapume arruinado cuja „porta' está aberta.

Na introdução do *Walkscapes*, Paola Jacques Berenstein se refere a um tipo de espaço *entre*, “o meio-lugar”, praticado pelos membros do *Grupo Stalker*³, que se assemelha ao espaço que experimentamos durante caminhadas, quando percebemos, num lugar, os sinais de um processo em andamento (como a acumulação de lixo no passar do tempo). O tapume reflete uma prática de separar e conter certos espaços em nossa cultura, neste caso, para isolar uma calçada em frente de um sítio de construção ou obra da UFPeI. Imaginamos, ao caminhar por cima e ao redor dos resíduos, cacos de vidro quebrados e embalagens desgastadas, e pensamos em outros lugares e nas ações de pessoas. Pensamos nos processos culturais, espaços sociais e ambientais, suas interconexões e os meios que produzem os fluxos e deslocamento do lixo. Este espaço se aproxima ao termo “meio-lugar” em Berenstein Jacques:

O meio-lugar seria bem próximo do espaço que Michel de Certeau chamou de lugar praticado. O meio-lugar não seria exatamente um lugar preciso, nem um não lugar; mas a sua prática, a sua apropriação ou seu uso.

Os limites espaciais se mostram menos rígidos. Entre interior e exterior, entre dentro e fora, entre privado e público, entre aqui e lá. Novamente o espaço do “entre”. Entre dois. Estar “entre” não quer dizer ser uma coisa ou outra, quer dizer ser temporariamente uma coisa e outra. Estar no meio de... [*em train de*] Em transformação. E não somente estar no meio ou em um meio, mas ser o próprio meio. (BERENSTEIN JACQUES In. CARERI, 2013. p.10).

Enquanto ação artística, a caminhada cria um espaço trabalhado, vivenciado e praticado. Ao se deslocar no espaço e no tempo, criamos novas relações entre corpo e lugar, entre olhar e o lugar e a experiência levanta dúvidas sobre as pessoas que moram e usam o lugar.

Da caminhada às novas práticas

A partir das fotografias digitais que registram o local, propomos outras ações, objetos e imagens. Estas propostas frequentemente emergem ao longo do caminho,

³ O *Grupo Stalker* é um coletivo de artistas que atua na Roma, Paris e outros lugares a partir de 1995, fundado por Francesco Careri, que praticam o ato de caminhar como “prática estética”, (CARERI, 2013).

durante as conversações sobre determinado local, onde os índices de seus processos socioambientais se apresentam aos nossos olhos atentos. Depois da experiência na Rua Aberto Rosa marcada pela percepção do desperdício e do desgaste, Chico Furtado criou uma série de *lambe-lambe*, (termo usado atualmente em Pelotas para denotar um adesivo com impressão digital (plotagem em recorte de vinil adesivo) que foi reinserido no mesmo contexto em frente da ICH/UFPel na rua Alberto Rosa (figura 3).



Figura 3 – Vista de fora do tapume em frente do ICH/UFPel em 2015-2016. A foto mostra três lambe-lambe de Chico Furtado que revelam o lixo escondido dentro do tapume.

No texto seguinte, autor Chico Furtado relata sobre seu desenvolvimento da forma de apresentação das imagens através do veículo: o lambe-lambe:

Após esta caminhada, olhamos os registros. Escolhi as imagens que quis usar para fazer os lambe-lambes, para mostrar, para quem passava por fora do tapume, na rua, o que estava dentro do tapume: o lixo. Quando voltei para colar os adesivos no lugar, o tapume de madeira havia sido substituído por outro de chapas de metal azul. Lidei com esse trabalho colando os adesivos na parede do tapume, no lado de fora. Assim, aparece, nas imagens, a mesma fachada com as cores bege, ferrugem e preto que o pedestre pode ver atrás do tapume na Rua Alberto Rosa, quando passar em frente do contexto arquitetônico em construção.

Em outro dia em 2015, escolhemos um percurso do Centro de Pelotas em direção ao Porto e passamos por lotes vagos, notando edifícios em ruínas com suas fachadas pintadas com grafite, pilhas de areia, sacolas plásticas penduradas em árvores, papeizinhos, celofanes e embalagens de balas ao longo do trajeto.

Chamaram atenção os entulhos de construção jogados por cima de flores em frente de um edifício na Rua Tamandaré, perto do Centro de Artes/UFPel. Neste dia, surgiu a proposta de voltar para limpar o jardim (figura 4).



Figura 4 - Chico Furtado realizando *ação de manutenção*, Jardim, Rua Tamandaré, Pelotas, RS. Foto: A. Monsell.

Esta ação, realizada em maio de 2015, posteriormente, não deixa marcas visíveis da intervenção artística que aconteceu no local, pois, ao retirar os entulhos, praticamos a criação de um espaço mais liso que distingue, segundo Deleuze e Guattari, um espaço mais “nômade” ou “de passagem”. Simplesmente retiramos os resíduos do local, que significa que nossa atividade não produz algo uma obra que permanece, ou seja, um objeto de arte. Mas, *como a limpeza doméstica*, tal obra poética de jardinagem é como forma de manutenção dos espaços da vida, *somente notada quando não for feita*. No sentido tradicional, não havia uma “obra” de arte. Mas, numa concepção mais contemporânea da arte desde os anos sessenta, a arte pode abranger muitos modos de fazer, muitas atividades cotidianas diversas são propostas *como “arte”* pelo artista e não necessariamente se assemelham visualmente a uma “arte” do tipo objetual.

O único residual de nossa presença parecia ser a memória do diálogo com a moradora do prédio que cuidava do jardim e, enquanto trabalhávamos, reclamava da falta de colaboração dos vizinhos com a manutenção do edifício. Ela não perguntou por que estávamos lá. Na época, a invisibilidade de nossa proposta nos gerou incertezas. Para Chico, a repetição das ações de limpeza seria importante para valorizar o processo, porque *repetir o ato de manter e cuidar do lugar*, (como um

jardineiro), é um modo de preservar e aumentar o que estes trabalhos “produzem”, desde que isso amplificaria sua potência para afetar a percepção sobre a manutenção do meio ambiente, seja em frente de uma casa, seja numa área rural. A ação talvez seja indistinguível como “artístico”, do ponto de vista do observador, no entanto, produziu um desvio: nosso *fazer* retirou os sinais de um processo cotidiano danificador - o hábito de jogar lixo em canteiros (prática infeliz que havíamos observado em muitos pontos da cidade). A ação, temporariamente, cessa tal processo destrutivo para o meio ambiente e, talvez, ameniza tensões das relações sociais da comunidade do edifício.

No livro *As Três Ecologias*, Félix Guattari sustenta a necessidade de não separar os processos que consideramos sociais, ambientais e subjetivas. Ele critica as “formações políticas” que não compreendem a complexidade dos problemas atuais em relação à crise ambiental global:

Apesar de estarem começando a tomar uma consciência parcial dos perigos mais evidentes que ameaçam o meio ambiente natural de nossas sociedades, elas geralmente se contentam em abordar o campo dos danos industriais e, ainda assim, unicamente numa perspectiva tecnocrática, ao passo que só uma articulação ético-política – a que chamo de *ecosofia* – entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana) é o que poderia esclarecer convenientemente tais questões (GUATTARI, 2001, p. 8).

Relacionamos esta articulação dos três registros ecológicos com a situação que vivemos na Rua Tamandaré que percebemos como um exemplo do hábito cultural de separar os espaços sociais e ambientais em categorias abstratas como dentro e fora, interior e exterior, as quais são associadas a territórios como: o privado e o público, o Centro de Pelotas versus “a Colônia” (termo indicando a área rural e *fora*); o espaço urbano versus o rural; a casa-espaço social separado da rua... Estas separações/territórios culturais podem reforçar concepções de contextos sociais culturalmente isolados. Por exemplo, as práticas culturais que acontecem *dentro* da casa, o espaço privado, podem ser percebidas como não relacionadas com o que acontece fora da casa, no espaço público. Assim, surgem situações onde as pessoas que moram dentro de um edifício jogam lixo na rua em frente de sua própria moradia, como se o espaço físico e social da rua não fosse contínuo ou conectado; como se a casa não fosse parte do meio ambiente, mas um espaço isolado; mesmo que seja um “território” em termos de seu estatuto enquanto propriedade. Algo semelhante acontece com o lixo levado para o aterro sanitário,

longe do lugar de sua produção industrial ou doméstico, isolando o problema de acumulação mundial de lixo que se torna invisível pela distância. Por isso, buscamos propor modos poéticos de visualizar a (não) separação espacial e investigamos fluxos entre espaços e práticas que conduzem fluxos como o ato de caminhar ou de desentupir o canal...

Realizamos outra ação de manutenção em junho de 2015, na Marambaia, que é uma vila de pescadores no canal São Gonçalo, em Rio Grande, perto de Pelotas, que é um local rural pouco visitado pelos pelotenses devido ao acesso difícil. Participaram alunos do Centro de Artes Bruno Schuch, Carol Silveira, Chico Furtado, professora Alice Monsell e colaborador Paulo Junqueira de Araújo (figura 5).



Figura 5 - Ação de manutenção, Marambaia, 2015.

Nossas ações de manutenção tem referência nas performances da artista norte-americana Mierle Laderman Ukeles que, nos anos sessenta, se posicionou politicamente como artista ao criar sua concepção de arte, a *Arte de Manutenção*. Em 1969, Ukeles escreveu o *Manifesto para a Arte de Manutenção!* (*Manifesto! Maintenance Art, 1969.*), declarando que todas suas atividades de manutenção e limpeza dentro ou fora da casa seriam consideradas *arte* (LADERMAN UKELES, 2002). Sua prática a levou a trabalhar no espaço institucional do Departamento de Saneamento da cidade de Nova Iorque, onde, hoje, continua a propor instalações sobre o tratamento da água e resíduos sólidos da cidade como artista e funcionária honorária do departamento.

A atividade de limpeza na Marambaia foi planejada depois de duas excursões do Grupo de Pesquisa DeslOCC, a primeira e a segunda sendo piqueniques propostas por Duda Gonçalves em 2014 e 2015. Ao refletir sobre estas atividades passageiras, de realizar um piquenique ou limpar a margem do canal *como arte*, percebemos que o lugar praticado é também o *espaço- tempo de um fazer criativo*.

Depois destas experiências, os registros fotográficos da Marambaia se tornaram fontes de um processo criativo de desenhos que representam o lixo observado, camuflado entre as gramas e plantas na prainha do canal São Gonçalo (figura 6).



Figura 6 *Sobramambaia: O que flui dentro e fora*. Grafite sobre papel canson. Alice Monsell, 2015.

Em 2016, este desenho e mais dois trabalhos foram apresentados na forma de um ambiente do Hello Hostel em Pelotas durante a exposição coletiva, *1º Hello Arte Internacional*, (Figura 7, na próxima página). O desenho *Sobramambaia* foi disposto dentro de uma moldura sobre outros papéis reaproveitados. Ao lado deste, outro desenho crie uma hierarquia vertical: desce numa fila de cinco desenhos de grafite e pastel sobre papel de estrume de elefante. Estes últimos retratam papéis amassados que fotografei e joguei fora em 2008. No chão da instalação, à esquerda de uma lixeira vermelha *real*, apresentei a assemblagem tridimensional *Reconstruindo o absolutamente inútil* (2006), que é uma moldagem tridimensional de papéis encontrados numa cesta de lixo seco, na minha casa em 2008, que foram colados e moldados dentro da própria lixeira que serviu de molde. Na noite da abertura da exposição, o espaço encheu com o cheiro das bergamotas deixadas na

mesa como isca para envolver as pessoas num pequeno sistema para gerar lixo orgânico com uma sacola para as cascas na mesa.

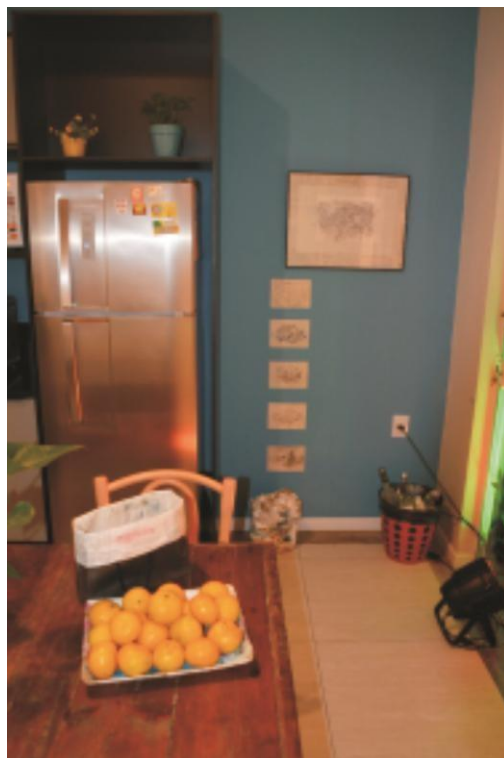


Figura 7. *Este canto da minha cozinha é meio ambiente e flui e se desloca no mundo.*
Lápis grafite, papel de arroz, canson, de sulfite, caneta esferográfica, metal; pastel seco, papel de estreme de elefante, bergamotas, cola. Alice Monsell 2016. Foto; A. Monsell

Os desenhos apresentados na cozinha não estavam instalados na área dos corredores do Hostel que lembram mais um espaço expositivo. O canto foi escolhido previamente para ser o território de um *display doméstico* (termo desenvolvido durante meu Doutorado na UFRGS). O local foi escolhido devido a sua conotação cultural e a presença da lixeira vermelha *real* no canto. A tática de apresentar os trabalhos nesta forma havia intenção de confundir as pessoas, que confundiram o trabalho com uma decoração permanente do hostel. Outra confusão foi a vontade de jogar fora as cascas de bergamota em uma das duas “lixeiras”. Aqui, os desenhos e o objeto apresentados não pertenciam a um espaço autônomo e isolado. O *espaço da obra* é um *espaço contínuo com o lugar* que se estende no meio ambiente funcional da cozinha. Nesta maneira, a instalação *flui* neste outro lugar. Assim, como o cheiro das bergamotas que não se contem, o lixo da lixeira real existe num espaço não delimitado pelo dentro e fora. Pertence a um espaço fluido, transborda nos rios, nas ruas e lixeiras de ferro nas calçadas de Pelotas. A tomada elétrica no *espaço*

praticado aponta para os fluxos de energia, processos de uso e desgaste da máquina de lixo doméstic – a casa.

(Não) separar: as sacolas plásticas do Chico

É notável como em nossos costumes atuais o uso de embalagens descartáveis isolam os produtos do contato com a atmosfera e outras coisas. O uso de sacolas baratas e quase sem valor é conveniente para o sistema mercadológico. Possibilita um modo fácil para transportar um produto do mercado até a casa. Quando as sacolas completam sua função, o continente e seu conteúdo, de assegurar uma mercadoria ou o lixo, continuam a viagem para o único destino que resta para um produto sem nenhum valor e não reaproveitável em nossa sociedade – o lixão.

Neste momento de sua função derradeira e desesperada, a sacola abraça o lixo que contém todo tipo de coisa totalmente misturado. O desprezo pelo lixo cria a necessidade de separá-lo dentro de nossa casa para, então, o carregar e transportar para o lixão ou aterro sanitário distante, um local que existe para separar e isolar as consequências de nossos atos que nossa ideologia não alcance.

Quando uso sacolas plásticas em meus trabalhos artísticos, percebo que este objeto cultural é, ao mesmo tempo, um símbolo de fluidez, deslocamento e efemeridade (quando usada para carregar produtos) e de contenção e separação (quando usada para o lixo). Numa tentativa de despertar uma reaproximação com nosso lixo, passei a desenvolver um trabalho com máscaras (figura 8).



Figura 8 - Máscaras de sacolas plásticas. Francisco Furtado Camargo, 2015 e 2016. Foto: A. Monsell

As mascaras são feitas de sacolas plásticas usadas que foram reaproveitadas, com uma técnica de derretimento aplicando o calor de um secador de cabelo. Proponho a possibilidade de experimentar uma relação mais íntima com o lixo e com os processos que geram nosso lixo. Tenho o objetivo de fornecer uma situação para romper a barreira entre ideia e realidade, ao vestir uma máscara que, para mim, carrega a conotação de encarnar algum tipo de espírito coletivo do lixo que pode ajudar a entender que o lixo é inerente a nossa vida e sensibilizar sobre sua existência que afeta a vida de todos.

Um entre espaço: a janela

O *espaço de apresentação* das máscaras de couro e de plástico de Chico Furtado Camargo foi planejado para a janela do Hello Hostel durante a exposição *1º Hello Art Internacional* em Pelotas. A janela ajuda desenvolver a noção de não separar os espaços e tempos, de entendermos que convivemos no mesmo espaço. Ao montar as máscaras numa janela da galeria (figura 9), as máscaras penduram no lugar “entre” da janela e quem está fora pode ver o que está dentro e vice versa. As máscaras também, como superfície moldada, existem neste entre espaço onde o dentro e fora se torna mais indistinto.



Figura 9 - Nas fotos, as máscaras são vistas na janela: (à esquerda) vistas dentro do hostel e (à direita), as máscaras vistas de fora, pela Rua XV de Novembro em Pelotas. Foto: A. Monsell.

A escolha da janela, para disponibilizar as máscaras para a experimentação e participação das pessoas no hostel, coloca os trabalhos num espaço que se aproxima da (não) separação territorial, isto é, pelo menos, a janela une visualmente o dentro e o fora do lugar, embora a impermeabilidade do vidro mantenha o limite de um espaço socialmente e economicamente demarcado como privado ou público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhamos com nosso ponto de vista em deslocamento no tempo e no espaço que revela processos e fluxos que são sociais, ambientais, políticos e subjetivos – os quais formam um processo. Não temos o olhar do observador parado e centralizado demasiadamente focado no objeto, pois, este olhar pertence ao Renascimento. Caminhamos para ver os detritos jogados e acumulados no entorno de Pelotas. Observamos o lixo e o lixo nos olha. Procuramos entender os contextos culturais que constroem seu sentido e fluxos ambientais. Pois, o lixo que jogamos fora *dentro de casa* é também espalhado em outros lugares *fora*. O espaço contínuo do esgoto que sai da minha casa também está na Marambaia, na praia do Laranjal em Pelotas, na Lagoa dos Patos e na água que bebemos no Rio Grande do Sul. O corpo de nosso olhar, nossas imaginações e nosso fazer artístico se deslocam, na rua, silenciosamente como o lixo. Percebemos a indistinção entre as coisas, espaços e processos culturais que fluem dentro e fora, e entre os territórios privados e públicos os quais se integram ao meio ambiente praticado.

REFERÊNCIAS

BERENSTEIN JACQUES, Paola. O grande jogo do caminhar. In. **Walkscapes**. O caminhar como prática estética. São Paulo: Editora G. Gilli, 2013.

CARERI, Francesco. **Walkscapes**. O caminhar como prática estética. São Paulo: Editora G. Gilli, 2013.

CERTEAU, Michel de.; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**: 2, morar, cozinhar. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

LADERMAN UKELES, M. Leftovers/It's about time for Fresh Kills. In. **Cabinet Magazine** n. 06, Abril, 2002, disponível em:< <http://www.cabinetmagazine.org/issues/6/freshkills.php> > Acesso em: 20/07/2015.

TRANSFORMAR E RECRIAR AS COISAS: MENSAGENS EM GARRAFAS DE UMA NÁUFRAGA URBANA

ANDRÉ DOS SANTOS, Patrícia¹
MONSELL, Alice Jean²

Resumo: Este trabalho discute ações artísticas realizadas no espaço urbano de Pelotas e o processo criativo da proposta *Náufrago Urbano*, da bolsista BPIP/UFPel Patrícia André dos Santos. Focamos nas questões de reaproveitamento de materiais (garrafas) em sua prática que brota de uma abordagem ecosófica da arte, com fonte nas reflexões sobre o conceito de ecosofia de Félix Guattari (2001) e o conceito de lixo em Waldman (2010). Também abordamos as práticas artísticas do artista cubano Kcho que reutiliza garrafas e barcos velhos em sua prática artística.

Palavras-chave: reaproveitar; náufrago, transformar

INTRODUÇÃO

Uma garrafa de vidro poderia se transformar em veículo para uma mensagem poética de um náufrago perdido, fora da água, na terra, situado ou se deslocando aleatoriamente no espaço urbano? Neste texto, será discutida minha prática artística acerca da reutilização de garrafas de vidro e procedimentos táticos de minha poética visual em desenvolvimento, onde o uso e reuso de materiais tentam evitar danos ao meio ambiente.

Abordamos o processo criativo da proposta *Náufrago Urbano* no qual as garrafas são achadas no bairro do Porto na cidade de Pelotas. Nestes continentes de vidro, são colocadas mensagens escritas, as quais são distribuídas na frente de casas. Essas mensagens nas garrafas são, posteriormente, achadas e lidas por moradores de Pelotas.

Este trabalho na área de Artes Visuais está vinculado à bolsa de iniciação científica PBIP UFPel 2017-2018 do projeto *Sobras do Cotidiano e da Arte: Contextos, lixo em deslocamento entre o espaço público e privado, reaproveitamento, diálogos e documentação(renovação)* da UFPel coordenada pela Profa. Dra. Alice Monsell e ao Grupo de Pesquisa *Des/OCC-Deslocamentos, observâncias e cartografias contemporâneas* (CNPq-UFPel). O trabalho da bolsista nesta pesquisa tem por objetivo, em primeiro lugar, desenvolver sua poética visual

¹ Artista visual e graduando do Curso de Bacharelado em Artes Visuais do Centro de Artes da UFPel, Bolsista PBIP/UFPel, Patimaio7@gmail.com.

² Artista Plástica, Professora Adjunta do Bacharelado e Mestrado em Artes Visuais do Centro de Artes da UFPel, Colíder do Grupo de Pesquisa Des/OCC CNPq/UFPel, alicemondomestico@gmail.com.

na área de arte contemporânea, enfatizando questões ligadas ao meio ambiente e o reaproveitamento de materiais na arte.

Entre as leituras estudadas pelos alunos que colaboram com a pesquisa *Sobras do Cotidiano e da Arte*, trabalhamos com o livro *Lixo – cenários e desafios* de Maurício Waldman (2010) que é um convite à reflexão do próprio conceito tradicional de lixo. Ao ler sobre a reciclagem e o lixo, percebemos os desperdícios e o mau uso dos materiais, a manutenção do espaço urbano e o tratamento dos resíduos e o lixo.



Figura 1. Imagem da garrafa na porta de uma casa aleatória no bairro do Porto de Pelotas.
Foto: Patrícia A. dos Santos.

As garrafas são materiais importantíssimos para o trabalho *Náufrago Urbano*. O vidro protege o que está dentro dos continentes de vidro: as mensagens poéticas. Estas não são jogadas dentro da água, num rio ou numa lagoa, como acontece nos filmes sobre um náufrago que envie uma “mensagem na garrafa” para um receptor

desconhecido. Neste trabalho, as mensagens são deixadas na porta de um morador desconhecido pela artista (Figura 1). Assim, o ato não se trata de “jogar fora” a garrafa, evitando poluir a água. Ao distribuir mensagens em garrafas, é recriada uma situação poética de um naufrago que se desloca no espaço urbano. Essa poética visual ainda em processo desenvolve uma qualidade aleatória do receptor da mensagem porque o dono da casa não é conhecido pela artista.

Na obra, as rolhas de garrafas de vinho também são reaproveitadas, as quais normalmente seriam jogadas fora em grandes quantidades. Para realizar a obra, essas garrafas são distribuídas em casas aleatoriamente pela cidade de Pelotas. Nelas, são colocadas mensagens escritas e, também, pinturas, gravuras, cartas e desenhos. Percebemos que, em Pelotas, muitas garrafas são descartadas inapropriadamente nas ruas e praias. A coleta seletiva de Pelotas não atinge todos os bairros da cidade, portanto, o vidro que é um material reciclável ainda acaba sendo depositado nos lixões e aterros sanitários como Candiota, RS. O espaço da cidade está inundado com materiais, alguns dos quais poderiam ser transformados em matéria artística. Materiais descartados irregularmente, quando vistos nas ruas e praias, parecem indicar um tipo de naufrágio urbano. A presença do lixo aumenta na época das chuvas, devido ao vazamento e escoamento problemáticos nas partes mais baixas de Pelotas, como o bairro do Porto onde acontece a proposta.

Do processo de criação das ações do *Naufrago Urbano* emerge a escolha de leituras e de conceitos relevantes que podem ajudar aprofundar uma discussão e reflexão sobre a relação entre a arte, o lixo e a *ecosofia*, conceito do pensador francês Félix Guattari (2001).

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Em seu livro, *As Três Ecologias*, Guattari (2001) afirma que não devemos mais desassociar questões políticas e econômicas das questões sociais, do meio ambiente e do crescimento econômico. Seu livro informa nossa reflexão sobre a arte e as relações que afetam o sujeito e o meio ambiente. No ensaio, Guattari mostra a necessidade de soluções que tomam conta da complexidade do deleite do capitalismo e consumismo desenfreados, da obsolescência programada (ou planejada) de produtos de consumo e descarte rápidos. Segundo Guattari:

Não haverá verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução

política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais. (GUATTARI, 2001 p. 9).

No desenvolvimento de uma poética visual, portanto, é importante pensar a arte como um meio e rever as estratégias e táticas do processo criativo do artista em relação ao impacto para o meio ambiente. Isto não se limita ao pensar sobre o uso e reuso do material, mas inclui refletir sobre o uso político nessas camadas de "produção" associado aos materiais e ao contexto social em que a obra se insere.

Sobre a questão de metodologia de pesquisa, utilizamos a metodologia de pesquisa em poéticas visuais que é uma abordagem para a pesquisa *em artes* realizada pelo artista que reflete criticamente sobre seu processo criativo. Isso implica que as questões teóricas e críticas estudadas emergem da reflexão sobre o processo de criação das obras e seus vários aspectos - os procedimentos, práticas, materiais e modos de apresentação adotados pelo artista. O processo de criação emerge também da atitude da artista, de suas escolhas táticas. Pois, os materiais e modos de fazer da arte contemporânea não são escolhidos dentro de um vácuo social e político, mas taticamente, a partir da percepção da necessidade de refletir sobre o meio ambiente e as relações interpessoais em nossa contemporaneidade. A *metodologia em poéticas visuais*, que aborda a reflexão do próprio artista, também inclui a produção textual, onde a escrita da pesquisadora *em artes* é narrada com sua voz na primeira pessoa do singular, como o texto que segue da autora Patrícia dos Santos.

Querer transformar

Em meus trabalhos, uso diversos materiais reaproveitados, como plástico-bolha, papelão, jornais, arames de ferro, esponjas, sobras de madeira, roupas, garrafas de vidro e rolhas. Por estar imerso no espaço urbano da cidade em Pelotas e cercado pelos seus resíduos, ou lixo como conhecemos, tive a oportunidade de ter o olhar voltado a esses materiais que, para outras pessoas, são meros 'refugos' ou 'detritos'. No meu trabalho, tais materiais que geralmente seriam rejeitados por um olhar preconceituoso sobre o "lixo", se tornam algo "positivo", não somente pela importância de ressignificá-los com uma potência de ser transformáveis, nem somente pelo ato de re-propositar a matéria supostamente sem valor com uma nova finalidade útil ou poética, mas fundamentalmente porque, o ato de reaproveitar estes materiais brota de uma *atitude de querer transformar as coisas*.

Com o trabalho das mensagens dentro das garrafas posso redistribuí-las, as quais são disponíveis em grande quantidade no espaço urbano – assim, transformo sua forma cotidiana em proposta de arte. Em cada garrafa é posta, em seu interior, diferentes formas artísticas - desenhos, pinturas, cartas, gravuras ou colagens. A mensagem poética é inserida dentro de um continente que fecho com uma rolha. Posteriormente, coloco as garrafas aleatoriamente nas portas de casas, usando meios não tecnológicos e sem custo, ou seja, de graça. Assim, o ato de deixar a garrafa, que contém formas artísticas, afirma um gesto que contraria o consumismo desenfreado do capitalismo existente na nossa sociedade.

A transformação também está presente na atitude que tenho diante dos materiais – as garrafas encontradas no chão e na rua. Ao coletar a garrafa e a deslocar de seu contexto urbano, onde a garrafa é vista como “lixo”, transformo o valor e percepção sobre o objeto em “material artístico”. Para o meio ambiente e para a arte, precisamos maior reflexão sobre o reuso de materiais. Mas antes, precisamos questionar nossa percepção de nosso entorno e do termo “lixo” que, segundo Waldman (2010) evoca no público "Estereotipias negativas que habitam o imaginário do lixo"(2010, p. 27-28). O termo “resíduo”, por outro lado, segundo Waldman, tem uma conotação menos negativo do que a palavra “lixo”. É preocupante o preconceito ou desinteresse que a população geral parece ter em relação ao uso de materiais não novos e resíduos que poderiam ter diversas finalidades, se a percepção e valorização do lixo fossem diferentes.

Pergunto para mim mesmo porque as pessoas preferem entrar no fluxo do capitalismo e contribuir para a obsolescência programada que implica uma prática em que “empresas lançam mercadorias para que sejam rapidamente descartadas e estimulam o consumidor a comprar novamente (PENA, 2017, s/n). Este questionamento está relacionado ao modo de perceber e valorizar os objetos em nossa sociedade. Curiosamente, o mesmo material, o vidro em formato de garrafa ou em contexto diferente, muda de valor pelo gesto de apropriar a garrafa. Coletei o objeto de seu contexto cotidiano (onde é “lixo”) e o desloquei para outra situação e local (onde a garrafa se torna um continente poético). A garrafa continua estar situado *dentro do espaço urbano*, pois, não foi apresentada numa galeria. Quando vista na porta de sua casa, o morador não vai pensar, necessariamente, que a garrafa seja uma “obra de arte”. Como o valor social e cultural desta garrafa podem mudar? Algo deve mudar em torno da percepção daquela garrafa porque meu gesto

faz algo “sobrar do cotidiano”. Algo poético emerge daquilo que foi considerado “lixo”. Não mudou o objeto em si, mas o modo de perceber o mesmo. Em meu trabalho, a garrafa se transforma num objeto poético, acolhedor e num meio de aproximar-se às pessoas que recebem a mensagem. O procedimento de enrolar e colocar mensagens inesperadas dentro de uma garrafa – pinturas, desenhos e gravuras – reforça a ideia de que as mensagens daquelas garrafas são diferentes e que podem ser percebidas de outro modo. As garrafas são “assinadas” (numa etiqueta atado na garrafa com as palavras “náufrago urbano”) e enviadas por mim, a náufraga meio perdida no espaço de Pelotas. Notamos que as mensagens não são como a mensagem desesperadora de um náufrago real (Figura 2). As garrafas também não são “objetos de arte” nesta proposta, e sim, veículos.



Figura 2: As garrafas com as mensagens e etiquetas. Foto: Patrícia A. dos Santos

As garrafas do *Náufrago Urbano* funcionam como um correio aleatório que começou a ser realizado na região do Porto em Pelotas e, futuramente, em outros bairros da cidade. Pretendo levar esse trabalho a outras cidades, bem como desenvolver outras práticas, como a construção de livros de artistas com crianças no Espaço Cultural Katangas no Quadrado no Porto de Pelotas, onde usamos somente

materiais recicláveis (durante as oficinas do projeto de extensão vinculado à pesquisa *Sobras do Cotidiano e da Arte*).

O ato de reaproveitar materiais que são subvalorizados pelo rótulo de “lixo” é um dos aspectos mais importantes do meu trabalho. A revalorização de um material apropriado para uso no contexto artístico não é tão distante da ideia de reciclar e reutilizar refugos. Waldman (2012, s/n) afirmou numa entrevista que: “Os catadores, ao resgatar objetos do lixo, estão rompendo a lógica de poder e da apropriação/desapropriação do lixo. Por isso são discriminados, perseguidos, reprimidos, marginalizados.” Isto implica que sim, os materiais que chamados de lixo têm muito valor, mas a concepção social do lixo mantém seu valor reprimido, atrás da ilusão de ideias culturalmente negativas em torno do “lixo”, que é associado àquilo que é “vil”, “baixo”, “sujo”, “insalubre”, “marginal”, “feia”, “uma tralha”, ao invés de promover a noção cultural do lixo enquanto fonte de grande lucro e transformação. O destino deste lucro não é o catador cujo trabalho é subvalorizado pelo estigma social associado ao lixo e pela indústria que tem vantagem em manter o preço baixo de materiais oriundos da coleta seletiva ou das cooperativas de reciclagem. Assim, a indústria ganhe e mantém seu lucro por um ato quase mágico de transformar o “nada”, a matéria base, o “lixo” em capital, via a matéria reutilizada para fabricar novas mercadorias a partir dos resíduos coletados em grande escala por outrem.

Náufrago urbano

Existem duas classificações, ou dois significados, para o Náufrago Urbano. A primeira se refere a um conjunto de materiais orgânicos e inorgânicos relativos ao mar que naufragam no meio urbano, pela cidade e, pelo uso destes materiais no trabalho, pode acontecer interconexões ligadas à memória e ao contexto, passado e futuro e entre o meio ambiental e o meio tecnológico. Neste texto, abordo somente as questões ligadas aos materiais e seu contexto ambiental.

Em contrapartida, além das garrafas alguns materiais reutilizados que fazem parte dessa proposta poética litorânea são presentes na forma de suportes das mensagens postas dentro dos continentes, que foram executadas sobre sobras de papel ou de tecido variados usando técnicas de gravura em metal (Figura 3). Os frascos de vidro podem conter pinturas (Figura 4), gravuras, fotografia, cartas, desenhos, cartões postais e até propostas de caça ao tesouro. Depois de inserir a

mensagem dentro das garrafas fechadas com uma rolha de vinho, são distribuídas aleatoriamente em casas de pessoas desconhecidas.



Figura 3 - Gravura em Metal executado sobre sobras de tecido. Esta obra cita Sangue dos Peixes de Gustav Klimt. Fonte: P. A. dos Santos.



Figura 4 - Pintura realizada sobre sobras de papel. Foto: P. A. dos Santos.

O artista cubano Kcho (Alexis Leyva Machado), como no meu trabalho, reutiliza muitas garrafas de vidro e partes de barcos velhos. Seu trabalho é importante referência para meu trabalho também por abordar a temática da água, o

deslocamento de materiais usados e a ideia de se deslocar num barco. Em meu trabalho, tal movimento pela água denota mais uma navegação desastrada, considerando que meus deslocamentos no espaço urbano são extremamente aleatórios em dois momentos do processo criativo: primeiro, quando caminho a busca de garrafas nas ruas do bairro Porto em Pelotas, meio à deriva, ou perdido como um naufrago; e, segundo, durante a etapa do processo de se deslocar na cidade para escolher, aleatoriamente, as casas de pessoas, para entregar as mensagens poéticas. Assim, a prática de caminhar, bem como o deslocamento das garrafas criam movimentos tão aleatórios como o lixo que flutua na lagoa, no canal e nas águas urbanas que transbordam depois de uma enchente, deixando muitas embalagens de papel, plástico e de vidro num lugar ou outro. Como a garrafa de um naufrago, as mensagens são deixadas ao acaso pela cidade, como se fossem *sobras* de um naufrágio acontecido naquele lugar.

Na instalação de Kcho, Para esquecer de 2000, o artista faz uma composição com base em seus projetos desenhados, usando uma grande quantidade, talvez de 1000 garrafas, colocados em pé, ao redor de um trapiche de madeira desgastado com pneus pendurados que remetem a uma tragédia natural, que devastou uma ilha perto de sua cidade natal em Cuba. Diferente do que em meu trabalho, Kcho coloca as garrafas dentro de uma galeria com grande repetição excessiva do objeto. Enquanto eu redistribuo as garrafas, uma em cada casa, até agora, sete casas e não há um plano premeditado sobre a escolha da casa. Como um rio que corre sem direção, e se deixa fluir, eu caminho pelos bairros da cidade e deixo a imagem da casa me afogar de algum sentimento preciso no momento, que me faz colocar a garrafa na porta de casas sem nenhum planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos artísticos sendo desenvolvidos, que nomeei de *Naufrago Urbano* refletem sobre a questão de transformar a percepção sobre o meio ambiente e criar modos de incluir as pessoas que moram em bairros de Pelotas na proposição de um trabalho artístico.

Nessa transformação do meio ambiente, também inclui as pessoas que moram neste lugar, ele participa dessa proposta artística, usando os objetos achados em seus bairros e deixados em suas próprias casas. As pessoas que

recebem minhas mensagens poéticas, talvez não as identificam como “arte”, mas podem reconhecer uma funcionalidade acontecendo, ou seja, que as garrafas já usadas estão, estranhamente, sendo devolvidas para o lugar de onde vieram – a casa – mas com uma nova forma e propósito. Isto possibilita uma nova percepção do meio ambiente, e uma nova forma de interagir com o contexto urbano.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, Leonor. **Kcho**. Mube. São Paulo: Photon, 2002, catálogo.

GUATARRI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 2001.

PENA, Rodolfo F. Alves. Obsolescência Programada; **Brasil Escola**. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/geografia/obsolescencia-programada.htm>>. Acesso em: 13 out. 2017.

WALDMAN, Maurício. **Lixo - cenários e desafios**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. A civilização do lixo. Entrevista com Maurício Waldman. In. **DiocesedeCacador**. Disponível em: < <http://diocesedecacador.org.br/site/a-civilizacao-do-lixo-entrevista-com-mauricio-waldman/> > Acesso em: 15 ago. 2017.

A ARTE DE FAZER COMIDINHAS NA INFÂNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA JARDINEIRA WALDORF NA CIDADE DE PELOTAS

MARTINO, Junelise Pequeno

Resumo: Este texto traz o olhar da jardineira que observa crianças pequenas por meio de suas produções e a arte em fazer comidinhas de areia e com elementos da natureza. Através deste relato, busca investigar os fazeres infantis relacionando-os com a imaginação presente no brincar livre da criança. Através da imitação dos gestos do educador Waldorf, as mãos das crianças se põem a trabalhar as matérias encontradas e coletadas, transpondo para o universo infantil o fazer da cozinha dos adultos onde também estão presentes os elementos naturais: água, fogo, terra e ar.

Palavras-chave: Pedagogia Waldorf – brincar livre – natureza

Imaginar pela terra é fazer coisinhas enraizadas no mundo, na vida social, no interior das formas, buracos, miniaturas, esconderijos, numa busca pela estrutura da natureza.

Gandhy Piorski

Em meio a árvores, chão de terra e grama, as crianças correm, saltam, tomam galhos como espadas, fazem folhas virar barcos e fazedores de cosquinhas nos colegas, ofertam frutas, cavam buracos, procuram minhocas e tatus bolinha embaixo das pedras e das madeiras. Gandhy Piorski em seu estudo da imaginação da criança voltada à matéria e aos brinquedos do chão, afirma que o elemento terra inicia a vida do brincar. “A criança, esse ser laborioso combatente, trabalha para animizar, encantar, criar uma aura mágica no mundo, elaborando imagens de intimidade por meio da imaginação da terra.” (PIORSKI, 2016:20)

O brincar livre permite que a criança pequena crie suas próprias brincadeiras a partir dos brinquedos e do que ela encontra naturalmente pelo quintal onde estão: folhas, sementes, flores, galhos, penas de pássaro, pedras, areia. Durante meu trabalho como jardineira¹²⁰ no Espaço de Convívio Infantil Guayí Mirim¹²¹, observei atentamente um pequeno grupo de crianças de dois a cinco anos. Trabalhamos todas as manhãs e privilegiamos nesse espaço, o desenvolvimento físico da criança, através de um ritmo de contração e expansão, proporcionando o brincar livre dentro e fora de casa, com pouca ou

¹²⁰ Termo utilizado na Pedagogia Waldorf para quem cuida e educa crianças nos primeiros sete anos.

¹²¹ Espaço de convívio infantil inspirado pelos princípios da Pedagogia Waldorf, situado no Bairro Três Vendas em Pelotas.

nenhuma intervenção por parte do adulto nas brincadeiras das crianças. A atenção e observação são cuidadosas, sobretudo no tipo de brinquedo que se oferece a elas. Em nosso quintal há balanços, pneus, cordas, três árvores, sendo que em duas as crianças podem subir, uma casinha feita de madeira, um trepa-trepa com uma escada de cordas de um lado e do outro uma escada de madeira, além de canteiros de flores, horta e ervas. Em um espaço coberto e cimentado, está a caixa de areia, com colheres de pau e panelinhas de inox, alguns caixotes de madeira, dois carrinhos de mão e uma caixa contendo vários tocos de madeira.

O brinquedo livre tem demonstrado que a imaginação invade todos os campos da matéria. A criança interessa-se por tudo o que está à sua volta e, aos poucos, vai especificando seus materiais. Quando tem acesso a um espectro amplo de matérias, ela escolhe algumas para brincar sozinha ou em grupo, rege-se por um anseio alimentar, por aquilo que melhor nutrirá sua vida anímica. (PIORSKI, 2016:139)

Durante o brincar das crianças, os adultos as observam e também trabalham no quintal, cuidando de limpar, varrer, regar plantas, cuidar da terra, colher frutos e ervas, plantar novas sementes e também auxiliar as crianças com alguma necessidade especial _ a embalar as crianças no balanço, bater corda para elas pularem e cantar, cantar muito durante as ações. Dentro da Pedagogia Waldorf, o educador infantil necessita cuidar da entonação de sua voz, amorosa e suave e buscar uma qualidade nos seus gestos, feitos com entusiasmo, sem aceleração, ritmados pelos cantos, oferecendo às crianças também uma observação a esse fazer do adulto. Os gestos do adulto são imitados pela criança pequenina, ela tem vital interesse em apreender o que o adulto faz.

E, para imitar, ela precisa não apenas perceber o que está acontecendo diante dela, mas também vincular-se ao que foi percebido. [...] Durante o primeiro setênio, o educador apresenta o mundo gestualmente para a criança. São apenas seus gestos consequentes que a criança apreende ao imitar. Os gestos consequentes estão em todas as atividades humanas primordiais. Assim, jardinar, cozinhar, lavar, limpar etc. são atividades inerentes ao espaço educativo durante a infância. (LAMEIRÃO, 2015)

A Pedagogia Waldorf busca a formação integral do ser humano, não só o pensamento abstrato, intelectual, mas, o físico, emocional e espiritual. Rudolf Steiner (1861-1925), um austríaco radicado na Alemanha, trouxe para a educação a Antroposofia.¹²² A partir dela observou o desenvolvimento humano e suas etapas, desenvolvendo a Pedagogia Waldorf como uma arte de educar que tem como preocupação central a criança, com suas necessidades e perguntas profundas em cada

¹²² Cosmovisão elaborada por Rudolf Steiner. Antroposofia significa 'sabedoria do homem'. Mas não se trata apenas de antropologia; trata-se, na realidade, de uma ciência do Cosmo, tendo por centro de apoio o homem. Ela procede cientificamente pela observação, descrição e interpretação dos fatos. [...] Assim sendo, na medicina, na farmacologia, na pedagogia, nas artes, nas ciências naturais e na agricultura ela fez contribuições de grande importância, sobre as quais existe uma abundante literatura. (LANZ, 1997:16)

idade. A partir de uma visão antropológica, a Pedagogia Waldorf abrange todas as dimensões humanas, que estão em íntima relação com o mundo, explica e fundamenta o desenvolvimento dos seres humanos segundo princípios gerais evolutivos que compreendem etapas de sete anos, denominadas setênios.

O primeiro setênio, dos zero aos sete anos é considerado um ciclo de desenvolvimento de pleno movimento, de estruturação corpórea. A criança conquista o andar, falar, pensar, correr, subir, descer, pular, brincar! O movimento da criança com seu corpo, com seus sentidos despertos para o mundo favorecem e fortalecem não somente o corpo físico em desenvolvimento, mas também todo seu organismo interno e sua capacidade de criar e imaginar.

Durante o seu desenvolvimento,

[...] como um grande órgão de sentido, a criança assimila tudo o que acontece à sua volta. Assim como nossas impressões visuais modificam a circulação sanguínea na retina do olho, as impressões que a criança recebe do ambiente interferem nas forças vitais que estão atuantes no desenvolvimento e crescimento de seu organismo. (IGNÁCIO, 1995:11)

Na caixa de areia do Guayí Mirim as crianças brincam de fazer castelos, estradas, caminhos, de esconder coisas e nos fazer procurar por elas, de jogar areia para fora da caixa, de jogar areia no colega e perceber como esse reage, de colocar areia na camiseta e encher a barriga e virar um bebê que vai nascer e brincam muito de fazer comidinhas. O bolo é o mais produzido, e tem de todos os sabores, de chocolate a maracujá; depende também da comida que é servida no lanche. O que foi colocado na mesa para eles comerem serve de repertório para imaginação no brincar. Além dos bolos há pães, panelas de arroz, feijão, couve da horta, ovo e saladas diversas com muitas folhas colhidas dos canteiros. Tem criança que prepara várias panelinhas de uma só vez, um verdadeiro banquete feito de areia! E há aquelas que gostam de enfeitar os pratos, colocam flores, pauzinhos, folhinhas colhidas no quintal. Dão às suas comidinhas, uma qualidade estética, de apresentação ao outro. E há também o rico momento da oferenda. “É pra você!” “Come!” “Experimenta!”.

As brincadeiras de comidinha e panelinhas são, muitas vezes, repetições recorrentes de mitemas (pequenos temas mitológicos) da nutrição, da vida alimentar que transita pelo fogo. Essas narrativas maternas ganham maior brilho por se unirem ao fogo. As modelagens das panelinhas e as cozinhas de brincar geralmente acompanham-se das impressões ígneas e todo seu universo simbólico da fixação, do término da obra, da finalização de um processo, da materialização (o vir à luz) de um sonho. São brinquedos da conclusão, da transformação que põem fim a um drama, que emendam as cisões, soldam rupturas, perfazem todo um ciclo. (PIORSKI. 2016:137)

Tenho verdadeira afeição por ler e contar-lhes histórias, mas, cozinhar para as crianças e com elas é uma das funções que exerço com mais entusiasmo e alegria. Gosto do cuidado com a comida, sua história e seu modo de preparo é interesse de minhas pesquisas há alguns anos (além de ser artesã e professora sou também cozinheira). Acredito que o modo de preparo e todo o gestual da comensalidade favorece a nutrição e transforma a qualidade do que comemos em saúde para os corpos.

Na imaginação da criança, cozinha e natureza muito se aproximam devido à preparação dos alimentos, ao manuseio dos elementos, à complexa articulação das mãos. A criança ali vive um sonho de delícias e generoso trabalho com o mundo elementar. Principalmente quando as casas eram grandes, de muitos irmãos, e a cozinha encerrava mesa larga e fogão de lenha. (PIORSKI, 2016:133)

As receitas sendo preparadas com esmero trazem imagens e histórias que as crianças gostam de ouvir, sentir e tatear. Uma e outra vez um verso de uma canção é entoado, um sorriso, várias trocas de olhar, cumplicidade no fazer, cheiros que afloram, formas que se oferecem ao cortar um alimento, gestos precisos com as colheres a mexer a panela, a bater com vigor a massa do bolo. Ao preparar o pão, cada criança é convidada a auxiliar, colocando os ingredientes, percebendo as diferentes texturas e cores dos alimentos; linhaça, aveia, açúcar mascavo, canela e sal, além das farinhas que colocadas em pequenos punhados antes de sovar a massa, recebem desenhos com as pontas dos dedos criando outras imagens. O espaço da cozinha é um ambiente vivo, espaço ativo, de *força onírica*, contém todos os elementos primordiais: água, fogo, terra e ar. “É o mundo lúdico dos quatro elementos na casa”. (PIORSKI, 2016:132). O autor, ao falar das brincadeiras de cozinha afirma citando Bachelard:

Afastar a criança da cozinha, é condená-la a um exílio que a aparta dos sonhos que nunca conhecerá. Os valores oníricos dos alimentos ativam-se ao se acompanhar a preparação... feliz o homem que, em criança, “rodou em volta” da dona de casa!¹²³

Imagens, canções, histórias e brinquedos fazem parte do universo da criança e sabemos que dos adultos também; vale se perguntar que tipo de imagens, canções, histórias e brinquedos estamos a oferecer aos pequenos. Brincar para a criança é tão sério e importante, quanto o trabalho é para o adulto.

As perguntas que norteiam esse texto e ficarão ainda para seguir refletindo sobre elas são: No processo de aprendizagem, de descoberta do mundo, o que se ensina a uma criança pequena? Ensina-se ou é o adulto que aprende? Precisamos ensinar algo a elas? Brincando livremente pelo quintal, o que se aprende?

¹²³ Gaston Bachelard, *A terra e os devaneios do repouso*, p. 69.

REFERÊNCIAS

IGNÁCIO, Renate Keller. *Criança querida: o dia-a-dia das creches e jardim de infância*. São Paulo: Antroposófica - Associação Comunitária Monte Azul, 1995.

LAMEIRÃO, Luiza. *Panorama das conquistas da criança durante a primeira infância*. Arte Médica Ampliada Vol. 35. N. 2. Abril / Maio/ Junho, 2015.

LANZ, Rudolf. *Noções básicas de Antroposofia*. 4. ed. rev. São Paulo: Antroposófica, 1997.

PIORSKI, Gandhy. *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Peirópolis, 2016.

O DESENHO INFANTIL A PARTIR DO ARTISTA NUNO RAMOS NO MUSEU DO MALG

FONSECA, Letícia Beck¹²⁴

Resumo: O trabalho de mediação no Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, apresenta a experiência feita com alunos a partir da exposição do artista Nuno Ramos. Em uma tarde de apresentação da exposição do artista, evidenciamos a observação das crianças em aprendizagem e desenho nos eixos pedagógicos. Na mediação oportunizamos a experiência da ação pictórica das crianças, na sistemática do desenho, onde a gênese contemporânea do autor se agiganta e se torna com a imaginação destes alunos outros processos criativos.

Palavras-chave: Mediação; observação; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma experiência de mediação ligada ao projeto de extensão MALG: Museu, Comunidade, Escola. O projeto vem sendo desenvolvido com a participação de discentes e docentes do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas desde 2014 e tem como principal finalidade promover a integração entre a comunidade escolar de Pelotas e o Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo. O recorte apresentado trará como elemento central de reflexão um estudo sobre as possibilidades expressivas de incentivo ao desenho infantil, a partir de “oportunidades de aprendizagem e entretenimento aos visitantes dentro do esforço do Museu”. (ROCHA, 2010, p. 30).

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

No Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo a mediação se faz com a participação de acadêmicos dos cursos de Artes Visuais Licenciatura e Bacharelado do Centro de Artes, no projeto de extensão. Quando as escolas agendam visitas, o mediador estuda a exposição de acordo com a idade das crianças, visitantes e planeja as atividades a partir desse e de outros dados como número de alunos e relação com o conteúdo desenvolvido nas escolas.

Para que estas visitas se realizem com êxito sócio-educativo os mediadores devem apresentar capacidade de comunicação e experiência prática para atender as necessidades e expectativas dos visitantes.

¹²⁴ Arquiteta e Urbanista, estudante de Artes Visuais Licenciatura, Letícia Beck Fonseca. E-mail: lb48318@gmail.com

No dia 8 de abril de 2016, no Museu de Artes Leopoldo Gotuzzo em Pelotas, ocorreu uma mediação, atividade ligada ao núcleo pedagógico, com alunos da escola E.M.E.F Afonso Vizeu. Depois da visita orientada onde as obras expostas foram interpretadas e não só contempladas, perguntando as crianças não só como vivenciaram nas obras e o que representam seus significados. Após este estágio da visita das crianças na exposição, elas sentaram no chão da 1ª e da 2ª galeria de mostras: Galerias Marina Pires e Luciana Renk Reis, espontaneamente com o auxílio do material distribuído pelo Museu, as crianças realizaram os desenhos interpretativos das duas exposições, com o auxílio dos mediadores.



Foto 1: Mediação da exposição Nuno Ramos, no Malg.

Fonte: Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, Malg

https://www.facebook.com/museuleopoldogotuzzo/?ref=br_rs#



Foto 2: Mediação da exposição Nuno Ramos, no Malg. Fonte: Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, Malg

https://www.facebook.com/museuleopoldogotuzzo/?ref=br_rs#

Aos professores cabe orientar nas mediações no Museu, assim com as ações com as crianças por intermédio da observação da aprendizagem em desenho com enunciados que promovam ações para aprender a “desenhar com marca pessoal, de forma cultivada, ou seja, alimentada pela cultura”. (IAVELBERG, 2006, p. 28).

Nos eixos das ações pedagógicas que são: “fazer arte, ler arte, situar a produção sociocultural e histórica da arte”, como afirma IAVELBERG, (2006, p. 29), são praticadas nas mediações, porque não se trata de aprender a desenhar mas de assimilar os modelos das imagens da arte aos seus próprios esquemas desenhistas no contato com os códigos da linguagem. Conhecimento deve ser crítico, não só para as obras de arte, mas a toda produção visual, (objetos, imagens mediáticas objetos do cotidiano).

Na interpretação da ação pedagógica, compreendemos que na mediação oportunizamos a experiência de construção pictórica nas crianças de idade 7 a 10 anos.

A criança hoje em seu caminho do “pré-simbolismo à construção pictórica própria”, tem nuances pessoais. (IAVELBERG, 2006, p. 20). A gênese dos desenhos deve ser reconhecida em cada contexto de geração de desenhos, na singularidade de seus produtores. Ensinar o aluno a diversidade cumpre os propósitos tanto da escola inclusiva e democrática como o da didática contemporânea da arte.

Wojnar diz que a evolução da discussão sobre o “ensino do desenho mostra de forma clara a transformação da concepção da escola tradicional para a escola renovada”. (IAVELBERG, 2006, p. 21)

Além do “conhecimento de si mesma que a criança tem ao desenhar, ela desenha porque existe desenho no mundo”. (IAVELBERG, 2006, p. 24).

A importância do desenho é inegável pela integração que propicia entre cognição, ação, imaginação, percepção e a sensibilidade. Gradativamente damos forma e sentido de admirar, gostar e julgar as diferentes “manifestações culturais” e também as obras de arte. Sem perceber educamo-nos esteticamente. (FERRAZ, 1999, p. 18)

Por intermédio do desenho a criança pode expressar seus conhecimentos e suas experiências colocando-se em uma poética de modo singular. As competências e habilidades aprendidas em desenho servirão para outras áreas de conhecimento.

A oportunidade para desenhar sistematicamente promove o progresso da criança na linguagem e no desenho, construindo novas formas de expressão e imaginação. Uma orientação adequada ajuda o aluno a avançar e o contrário, o abandono ou orientação equivocada nas situações educativas de desenho, pode estagnar o processo criativo.

Esta mediação foi muito proveitosa e não podíamos deixar passar esta oportunidade de teorizar esta experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta mediação avaliamos o desenho das crianças a partir do artista Nuno Ramos no museu do MALG, onde todas as crianças obtiveram êxito participando das explicações, relatos e dizeres na visita da exposição, com suas perguntas e desenhos.

As crianças ouviram e escutaram o conhecimento dos mediadores fazendo disto um aprendizado e trazendo para a prática sua produção artística como experiência da visita ao Museu.

As crianças, o Museu, os mediadores formam com uma orientação adequada, situações educativas onde a gênese de arte contemporânea do autor da exposição se agiganta e se torna com a imaginação destes alunos outros processos criativos.

A Universidade Federal de Pelotas e seu Museu de Arte Malg, proporcionam junto à comunidade um acervo e exposições que só se tornam acessíveis graças ao projeto mediação que oportuniza aos visitantes escolares uma ação educativa no desenho.

REFERÊNCIAS

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Metodologia do ensino de arte**. 2. ed. Juiz de Fora: Cortez, 1999. 135p

IABELBERG, Rosa. **O Desenho Cultivado na Criança: prática e formação de educadores**. Ed. Zouk, 2006. 80p.

ROCHA, Maria Consuelo Sinotti. **Museu de arte Leopoldo Gotuzzo: contribuição e integração com o ensino de arte através do seu setor educacional**. Pelotas, 2010. 107f. TCCP (Especialização em artes visuais patrimônio cultural). Instituto de Artes e Design. Universidade Federal de Pelotas, 2010.

GT: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS

TEATRO E EDUCAÇÃO ENTRE BRASIL E ITÁLIA: PRIMEIROS OLHARES

CAMPOS, Roberta Postale¹

FERREIRA, Taís²

MARIOT, Márcio Paim³

BESSA, Grazielle Ramos⁴

Resumo: Este artigo discute a pedagogia teatral relacionando os contextos do Brasil e da Itália, a partir de um comparativo. Para tanto, elegemos três eixos iniciais de análise dos materiais escolhidos (bibliografia sobre experiências italianas e brasileiras em teatro e educação): 1) teatro na escola, 2) teatro social ou comunitário e 3) formação de professores de teatro. A partir dessas leituras primevas, traçamos um esboço acerca de pontos de aproximação e distanciamento entre os modelos propostos nos dois países.

Palavras-chave: teatro-educação, Brasil, Itália

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a discutir a pedagogia teatral relacionando os contextos do Brasil e da Itália, a partir de uma análise comparativa. Cumpre notar que o que traremos nessa ocasião é um pequeno recorte da instrumentalização inicial do projeto de pesquisa “Teatro e educação entre Brasil e Itália: modelos, processos e formação”, que conta com a participação das duas bolsistas e do professor colaborador há menos de um semestre. Assim, apresentamos aqui um esboço inicial do trabalho de pesquisa que será desenvolvido ao longo do próximo ano.

No Brasil, o teatro vem sendo trabalhado na escola, como componente curricular, desde os anos 1970 (SOARES, 2010). Posteriormente, com a criação dos cursos de Licenciatura em Teatro, acontece uma inserção mais efetiva desta área das artes no currículo escolar. Experiências em teatro comunitário e social também vêm sendo desenvolvidas há mais de meio século no país.

Para esse processo de pesquisa é relevante conhecer outras realidades de trabalho com o teatro na escola e na comunidade, de forma a promover uma reflexão sobre o fazer pedagógico no Brasil. Assim sendo, o contexto a ser

¹ Licencianda em Teatro, Universidade Federal de Pelotas, bolsista de iniciação científica (PIBIC – CNPq), rpostale@yahoo.com

² Professora adjunta da Licenciatura em Teatro da UFPel. taisferreirars@yahoo.com.br

³ Licenciando em Teatro UFPel e professor do IFSul, colaborador do projeto.

⁴ Licencianda em Teatro, Universidade Federal de Pelotas, bolsista de iniciação científica (BIC – UFPel).

comparado com o contexto brasileiro no âmbito dessa investigação será aquele italiano.

Na Itália, por exemplo, o teatro não faz parte do currículo das escolas, sendo trabalhado através de projetos extracurriculares, geralmente coordenados por artistas. A experiência desse país no que se refere à práxis em teatro, a qual tem se mostrado efetiva para a inserção de jovens nesse campo, vem a ser um referencial importante para dialogar com a prática pedagógica no Brasil. Uma das experiências trazidas será o projeto *Prometeu*, desenvolvido na cidade de Medicina, Itália, por Roberto Frabetti (FRABETTI, 1990), em meados dos anos 80 e 90, tanto dentro quanto fora da escola.

Portanto, este trabalho tem como objetivo comentar possibilidades brasileiras e italianas de desenvolvimento de experiências pedagógicas em teatro na escola e na comunidade, buscando pontos de distanciamento e aproximação e promovendo uma reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem das artes da cena.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Como já comentamos, essa reflexão é parte do processo inicial do projeto de pesquisa “Teatro e educação entre Brasil e Itália: modelos, processos e formação”, envolvendo a instrumentalização, contextualização e construção de vocabulário comum entre os integrantes da equipe de pesquisa, o que compreende uma revisão bibliográfica acerca de práticas com o teatro - na escola e comunidade - no Brasil e na Itália. As possibilidades de formação docente na área das artes da cena nos dois países também estão sendo debatidas. Assim, foram estudadas experiências pedagógicas dos dois países e posteriormente destacados pontos de aproximação e distanciamento. Por fim, trazemos uma discussão a partir do paralelo traçado entre as duas realidades.

O embasamento se deu a partir dos seguintes materiais publicados: 1) *I musici ispiratori* (FRABETTI, 1990), livro inédito no Brasil, 2) *Teatro contemporâneo e infância: a Scuola Sperimentale di Teatro Infantile da companhia italiana Società Raffaello Sanzio* (FERREIRA, 2014), artigo publicado em periódico nacional, 3) *Pedagogia do jogo teatral – uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública* (SOARES, 2010), 4) *Shakespeare enfarinhado: estudos sobre teatro, jogo e aprendizagem* (SANTOS, 2012) e 5) *A ação sociocultural em teatro e o ideal*

democrático (SCHMIDTVIGANÓ, 2006), livros da Série Pedagogia do Teatro, editora Hucitec.

A escolha do material supracitado se deu porque ele atravessa os âmbitos do teatro na escola, teatro na comunidade e a relação artistas-professores/formação de professores, eixos escolhidos (em conjunto entre orientadora, professor colaborador e bolsistas de iniciação científica) como categorias articuladoras do processo analítico da pesquisa.

Por conseguinte, para começar a pensar e relacionar o ensino de teatro nesses dois países foi necessário abordar alguns espaços nos quais acontece a pedagogia do teatro: escolas e espaços não escolares.

Com experiência docente de teatro em escola pública, SOARES (2010) traz à baila uma discussão sobre o uso de jogos teatrais na prática pedagógica em sala de aula, mostrando, através de experiências concretas, a eficiência desta metodologia no ensino das artes da cena, mesmo considerando as dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas quanto à infraestrutura. Um dos problemas apontados pela autora é a baixa carga horária para artes, uma ou duas horas aula semanais apenas, sendo uma possibilidade, para um trabalho mais efetivo, o teatro como atividade extracurricular, a exemplo da experiência narrada por FRABETTI na Itália (FRABETTI, 1990), em que se tem uma disponibilidade estendida de tempo. No Brasil existem algumas iniciativas isoladas nesse sentido, principalmente na rede privada (SOARES, 2010). E também houve muita luta política da área para fazermos parte efetivamente dos currículos obrigatórios. No entanto, os exemplos italianos extracurriculares demonstram ser esse um espaço profícuo para as experiências pedagógico-artísticas em teatro com crianças e jovens.

Tanto no caso brasileiro quanto naquele italiano, foram criados novos universos, com significados atrelados à vida dos jovens, do seu cotidiano, permitindo o conhecimento de si mesmo e do mundo. Esta “realidade paralela” criada amplia a consciência estética dos estudantes e estimula a criticidade. Além disso, ambos autores relatam que o processo de criação é mais importante que o produto final, o que vem ao encontro do pensamento pedagógico em teatro na contemporaneidade (ao menos àquele vinculado às universidades e à formação de professores de teatro).

Na vida escolar, os estudantes tendem a desconstruir, ao longo do tempo, aquela expectativa positiva de quando iniciaram a estudar, dado o formato em que a

escola está estruturada: muitas vezes fechada, sem levar em consideração os seus interesses e potencialidades. Assim, como destaca Carmela Soares, eles têm um olhar para fora dos muros da escola, desejam asas para sobrevoar o mundo, conhecendo-o de novas maneiras (SOARES, 2010), como o mito Ícaro incorporado nos jovens italianos, com o mesmo propósito, no projeto *Prometeu* (FRABETTI, 1990). Toda a construção criativa em teatro, tanto na experiência brasileira como na italiana, é baseada no trabalho coletivo. Tanto a professora-pesquisadora brasileira quanto o artista-pedagogo italiano reforçam a relevância do exercício da escuta e do olhar nesse processo, assim como a percepção do espaço, de modo a promover a consciência estética e relacional.

Para acrescentar à pesquisa experiências brasileiras com o ensino de teatro em espaços para além da escola, estudamos o livro da artista Suzana Schmidtviganó, no qual é traçado um relato das suas experiências artístico-pedagógicas ligadas ao terceiro setor no Brasil, em ONGs, empresas e centros culturais. Nos dois primeiros casos, os objetivos alcançados com o trabalho em teatro não remetem à construção efetiva de conhecimento em artes, e sim ao marketing das instituições. Portanto, dentre as três experiências que apresenta, ela identifica apenas a última como uma prática pedagógica de resultados concretos, em que os alunos corresponderam aos estímulos propostos tendo uma melhor percepção da linguagem do teatro (SCHMIDTVIGANÓ, 2009). Podemos relacionar essa experiência àquela de Frabetti, pois, em ambos, os jogos de improvisação, a promoção da criatividade e a interação com o seu próprio meio cultural foram contemplados.

Dando continuidade às reflexões sobre a pedagogia do teatro fora do âmbito escolar, observamos o artigo sobre a experiência da *Scuola Sperimentale di Teatro Infantile* - início de todo o trabalho posterior acerca da infância da companhia italiana *Societas Raffaello Sanzio* nos anos 1990 (FERREIRA, 2014) - e identificamos uma semelhança, embora com objetivos diferentes, ao Drama como Método de Ensino, abordagem que consiste em um “processo coletivo de construção de uma narrativa dramática, estimulando os participantes a conceberem teatralmente uma história” (DESGRANGES, 2006, p. 125), desenvolvido no Brasil tanto no teatro social e comunitário quanto nas escolas. Essa metodologia é de origem anglo-saxônica e foi inserida no Brasil pela professora e pesquisadora Beatriz Cabral, pesquisada por Heloíse Vidor - que elaborou um significativo trabalho acerca da noção de professor-

personagem - e comentada pelo professor Flávio Desgranges (ambos docentes da UDESC).

Assim, visualizamos algumas analogias entre as práticas da companhia italiana e os instrumentos pedagógicos do Drama. Por exemplo, 1) as experiências da *Scuola Sperimentale* aconteciam em encontros de mais ou menos uma hora - análogo ao desenvolvimento em capítulos do Drama -, 2) as crianças entravam em uma situação ficcional sem explicações, eram recebidas em um ambiente cênico estimulante e por atores caracterizados de acordo com uma temática - semelhante ao pré-texto, ponto de partida do processo de Drama -, 3) os atores da companhia estavam focados em provocar uma experiência artística para e com as crianças, no entanto eles também as apoiavam através de uma “zona da segurança”, uma cabana ou casinha onde as crianças eram preparadas para as ações seguintes e buscavam refúgio caso não se sentissem preparadas para agir, sendo uma postura parecida com a do professor-personagem, figura que, no Drama, apresenta um personagem ligado à temática trabalhada e zela pelo envolvimento dos alunos no processo, configurando um trabalho artístico-pedagógico.

Entretanto, a *Scuola Sperimentale* não buscou objetivos artísticos e pedagógicos pré-estabelecidos, mas uma vivência artística compartilhada com as crianças, aspecto que difere do Drama como Método de Ensino, o qual é preparado previamente com objetivos pedagógicos vinculados à aprendizagem do teatro e/ou da temática a ser investigada, ainda que os participantes também sejam levados a uma experiência teatral concreta.

Já quando pensamos sobre a formação do professor de teatro, podemos traçar outros pontos de aproximação e de distanciamento entre os contextos do Brasil e da Itália. Pensando nisso, Santos (2012) compreende o professor de teatro como um “pesquisador envolvido com a produção de conhecimento” e que conhece profundamente os conteúdos relativos à área do teatro, constituindo-se como

alguém que construiu domínios fundamentais à expressão e compreensão de visões de mundo através da materialidade de uma determinada forma artística, mas, também, como um sujeito capaz de adaptar essa materialidade às necessidades de aprendizagem dos seus alunos. (SANTOS, 2012, p.89.)

No Brasil, há a Licenciatura em Teatro, em que o egresso relaciona conhecimentos acerca da área teatral com conhecimentos pedagógicos, ao passo

que, na Itália, não há professores de teatro com formação universitária atuando na educação básica. O teatro é geralmente conduzido por professores pedagogos (de língua ou literatura) ou por artistas parceiros, em projetos extracurriculares ou de complementação. Por isso, neste país, há uma notável separação entre as figuras: do pedagogo, especialista em processos de ensino-aprendizagem, e do artista, especialista em processos criativos em teatro, os quais, por vezes, podem trabalhar em conjunto (FERREIRA, 2017).

Retomando a experiência de Prometeu, FRABETTI (1990) relata que a ação em Medicina surgiu de um pedido feito ao grupo de artistas para apoiar alguns professores com atividades teatrais. Assim, ele propôs que o projeto fosse realizado em um período prolongado (e não pontual) de tempo, a fim de possibilitar uma experiência mais aprofundada. O projeto se realizou graças à articulação da diretora da escola - que reconheceu a contribuição da linguagem teatral para o desenvolvimento dos estudantes - com a prefeitura local e os artistas. Isso nos demonstra a extrema necessidade da vontade de um gestor para o teatro ser inserido na educação básica do país. Na Itália, há uma carga horária estipulada para as atividades extracurriculares, entretanto, não há definição a respeito do caráter delas, ficando nas mãos de diretores o planejamento dessa demanda (FERREIRA, 2017).

Com uma linguagem bastante diferente de Santos - a qual é uma acadêmica, formadora de professores de teatro e, por isso, estrutura objetivamente os seus textos e fundamenta suas investigações em teóricos -, o artista italiano escreve de forma poética e subjetiva, no entanto, é possível visualizar constatações e preocupações acerca do ensino do campo artístico parecidas com as dos professores brasileiros. FRABETTI (1990) demonstra ser contrário ao tecnicismo no ensino da arte nas escolas, ele critica que a forma de trabalho com essas linguagens dentro dos currículos não contempla a função expressiva.

Contemporaneamente, os professores de teatro brasileiros também criticam essa atitude pedagógica e procuram lidar com metodologias que compreendem os processos criativos em teatro. Essa postura é visível quando Santos (2012) faz uma crítica em relação às formas mais recorrentes das abordagens do teatro nas escolas brasileiras, uma delas sendo o *Teatro Escolar*, o qual consiste nas encenações (peças e espetáculos) tendo como ponto de partida o texto literário e representadas pelos alunos diante de um público.

Essa prática é o “representante clássico do ensino tradicional” (2012, p.17). A postura do professor é diretiva, confundindo-se com a função de diretor, detendo o papel de criador e de quem determina as cenas e propósitos para que se chegue ao produto final. Alguns problemas apresentados a respeito dessa prática são: “supervalorização” do produto, certo “glamour”, os interesses e desejos das crianças não são contemplados e o desconhecimento da ligação entre os jogos simbólicos infantis e a representação teatral gera padrões adultos e disciplinamento autoritário, os quais impedem a formação estética e a experiência criadora, lúdica e cooperativa do teatro. Além disso, há exposição das crianças e jovens a longos ensaios repetitivos (sem oportunidade de desafios criativos e cooperação entre os alunos), ao exibicionismo e/ou constrangimento (SANTOS, 2012). Assim sendo, os estudantes perdem a oportunidade de vivenciar jogos e processos que possibilitem a construção cênica coletiva e a aquisição de conhecimento em teatro.

Tendo realizado essas reflexões a respeito dos eixos articuladores: teatro na escola, teatro na comunidade e a relação artistas-professores/formação de professores, faremos, nas considerações finais, apontamentos iniciais que continuarão a ser investigados no decorrer desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do debate e reflexão acerca do conteúdo e das experiências relatadas no material revisado, localizamos semelhanças e diferenças entre os modelos e práticas propostos nos dois países.

Quanto à organização do ensino de teatro na educação básica, a diferença é notável. Enquanto no Brasil o teatro é uma das linguagens (ou componentes) presentes na disciplina obrigatória de arte, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, garantindo espaço laboral aos licenciados, bem como o direito dos estudantes ao conhecimento em teatro, na Itália, o teatro não faz parte de uma disciplina obrigatória, ocupando o espaço extracurricular. Contudo, isso não o impede de estar massivamente presente nas realidades escolares.

No entanto, essa garantia do contexto brasileiro não se efetua na prática, pois há dificuldades que entravam o ensino de arte na escola como, por exemplo, a quantidade ainda insuficiente de licenciados para a enorme demanda, pouca abertura de concursos, entre outros. Na Itália, por sua vez, apesar de haver

exemplos de experiências profícuas com o teatro na carga horária extracurricular - como o projeto de Frabetti -, não há a garantia de que todas as escolas desenvolvam projetos com esta linguagem artística, pois, como já foi mencionado, a inserção desses projetos dependem do interesse/conhecimento de gestores

E, por fim, quanto ao fazer pedagógico, tanto no Brasil quanto na Itália, ele apresenta vários pontos de convergência quanto aos seus objetivos e metodologias, focando numa percepção da linguagem teatral e processo criativo baseados na improvisação e nos jogos, a partir de estímulos diversos. A proposta pedagógica comumente encontrada na Itália parece ser uma iniciativa relevante a ser ampliada no contexto brasileiro, de forma a garantir experiências cada vez mais efetivas no ensino de teatro e, conseqüentemente, o desenvolvimento de sensibilidade estética, despertar do espírito crítico, da criatividade e aprendizagem artística dos estudantes.

REFERÊNCIAS

DESGRANGES, Flávio. O drama: construção coletiva de uma narrativa teatral. In: *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006.

FERREIRA, Melissa da Silva. Teatro contemporâneo e infância: a Scuola Sperimentale di Teatro Infantile da companhia italiana Societas Raffaello Sanzio. *Sala Preta*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 118-128, 2014.

FERREIRA, Taís. *Professores/as de teatro e dança brasileiros/as como espectadores/as*. 2017. 301 f. Tese (Doutorado - Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Dottorato Arti Visive, Performative, Mediali) - Universidade Federal da Bahia, Università di Bologna.

FRABETTI, Roberto. *I musici ispiratori: appunti da una storia di laboratori teatrali dentro e fuori la scuola*. Bergamo: Juvenilia, 1990.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. *Shakespeare enfarinhado: estudos sobre teatro, jogo e aprendizagem*. São Paulo: Hucitec, 2012.

SCHMIDTVIGANÓ, Suzana. *A ação sociocultural em teatro e o ideal democrático*. São Paulo: Hucitec, 2006.

SOARES, Carmela. *Pedagogia do jogo teatral – uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública*. São Paulo: Hucitec, 2010.

ARTE E NATUREZA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA RUTH BLANCK

CARDOZO, Simone da Silva¹

CORTES, Talia²

NOGUEIRA, Carmem Regina Silveira³

SENNA, Nádia da Cruz (Orientadora)⁴

Resumo: O relato contempla as experiências vivenciadas junto ao Projeto Arte na Escola, Polo UFPel, com foco nas ações de formação que se dão no espaço das escolas parceiras. A proposta foi referenciada em Ana Tatit e Maria Silva M. Machado, arte-educadoras contemporâneas, que desenvolveram um conjunto de práticas voltadas a ampliar a percepção e os sentidos das crianças. A atividade contou com a participação das professoras e dos alunos de duas turmas, etapa inicial, da Escola Municipal de Educação Infantil Professora Ruth Blank. Cabe destacar que a escola foi pioneira no investimento da arte como conhecimento e mediação entre o sujeito e o mundo, tendo aderido a proposta de Escolinhas de Arte, no ano de sua criação (1963). Recentemente, foi reformulada, conforme regulamentação municipal voltando-se para a educação infantil, em Pelotas.

Palavras-chave: experiência, arte-educação, ambiente.

INTRODUÇÃO

O Projeto Arte na Escola – Polo UFPEL, existente na instituição desde 1993, tem como missão a formação continuada, complementar e integral, dos profissionais e estudantes em arte e cultura. As ações se organizam de forma a contemplar as metas e interesses das comunidades participantes.

A atuação junto as escolas parceiras segue uma linha metodológica aberta, lúdica e propositiva, que reúne professor, artista e pesquisador, sem estabelecer divisões de papéis, valorando o processo e a ampliação do repertório reflexivo em torno da arte em campo expandido.

Contemplando o projeto pedagógico e extensionista do Universidade Federal de Pelotas e da Escola Ruth Blank, foi elaborado um Plano de Trabalho, com objetivos específicos de explorar sensibilidades e sentidos para o desenvolvimento das habilidades gráficas e plásticas.

As práticas foram desenvolvidas buscando o sensível, a exploração dos sentidos, a percepção do entorno, o reconhecimento de formas e texturas do

¹ Acadêmica de Artes Visuais, CA/UFPel, Bolsista PROEXT – monedsc@hotmail.com

² Acadêmica de Artes Visuais, CA/UFPel, Bolsista PROEXT – taliacortes23@gmail.com

³ Assistente Administração, CA/UFPel – carmemnogueira@gmail.com

⁴ Professora Associada, Centro de Artes UFPel – alecrins@hotmail.com

ambiente onde a escola está inserida.

De pronto e ao longo da vida aprenderemos sempre com o “mundo vivido”, através de nossa sensibilidade e nossa percepção, que permitem nos alimentarmos dessas espantosas qualidades do real que nos cerca: sons, cores, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do sentido primeiro. O mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível. (DUARTE JR, 2000, p.14)

Alinhadas com o pensamento crítico do arte-educador, buscamos aprimorar sentidos e sensações, através da exploração de materiais naturais coletados no pátio e percebidos nas imediações, já que a escola se situa privilegiadamente, junto a Praça Dom Antônio Zatera. De tal forma, que a dimensão ecológica e cidadã se coaduna a proposta inicial.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

A concepção educativa diretriz da escola Ruth Blank considera a criança em sua potencialidade para conhecer e experimentar o mundo em integralidade e diversidade. O projeto pedagógico propõe o ensino interdisciplinar, coletivo e processual mediado pela arte, por conta de sua origem vinculada às Escolinhas de Arte, implantadas no país nos anos sessenta, por iniciativa de Augusto Rodrigues e Ana Mae Barbosa.

Nosso plano de trabalho segue essa concepção e se referencia nos consagrados arte-educadores já citados, bem como em Miriam Celeste Martins, pela educação exploratória, Ana Tatit e Maria Silva M. Machado, que nos auxiliaram a elaborar as ações a serem realizadas em sala de aula.

A proposta segue uma sequência de trabalho, que se organiza por etapas, onde por primeiro acontece a apresentação dos participantes e das atividades, num segundo momento se dá a execução propriamente dita e, finalizamos com uma apreciação contando com a participação de todos.

Conforme preconiza Martins, sair do espaço da sala de aula, já resgata corpos e sentidos para o conhecimento, aguça sensibilidades e percepções que ampliam saberes de si e de mundo. Assim, nossa atividade priorizou a caminhada exploratória. Embora tenhamos nos delimitados ao pátio da escola, não perdemos a riqueza da experiência, considerando a exuberância da natureza ao alcance das crianças. Propomos a observação e a coleta de materiais para as crianças (Figura 1), informando que os mesmos seriam utilizados em exercícios gráficos e plásticos

logo na sequência (Figura 2).

As crianças recolheram pedras, folhas e galhos e repararam nos pequenos animais, como insetos, minhocas e pássaros. De volta ao ateliê, explicamos que esses materiais são utilizados pelos artistas desde os tempos mais remotos, que inclusive deles retiravam os pigmentos para pintura corporal, parietal e de objetos. Disponibilizamos tintas prontas, que alguns agregaram outros materiais para ganharem cores e texturas. Reforçando a arte rupestre, convocamos a concretude das mãos, como instrumento e signo para o exercício artístico. As crianças carimbaram mãos, pedrinhas e folhas, sobre um grande painel que se construiu coletivamente. Utilizamos papel pardo e tinta guache e procuramos orientar quanto a ocupação do espaço, diferenças cromáticas e riqueza de texturas. A atividade foi fotografada, com licença prévia concedida pela Direção, para o registro no diário de bordo e relatório das extensionistas. A atividade foi finalizada com a limpeza do ambiente e a higiene das crianças, permeada pelos comentários positivos e solicitação de continuidade das ações junto à Escola.

Em nossa apreciação, destacamos que a atividade não despertou o interesse imediato das crianças, talvez por demais arraigadas ao espaço da sala, porém se entusiasmaram a ponto de pedirem “de novo”.

Destacamos que o tempo se esvaiu pelo meio dos dedos, pouco sobrou para o fechamento da atividade conforme programado. Contudo, a experiência atendeu as dimensões do fazer, aprender e ensinar arte, naturalmente aberta aos imprevistos que atravessam os processos.



Figura 1 – Coleta dos materiais. Fonte: Autoras



Figura 2 – Exercícios com carimbos. Fonte: Autoras.

Estivemos na escola, em outra ocasião, porém com nova turma de alunos e propusemos novas experimentações também voltadas a ampliação das capacidades gráfico-plásticas. Seguimos a mesma metodologia de trabalho e nos referenciamos nos mesmos autores para dar sequência ao plano de trabalho.

Investimos no desenho livre, de observação e imaginação com vistas a aprimorar a percepção visual e motora. Propomos o desenho com a mão que naturalmente utilizam, com a mão inversa, utilizando as duas mãos simultaneamente e com mais de um material na mesma mão.

Destacamos que em função do protagonismo da mão na proposta, as crianças trouxeram a mão como representação. Foi instrumento e signo como já tinha aparecido na outra atividade. Também observamos que aderiram com facilidade ao exercício, em função da fase de crescimento em que se encontram, para algumas a lateralidade ainda não está consolidada.

Na proposta seguinte, solicitamos que segurassem dois lápis de cores diferentes na mesma mão para construir o desenho. A intenção é provocar a criança para a ambiguidade visual que se instaura, bem como solicitar a motricidade fina para o exercício. Observamos maior dificuldade na execução do desenho e, também uma rejeição, algumas crianças abandonaram o desenho e partiram para outro. E, outras realizaram o desenho com os dois lápis, um de cada vez.

Fizemos algumas fotos para registro e para o relatório, contudo as crianças nos presentearam com os desenhos feitos.

Na avaliação final, as crianças relataram as dificuldades encontradas destacando o jeito “novo e divertido” de desenhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação junto a escola proporciona aos extensionistas do Projeto uma formação diferenciada, que lhes permite o contato com a realidade do ensino em nossa região. Representa uma oportunidade para vivenciar o cotidiano da escola, experimentar projetos pedagógicos, avaliar e sistematizar o conhecimento adquirido, aprimorar e intercambiar saberes e práticas.

Ressaltamos que a experiência junto à Escola Ruth Blanck constituiu nossa primeira incursão no espaço da escola. Assim, só temos a agradecer a equipe que nos acolheu, fazendo com que a experiência, fosse de fato significativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação: conflitos/acertos. 3 ed. São Paulo: Max Limonad. 1998.

DUARTE JR, João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação UNICAMP, Campinas, 2000.

Disponível em:

http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253464/1/DuarteJunior_JoaoFrancisco_D.pdf Acessado em 10/11/2017.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Mediação cultural para professores andarilhos na cultura. São Paulo: Intermeios , 2012.

READ, Hebert. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 1958.

TATIT Ana; MACHADO, Maria Silva M. 300 proposta de artes visuais. São Paulo: Loyola, 2003.

CENSURA17

RELATO DE EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DE UM PROCESSO DE CRIAÇÃO TEATRAL A PARTIR DA OBRA DE PLÍNIO MARCOS “O MALDITO”.

CORREIA PEREIRA, Jady Marcela¹²⁵

VIEIRA LIMA, Renato¹²⁶

SEBASTI, Sabina¹²⁷

Resumo: O presente trabalho consiste em uma análise do processo de criação do espetáculo teatral “CENSURA17”, inspirado na dramaturgia do autor paulistano censurado na ditadura militar Plínio Marcos, que (re)trata o universo escatológico e cruel de pessoas que vivem num submundo marginalizado existente em sua época e ainda presente nos tempos atuais. Neste artigo pretende-se relatar as vivências de criação de um espetáculo teatral em tempos de desvalorização e silenciamento da cultura no país. Um espetáculo que, ao expor a dor e o sofrimento de pessoas segregadas de forma crua e explícita, possibilitou processos pedagógicos de experimentação com o corpo, com a voz e com a linguagem em situações de intensa identificação com os personagens, liberando trocas, intercâmbios e emoções em sala de aula.

Palavras-chave: teatro; marginal; atuação.

INTRODUÇÃO

“Censura 17” consiste em um espetáculo teatral, em processo de criação, inspirado na obra do dramaturgo brasileiro Plínio Marcos e tendo como base de estudos a peça teatral “O Maldito”, escrito no ano de 2007 pelo autor e diretor carioca Ribamar Ribeiro¹²⁸. O processo se iniciou em agosto do ano de 2017 junto a disciplina “Linguagens Cênicas e Performáticas”¹²⁹, orientado pela docente Sabina Sebastião, quando o discente e ator, Renato Vieira, com o intuito de trazer à tona textos brasileiros à serem estudados, apresentou diversos autores, e, dentre eles, o famigerado teatrólogo Plínio Marcos intitulado de “autor maldito” pela sua linguagem obscena, imprópria e desenfreada dos seus textos (PLÍNIO MARCOS. In: ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2017). Um autor — ator, diretor, jornalista, ex- jogador de futebol, soldado, funileiro, camelô, operário, palhaço, biscateiro do cais — que, acima de tudo, a crítica transformou num dos mais

¹²⁵ Graduanda no curso Bacharelado em Política e Produção Cultural, UNIPAMPA, RS.

jadymcp@gmail.com

¹²⁶ Graduando no curso Bacharelado em Política e Produção Cultural, UNIPAMPA, RS.

ren.vieira.lima@hotmail.com

¹²⁷ Orientadora. Mestre em Artes Visuais, UFPEL. Professora substituta no curso Bacharelado em Produção e Política Cultural, UNIPAMPA. sabinasebasti@gmail.com

¹²⁸ O roteiro nunca foi publicado. Renato Vieira obteve o texto das mãos do próprio Ribamar Ribeiro quando fez parte da criação do espetáculo em 2007 em papel de ator e figurinista.

¹²⁹ Disciplina semestral eletiva, componente curricular do curso de Bacharelado em Produção e Política Cultural da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Jaguarão.

discutidos e recriminados neste país; subversivo, silenciado e censurado permanentemente durante a ditadura militar entre os anos de 1964 a 1985. Suas obras retratam cenas, episódios e personagem do submundo da prostituição, da homossexualidade marginalizada e dos criminosos com realismo tenso, duro, despiado e até sangrento. Como o próprio declarava: “Faço teatro para incomodar os que estão sossegados, só para isso faço teatro.”¹³⁰

De todas as obras analisadas de Plínio, as que mais chamam atenção para criações cênicas, considerando a opinião de todos os estudantes da turma, foram dois de seus textos mais famosos: “Barrela” escrita em 1958 e que após a primeira apresentação permaneceria censurada durante vinte anos, sendo novamente permitida com a abertura política recém em 1978 e “A Mancha Roxa” escrita em 1988 (PLÍNIO MARCOS. In: www.pliniomarcos.com 2017). A peça teatral “A mancha roxa” (MARCOS, 2002), se elabora em torno a dois eixos centrais: um levantamento social do problema da disseminação do vírus da AIDS no universo carcerário e a densidade de suas personagens como representantes de um grupo social marcado pela marginalização. A peça retrata a realidade de mulheres encarceradas numa cela de uma penitenciária brasileira, vivenciando todo o desprezo da sociedade. Idosas, jovens, doentes, excluídas, lésbicas e consideradas restos, elas vivem em total desamparo. Elas, então, descobrem que são portadoras do vírus da AIDS, onde um dos sintomas são as manchas de cor roxa em seus corpos sujos, castigados e calejados. Em “Barrela”, escrito em 1958 (MARCOS, 2017), movida através um registro estudado por Plínio Marcos, conta a história de presos paulistas que vivem numa mesma cela em uma penitenciária, deixando explícito sentimentos em comum, como os medos e os receios de cada personagem. A situação se agrava com o estupro coletivo praticado sobre o jovem personagem chamado de “Garoto”, apreendido durante uma briga de bar, desencadeando conflitos que derivam na tragédia final: a curra. Resulta imprescindível esclarecer aqui que “Barrela” em linguagem de penitenciária significa estupro coletivo à homens gays.

Após leitura de outros textos do autor como “Abajur Lilás” e “Navalha na

¹³⁰ Fonte sítio oficial de Plínio Marcos. Disponível em: <<http://www.pliniomarcos.com/jornais-revistas.htm>>.

carne”, chegou-se ao dramaturgo e diretor carioca Ribamar Ribeiro, que escreveu e dirigiu a peça “O Maldito” (Figura 1), baseado na vida e obra de Plínio Marcos. O texto reúne fragmentos diversos de várias peças combinados com depoimentos e descrições biográficas do próprio autor.



Figura 1: Cartaz de apresentação da obra “O Maldito” no Espaço Cultural Sylvio Monteiro, Rio de Janeiro, 2008. Fonte: Jovem Repórter.¹³¹

“O Maldito” foi escrito e encenado há exatamente uma década, e realizou temporadas em locais considerados outs, ou seja, excluídos dos circuitos tradicionais de exibição espetáculos, por exemplo na Baixada Fluminense, região periférica do estado do Rio de Janeiro. A peça participou de inúmeros festivais de teatro, recebendo, entre outros, o prêmio da Federação de Teatro Associativo do Estado do Rio de Janeiro em 2008¹³², pretendendo ser nada mais do que uma homenagem a este grande nome do teatro brasileiro. Ribamar Ribeiro com sua ousadia cria um espetáculo denso, pautado na era Disco (década de 70), e cheio de imagens referentes à prostíbulos brasileiros do mesmo período. Um dos personagens que mais chama atenção é a Rainha Diaba, personagem inspirada em Madame Satã – ícone da noite boêmia carioca – que tinha como principal característica a crueldade com que lidava com seus problemas diários. Inflamados pela

¹³¹ Disponível em: <<http://jovemreporter.blogspot.com.br/2008/03/aproveite-as-oportunidades-que-o-espao.html?m=1>>.

¹³² Fonte blog da FETAERJ. Disponível em: <<http://fetaerj.blogspot.com.br/2008/08/?m=1>>.

escrita criativa de Ribamar, originou-se o que se intitula de “Censura 17”, que visa enaltecer a obra de Plínio Marcos a partir de textos criados ad hoc e fragmentos de suas obras, compilados em uma única dramaturgia, trazendo à cena a crueldade e a marginalidade vigorosa dos personagens que caracterizam toda sua trajetória criativa.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Os espaços utilizados para criação de “CENSURA17” foram o Theatro Esperança de Jaguarão e salas de aula tradicionais do campus, transformadas em espaço de ensaio e estudos artísticos. Vídeos de companhias de teatro experientes e amadoras apareceram como inspiração para a criação das cenas. Foram ensaiados, por parte dos integrantes da turma, textos que retratavam os conflitos dos que vivem em estado de desprezo e repulsa social. Plínio Marcos falava abertamente sobre as adversidades que enfrentam aqueles segregados, isolados e esquecidos pelo poder público, na periferia do mundo instituído, em cárceres onde as situações de convívio viram inumanas ou nas ruas onde se dessangra a prostituição que o cidadão comum finge ignorar. Assim, o esforço por compreender o roteiro, memorizar frases lotadas de gírias e palavrões ousados, descarnados, tentando gritos, olhares e corpos que se agridem na coreografia do drama, levou ao grupo a transpor os espaços confortáveis da própria subjetividade até o encontro da emoção desesperada.

A partir de experimentação de exercícios vocais e físicos, foram trabalhadas variadas formas de compor os personagens do nosso objeto de estudo. As vivências foram singulares visto que os exercícios propostos expuseram um lado até então desconhecido dos dissentes-atores, que chegaram ao ápice da explosão de sentimentos silenciados, tais como ódio, desamor, desafeto, todos eles presentes nos personagens do dramaturgo. Uma vez que se incorporam gestos e movimentos aos diálogos, resulta imprescindível treinar e repetir, com a força de um raciocínio calculado, memorizando desde os deslocamentos do corpo até a mesma a respiração, mantendo constante a atenção focada na personagem, no elenco e no cenário. O livro “A preparação do ator” de Constantin Stanislavsky (2008) colaborou no treinamento dos atores, ajudando na conscientização dos movimentos e sensações do corpo, na concentração e na compreensão das

interfases entre a vida consciente e a inconsciente que se produzem em processos de elaboração criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras de Plínio Marcos, tanto como a adaptação de Ribamar Ribeiro nos fazem refletir sobre a forma em que problemáticas sociais são expostas e interpretadas na desventura da tragédia cênica. O próprio Plínio Marcos declarava: “Minhas peças são atuais por que o país não evoluiu.”¹³³ Através do conteúdo de denúncia social que caracteriza a rebeldia da sua escrita, os percursos poéticos de cada ensaio involucraram sentir o lugar do outro, do oprimido, do pária excluído, por meio da emoção visceral que normalmente se reprime, até ampliar os territórios banais da subjetividade desde os quais se costuma interpretar o mundo. As cenas da obra “CENSURA 17” estão agora em processo de criação com duplas e trios, para serem costurados entre imagens e narrativas, construindo assim uma experiência de aprendizagem teatral e uma obra-homenagem a Plínio Marcos que será estreada no final do semestre 2017.

¹³³ Fonte sítio oficial de Plínio Marcos. Disponível em: <<http://www.pliniomarcos.com/jornais-revistas.htm>>.

REFERÊNCIAS

PLÍNIO, Marcos. A Mancha roxa. Rio de Janeiro: Banco de peças teatrais da Universidade do Rio de Janeiro, 2002.

Disponível em

<<https://onedrive.live.com/?cid=FC3DE2D5BEDF090C&id=FC3DE2D5BEDF090C%21238&parId=FC3DE2D5BEDF090C%21106&o=OneUp>>. Acesso em: 21 out 2017.

PLÍNIO, Marcos. Barrela. Santa Catarina: Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Joinville, 2017. Disponível

em:

<<http://joinville.ifsc.edu.br/~luciana.cesconetto/Textos%20teatrais/Pl%C3%ADnio%20Marcos/PL%C3%ADnio%20MARCOS%20-%20Barrela.pdf>>. Acesso em: 21 out 2017.

PLÍNIO MARCOS. In: ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, de Arte e Cultura

Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível

em:

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa207390/plinio-marcos>>. Acesso em: 21 de Out. 2017.

STANISLAVSKY, Constantin. A preparação do ator. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2008.

AS CONTRIBUIÇÕES DO CONHECIMENTO EM ARTE PARA A PRODUÇÃO DESENHISTA DA CRIANÇA

ROSSI, Flávia Demke Rossi¹
ZAMPERETTI, Maristani Polidori²

Resumo: Este artigo se originou de uma pesquisa de especialização do Curso de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas, do ano de 2017. Esta pesquisa surgiu da necessidade de refletir sobre a ampliação do repertório artístico na infância, tendo em vista a problemática do uso de estereótipos nos desenhos infantis. A partir do conceito de desenho cultivado, propõe-se o conhecimento em arte como uma das fontes de inspiração para a produção desenhista da criança. A pesquisa ocorreu por meio de uma intervenção na sala de aula, onde se realizou uma série de atividades no intuito de aproximar os alunos à produção artística. O referencial teórico se apoia em Iavelberg (2006), Derdyk (2015), Rossi (2003), Fusari e Ferraz (2009) e Castell (2012). A experiência com a arte possibilitou ampliar os conhecimentos, a criatividade e sensibilidade dos alunos.

Palavras-chave: ensino de arte; repertório artístico; desenho infantil.

INTRODUÇÃO

Durante o Curso de Especialização em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas – RS, no ano de 2016, realizei uma pesquisa de intervenção em sala de aula, em uma turma de alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Pelotas, RS. Logo nas primeiras atividades realizadas, percebi a necessidade de ampliar o repertório artístico das crianças diante da problemática dos desenhos estereotipados. Por meio dos estudos sobre o desenho cultivado da criança (Iavelberg, 2006), minha hipótese era de que a aproximação da criança com os conhecimentos sobre arte, poderia contribuir para o desenvolvimento da percepção estética. Bem como, possibilitar a descoberta de novas possibilidades de criação no mundo da arte.

Iavelberg (2006), defende a tese de que há uma influência exterior na produção desenhista da criança, e esta ocorre na assimilação que a criança faz das imagens presentes na sua cultura nas mais diversas instâncias através da percepção. Em seu processo de criação, a criança reelabora, combina e transforma as formas por ela conhecidas por meio de sua capacidade criativa e imaginação. Isto, me faz acreditar que a ampliação do repertório de imagens da criança por meio

¹ Licenciada em Artes Visuais - UFPel, Mestranda em Educação – PPGE – UFPel, flavia.demkerossi@gmail.com

² Professora do Centro de Artes e do PPGE/FaE – UFPel. Doutora em Educação.

do aprendizado em arte e sobre arte, contribuiria para o seu desenvolvimento gráfico/artístico.

O objetivo de propiciar o contato com a arte através das atividades desenvolvidas durante a intervenção, vai ao encontro da Abordagem Triangular para o Ensino de Arte, proposta na década de 1980 por Ana Mae Barbosa, importante pesquisadora da área de arte-educação. Ela propunha que se trabalhasse com três ações básicas nas aulas de arte: criação (fazer artístico), leitura de obra de arte e contextualização. Essa abordagem veio para mostrar a importância não apenas da expressão do aluno, mas da relevância dos conhecimentos adquiridos na aula de arte, tanto através da criação quanto na aproximação com as obras de arte.

A pesquisa ressalta a importância em alimentar o repertório artístico/imagético da criança através da interação com as imagens de obras de arte. E assim, mostrar algumas possibilidades do ensino de arte em diálogo com o fazer artístico e com os conhecimentos sobre a arte já produzida. Barbosa (1995) apud Rossi (2003), considera que a leitura de imagens na escola prepararia os alunos para a compreensão de qualquer imagem, artística ou não, na aula de artes ou no cotidiano.

Além da pesquisa bibliográfica utilizando alguns referenciais teóricos, como Lavelberg (2006), Derdyk (2015), Rossi (2003), Fusari e Ferraz (2009) e Castell (2012) uma intervenção em sala de aula foi necessária para dar subsídios às reflexões acerca do tema. Por isso, a presente pesquisa, se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, do tipo intervenção.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

É interessante pensar no desenho também como uma forma de investigação e interação com a cultura, a natureza e o cotidiano, de modo que esses aprendizados vão gradativamente compor a bagagem artística da criança. Castell (2012) inspirada pelas ideias de Vygotsky (1996) afirma que a criança deve ter a oportunidade de desenvolver um repertório próprio para designar o seu mundo, como via para o pensamento imaginativo. Visto que este requer a capacidade de combinar imagens e significados de forma livre, crítica e criadora e está diretamente relacionado a capacidade que adquirimos de assimilar imagens da nossa cultura.

Desta maneira propus um plano de ensino, num total de 12hs/aula, que visava

dar subsídios a esta pesquisa, no intuito de compreender melhor as questões relacionadas ao ensino de arte, no que confere aos conhecimentos em arte e cultura para o público infantil. A turma de alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental, tinha cerca de doze alunos, de em média, 10 anos de idade. Trouxe a paisagem como temática norteadora das atividades do plano de ensino, por entender que a percepção do espaço, oportunizaria um meio de troca significativo com o campo da arte. Neste sentido, a observação do que se encontra a nosso redor, as formas, as cores, a luminosidade do ambiente, etc., serviria para provocar a nossa percepção e instigar novos modos de produzir arte, bem como, uma melhor leitura sobre a arte já produzida. Ao mesmo tempo, compreendo a leitura e o conhecimento sobre a arte, suas obras, seus artistas e obras, poderiam aguçar a percepção sobre o meio em que vivemos.

Na observação dos desenhos realizados pela turma, percebi que a ideia de paisagem está relacionada com a ideia de natureza e representação desta (não no sentido de imitação do real, mas de apropriação das formas para a criação), tendo ou não a presença humana (ou os vestígios da mesma) interagindo com o meio. Desenhos que ora se aproximavam dos cotidianos das crianças, num sobrevoo sobre uma pracinha com brinquedos, ora se distanciavam e pairavam sobre as águas de algum oceano com ilhas desertas. Em todos os casos, compreendi que as crianças ao desenhar, se utilizavam das imagens que já conheciam, em um processo criativo em diálogo com sua a imaginação e o seu repertório artístico/imagético.

A percepção do mundo a nossa volta, nos leva a imaginar, combinar as imagens apreendidas e transformá-las no processo de criação artística. Nesse processo de apreensão das imagens do cotidiano, a aprendizagem da cultura e suas formas de reprodução e propagação está intrinsicamente inserida. Isto por que aprendemos através de imagens e isso ocorre independente de nossa vontade. “[...] a maior parte da nossa aprendizagem informal se dá através da imagem e parte desta aprendizagem informal é inconsciente” (Barbosa, 1998, p. 138 apud Medeiros, 2010, p. 287).

A cultura influencia as nossas percepções, direciona as nossas escolhas e o juízo de valor estético que se emprega para as coisas. Tanto artistas quanto crianças, todos são influenciados pelo contexto cultural em que se encontram. E as crianças demonstram isso por meio de suas produções em arte. O entendimento de

que as crianças se apropriam das imagens de sua cultura e as ressignificam posteriormente em suas criações, advém dos estudos provenientes da pós-modernidade. Anteriormente, no século XIX, a prática do desenho era direcionada para a técnica, para a reprodução do real. Na primeira metade do século XX, o advento do Modernismo revolucionou a Arte. Logo, a percepção sobre o desenho infantil também se modificou. Havia um entendimento de um certo “purismo” no desenvolvimento deste, renegando qualquer intervenção ou influência adulta. A ideia da “livre-expressão”, perdurou até a década de 1960, quando a comunidade científica compreendeu, de qualquer modo, o desenho da criança é influenciado pelo meio, pelas imagens de seu cotidiano (Rossi, 2003).

Essa compreensão promoveu o conceito de desenho cultivado da criança por Inavelberg (2006), no qual o repertório imagético que a criança adquire no contato com a cultura que está inserida, é incorporado ao seu desenho de maneira natural. Ou seja, é um conhecimento proveniente de diversas instâncias, como da televisão, da internet, da publicidade, dos livros, das formas e cores dos objetos do cotidiano, da paisagem que a criança encontra no caminho, etc. Nesse repertório também podem ser incluídos as informações fornecidas pelo professor de arte, quando este apresenta produções artísticas de outras culturas, de outras épocas e da época atual. A partir destas proposições, na interação com a arte e a cultura, a criança vai formando a o seu repertório de imagens, logo, a sua produção desenhista expressará tais conhecimentos. Neste sentido Derdyk (2015) pensa o desenho e a possível imitação que ocorre nesse processo de assimilação de novas imagens, como um modo de apropriação individual de gestos culturais.

Na observação dos desenhos de paisagem produzidos pelos alunos pesquisados, conforme a referida atividade, notei que cinco daqueles desenhos possuíam a representação de paisagens marinhas. Embora considere comum tal associação, resolvi questioná-la e encontrei em Cauquelin (2007), algumas pistas para o entendimento deste fato. Para ela, a arte, através das pinturas de paisagem, ao longo dos séculos, contribuiu significativamente para esta associação, confundindo as noções de natureza e paisagem. Além dessa relação culturalmente estabelecida, as nossas impressões da infância, o modo como aprendemos a decifrar o mundo, também têm sua contribuição.

Para Cauquelin (2007),

É difícil transpor nossas aprendizagens, retornamos sempre ao jardim perfeito, ao rio, ao oceano, à montanha. O mais remotamente que possamos lembrar de nós mesmos, nós nos encontramos lá, abertos a nossa apreensão. Saberíamos, ... que aquilo que aprendemos a ver é parte imensa de um fundo que chamamos 'natureza'. [...] É que a paisagem já está ligada a muitas emoções, a muitas infâncias, a muitos gestos e, parece sempre realizados. (Cauquelin, 2007, p.30-31).

A forma poética na qual Cauquelin (2007) se refere à comum associação entre natureza e paisagem “o jardim perfeito, o oceano, a montanha”, também proporciona refletir que tal relação é uma construção subjetiva da imagem, cujas raízes se encontram na infância. Essa construção se relaciona com a nossa maneira de apreender e compreender o mundo de imagens em que somos permeados. Assim, o repertório é construído a partir de formas que inventamos e colecionamos quando crianças quando queríamos designar elementos naturais, coisas, objetos, pessoas e sentimentos (Castell, 2012). Como exemplo, trago este desenho de paisagem marinha produzido por uma aluna:



Figura 1 – Desenho de paisagem marinha. Fonte: Acervo pessoal, 2017

Compreendo que a produção desses desenhos cuja temática refere-se a paisagem, possuem influências da cultura visual, na qual estamos inseridos, aliada a aspectos da memória, afetividade e outras subjetividades de cada criança. O desenho pode expressar o repertório de imagens e formas que a criança vem construindo até o momento, em um processo de assimilação, interpretação e combinação de diversas visualidades. Dentre elas, infelizmente se encontram as formas estereotipadas de desenho (como se pode observar no formato dos pássaros da figura 1). Entendo por estereótipos, os modelos prontos de desenho, que são utilizados pelos pedagogos como suporte para a escrita, no processo de

alfabetização (Castell, 2012).

Consequentemente a criança passa a ver tais representações como um modelo, e assim as incorpora e as reproduz em seus desenhos. Gradativamente, se ela não for estimulada em seu processo criativo, ela deixará de fazer as suas próprias descobertas no ato de desenhar e passará a copiar cada vez mais estes modelos prontos. Por encontrar outro meio de expressão, a escrita, talvez até abandone o desenho, o qual permanecerá estagnado em seu desenvolvimento. Diante disso, caberia a reflexão sobre as deficiências no ensino de arte na escola e na formação acadêmica, pois é preciso que a questão do uso de estereótipos ganhe espaço de reflexão, debate e propostas de solução.

No entendimento de Fusari e Ferraz (2009), a criança retira de seu repertório vivencial os elementos para os seus trabalhos. São formas e objetos que ela conhece e a estimulam de diversas maneiras, causando sensações de alegria, espanto, admiração, surpresa, entre outras. A experiência derivada do contato com o meio, é fonte de inspiração. Para Munari (1989) apud Lavelberg (2006),

Quase todas as crianças de quase todo o mundo pintam o que veem, o que sabem, o que conhecem, ou seja, um prado, uma casa, montanhas, uma árvore e o sol. A forma da casa ou da árvore poderá variar, mas os temas são mais ou menos estes. E se não forem ajudadas a desenvolverem-se, em adultos pintarão, como hobby, as mesmas coisas, do mesmo modo. A criatividade deve, portanto, ser estimulada. (Munari, 1989, apud Lavelberg, 2006, p. 85)

Casas, árvores, nuvens, sol, são elementos que todos nós, independente de seguirmos no campo da Arte ou não, já experimentamos em nossos desenhos infantis. Como exemplo, trago o desenho abaixo:



Figura 2 - Desenho de paisagem com casinha. Fonte: Acervo pessoal, 2017

As crianças continuarão a desenhar as suas casinhas, com grandes macieiras

a sua volta e coloridos jardins a preenchendo os vazios. A criança utiliza elementos da realidade para de criar a sua realidade, a sua representação. Por isso, entendo que este é o momento de estimular a criatividade para que a criança desenvolva plenamente suas capacidades desenhistas. Habilidade que não se relaciona estritamente a produção artística, mas na formação de sujeitos mais autônomos para criarem e expressarem as suas ideias (Iavelberg, 2006).

Para nos tornar mais criativos, é preciso desacomodar e descobrir novas formas e possibilidades. Aí se encontra um dos papéis do professor! Lançar estratégias para estimular a criatividade dos alunos. Seja através da imaginação, da observação, das dinâmicas de desenho espontâneo, do uso de diferentes materiais e suportes, dos conhecimentos sobre arte e obras de arte, entre outras maneiras. O importante é que o aluno se sinta envolvido através da curiosidade para que incentivado pelo professor, possa acreditar nas suas capacidades para se (re)inventar e descobrir novos modos de fazer. Para que assim possa aproximar mundo da arte ao seu mundo.

Essa aproximação entre a arte e o mundo da criança, vejo como um dos grandes objetivos do ensino da arte na contemporaneidade. Um dos caminhos que encontro para tal, é o aprimoramento das potencialidades perceptivas das crianças, afim de enriquecer as experiências artísticas e estéticas. Fusari e Ferraz (2009), afirmam que isto se dá quando elas são orientadas a observar, ver, ouvir, sentir, tocar, a fim de perceber as situações, os objetos e a natureza a sua volta.

Aguçar o olhar das crianças para os seus cotidianos e para o mundo que os cerca, era um dos meus objetivos pedagógicos ao trabalhar com a temática da paisagem em sala de aula, justamente por entender este ato relacionado a percepção estética. As autoras Fusari e Ferraz (2009), compreendem que a percepção é importante tanto para a criação como para qualquer outra atividade infantil. Criando ou fazendo as atividades cotidianas, as crianças percebem (n)o que se constituem os objetos e os fenômenos a sua volta. “Elas aprendem a nomear esses objetos ou fenômenos, suas utilidades, seus aspectos formais (tais como linha, volume, cor, tamanho, texturas, etc.) ou qualidades estéticas”. (Fusari e Ferraz, 2009, p. 88).

O desenvolvimento da sensibilidade precisa ser estimulado através de experiências sensíveis (que envolvam os cinco sentidos), que vão além do contato com a arte (contemplar uma obra de arte, ouvir música, assistir a uma peça de teatro

ou frequentar museus), mas relacionam-se com a realidade e seus estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos (Duarte Jr., 2000).

Na imagem a seguir, apresento um desenho de minha aluna cuja paisagem foi compreendida como algo que se encontrava em seu cotidiano, nos jogos e brincadeiras infantis. Destaco neste desenho a capacidade perceptiva e a habilidade técnica relacionada a uma representação empírica de perspectiva em um dos brinquedos da praça. Porém a qualidade do desenho dos objetos contrasta com a representação estereotipada da figura humana. Segue a imagem:



Figura 3 - Desenho de paisagem com pracinha. Fonte: Acervo pessoal, 2017

Diante dos resultados apresentados, reafirmo a importância de incentivar as crianças à percepção do mundo a seu redor, para que elas possam construir as suas representações em um processo criativo e imaginativo. Neste sentido, concordo com Japiassu (2001 apud Pilotto 2008, p. 48) na afirmação de que,

[...] quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material disponível para a imaginação. Desta lei, portanto extrai-se a importante conclusão pedagógica de ampliar a experiência cultural da criança... para que (esta) venha a desenvolver a sua capacidade criadora. (Japiassu, 2001 apud Pilotto 2008, p. 48)

Deste modo, para contribuir com o desenvolvimento da capacidade criadora, propus aos meus alunos da pesquisa, atividades que envolviam o manuseio e a interpretação de reproduções de obras de arte, impressas em colorido num papel A4.

Primeiramente, deixei que cada um escolhesse a obra que mais lhe agradasse. A escolha prévia das imagens, realizada por mim, seguiam o critério de serem imagens de pinturas de paisagem, produzidas no período Renascimento à Arte Moderna do início do século XX.

Ainda durante a distribuição das imagens percebi que a introdução daquelas

imagens havia causado certa agitação na turma, que demonstrava curiosidade no ato de olhar as obras dispersas pela mesa, compartilhando o olhar entre as suas reproduções e a dos colegas. Solicitei que eles observassem cada um as suas obras, que tentassem identificar as cores, os elementos ou objetos presentes na composição, se havia presença da figura humana e qual era a temática da obra, no intuito de estimular suas percepções neste primeiro contato. Também propus que eles observassem como o artista dividiu a obra em planos e o que pintou em cada plano, com o propósito de instigar seus olhares para os recursos de profundidade e de proporção utilizados nas composições de gênero artístico de paisagem. Embora colocasse os dados da obra anexados em cada imagem, ignorei naquele momento o contexto histórico e artístico que cada obra pertencia, para dar maior visibilidade aos aspectos formais e estimular gradativamente a interpretação das obras.

Percebi pelas expressões de estranhamento e satisfação dos alunos, que tal ação poderia ser capaz de despertar suas curiosidades para os conhecimentos em arte. Inspirada em Iavelberg (2006), diria que a ação de levar os alunos a conhecerem arte, seria como o alimento para a produção desenhista destes, e por isso idealizo a ideia de que a experiência deveria ser ampliada, no sentido de conhecer a arte *in loco*, nos espaços culturais em que as obras se encontram. Porém, neste caso, a única possibilidade era o contato com as reproduções das obras de arte.

Propus que os alunos pintassem a obra escolhida com tinta guache em um papel tamanho A3. Minha intenção para tal proposta, não era direcionada para a cópia. Não me interessava se as reproduções de meus alunos fossem fidedignas ou não com as suas imagens. Queria proporcionar a eles uma melhor compreensão da obra. Esta atividade de pintura, seria um estímulo a observação de como tal artista realizou determinada pintura, como ele construiu o espaço da obra e dispôs seus elementos, que cores e tonalidades usou para dar a ilusão de profundidade nas pinturas de paisagem, entre outros aspectos. A seguir, uma fotografia realizada durante esta atividade:



Figura 4 - Atividade de pintura. Fonte: Acervo pessoal, 2017

Assim sendo, gostaria de mostrar duas pinturas realizadas pelos meus alunos de acordo com essa proposta. O primeiro quadro de imagem refere-se à representação da obra “Montanha de Santa Vitória”, do artista pós-impressionista Paul Cézanne. Destaco na pintura deste aluno, a sua ênfase em determinado ponto da obra, dimensionando os elementos desta de acordo com a sua interpretação.



Figura 5 - Pintura a partir da obra de Cézanne. Fonte: Acervo pessoal, 2017

O segundo quadro de imagens desta atividade, mostra a representação da obra “Vale com pôr do sol”, de Emil Nolde, artista do Expressionismo alemão, período artístico que ocorreu nas primeiras décadas do século XX. Destaco na interpretação do aluno, a sua experimentação com as cores, na percepção da disposição das mesmas e das relações de transparência e sobreposição que estabeleciam e geravam outras nuances. Ele atentou ainda para a representação do espaço e a proporcionalidade dos elementos da composição.



Figura 6 - Pintura a partir da obra de Emil Nolde. Fonte: Acervo pessoal, 2017

Gostaria de justificar a escolha desta atividade através da afirmação de Morozova (1982) apud Ferraz e Fusari (2009, p. 91), ao constatar que,

(...) frequentemente o educador acredita que só a primeira observação do objeto ou fenômeno deve ser realizada com mais interesse, com maior emoção, e pensa que durante as repetições das observações os objetivos cognitivos são os mais concretos. Isso é incorreto, uma vez que o desenvolvimento dos sentimentos estéticos também exige que sejam exercitados, porque, do contrário esses sentimentos não poderão ser verdadeiros, profundos, e isso refletirá na realização das atividades de expressão plástica. (Morozova, 1982 apud Ferraz e Fusari, 2009, p. 91)

Inspirada nas palavras da autora, reflito sobre o significado, quero dizer, a importância que o fazer representa para a cognição, ou seja, para o conhecimento sobre a obra de arte e os seus significados, quanto para sensibilidade, ao proporcionar uma compreensão estética da obra por meio da apreensão de suas qualidades formais. Essa prática, também propicia entender superficialmente o processo de construção da obra, isto é, a maneira como o artista combinou as cores, como ele resolveu determinados desafios de representação (no caso de obras figurativas), entre outras resoluções. A imersão na obra, através do fazer, do contato com a materialidade da tinta e do suporte, propicia experimentar sensações de descoberta, alegria, medo, frustração e superação que fazem parte do processo artístico.

Não há dúvidas de que a criação tem alto grau de importância no ensino de arte, e a intenção neste trabalho não é desestabilizar essa importância, e sim encontrar maneiras de subsidiar o processo criativo. Deste modo, entendo que a formação do repertório artístico é uma possibilidade viável para tal propósito e o

modo de obtê-lo é no contato com a arte. Inspirada em Derdyk (2015), compreendo a atividade de imitar as obras de arte, uma via para a apropriação da imagem, se constitui como parte do processo de aquisição do conhecimento. Porém é uma prática que exige cuidado quanto ao direcionamento da atividade (no sentido de ter e seguir um propósito) e caso for usada em demasia, pode trazer monotonia às aulas de arte. O que faria perder o brilho e o prazer que a experimentação em arte poderia proporcionar aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo e qualquer conhecimento artístico adquirido numa aproximação mais plástica e interativa com as obras de arte, de alguma maneira encontrará seu lugar. No sentido que um contato mais profundo com a arte, é capaz de nos provocar, tanto sensivelmente, despertando em nós emoções, quanto cognitivamente, abrindo-nos para o conhecimento inteligível proporcionado pela experiência.

Após a atividade de pintura das reproduções de obras de arte, resolvi propor aos alunos, o desafio de representar “as suas” obras em formato tridimensional, se utilizando de recursos materiais que dessem volume as composições ou a ilusão do mesmo, no intuito de contribuir para as suas percepções das obras. Também propus a eles, uma atividade de leitura das imagens das obras de arte. A qual trouxe resultados surpreendentes no que diz respeito a relação que as crianças fizeram entre as obras e suas vidas cotidianas.

Acredito que as atividades propostas propiciaram momentos singulares às crianças, diante do contato com as imagens de obras de arte. Percebi que elas vivenciaram sensações que só o descobrimento e apropriação de novos conhecimentos podem propiciar. Em um processo cujas sensibilidades foram despertadas diante do encantamento, da repulsa, da alegria e do medo, vivenciados em um contato mais aprofundado com a arte, com o fazer, o experimentar. Atividades que possibilitaram realizar inter-relações da arte com a vida.

REFERÊNCIAS

GRAHAM-DIXON, Andrew. **Arte – o guia visual definitivo da Arte**: da Pré-história ao século XXI. São Paulo: PUBLIFOLHA, 2013.

CASTELL, Cleusa Peralta. **Pela linha do tempo do desenho infantil: um caminho trans estético para o currículo integrado**. Rio Grande: FURG, 2012.

CAUQUELIN, Anne. **A invenção da paisagem**. São Paulo: Martins, 2007.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. Porto Alegre: Zouk, 2015.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – UNICAMP, 2000.

FUSARI, Maria Felisminda de R.; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2009.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre: Zouk, 2006.

MEDEIROS, Rosana Fachel de. **Leitura de imagens na educação infantil: imagens de arte em sala de aula**. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

PILOTTO, Silvia Sell Duarte; **A arte e seu ensino na contemporaneidade**. In: MAKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra Ramalho e (Orgs.); Ensaio em torno da arte. Chapecó: Argos: 2008.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura de arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

O PIBID/DANÇA DA UFSM: PARTILHA, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DOCENTE

BALDI, Neila Cristina¹³⁴

BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba¹³⁵

SANTORO, Isaura¹³⁶

SANTOS, Oneide Alessandro Silva dos¹³⁷

Resumo: O presente estudo analisa as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Dança, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no processo de desenvolvimento profissional dos(as) docentes envolvidos(as). O trabalho realizado nas escolas Edson General Figueiredo e Vicente Farençena é o contexto de análise que ora compartilhamos. Conclui-se que a prática desenvolvida de forma colaborativa é extremamente relevante e tem se configurado como um importante espaço de formação. A aproximação entre a universidade e a escola oportunizada pela proposta é um aspecto essencial ressaltado pelo grupo. Além disso, o programa se configura como uma real possibilidade de inserção da Dança no cotidiano escolar, já que a área ainda está galgando espaço legítimo no currículo formal.

Palavras-chave: PIBID; Professor de Arte; Dança-Licenciatura.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar e analisar algumas contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no processo de desenvolvimento profissional dos professores participantes do subprojeto Dança, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Partindo das reflexões desenvolvidas por Garcia (2009) utilizamos o conceito de *desenvolvimento profissional* cunhado pelo autor ao se referir ao processo de formação de professores(as). Sua defesa pauta-se pelo entendimento de que a preparação profissional dos docentes acontece de forma contínua, confrontando a histórica fragmentação entre formação inicial e continuada.

Dito isto, baseando-nos em algumas discussões trazidas por Nóvoa (2009), Schulman (1986, 2005), Tardif (2016), Pereira (2013) e Garcia (2009), propomos

¹³⁴ Professora do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), doutora em Artes Cênicas (2017) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), coordenadora do PIBID-Dança. E-mail: neila.baldi@ufsm.br

¹³⁵ Professora do Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestre em Educação (2015) pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Membro da equipe PIBID/DANÇA. E-mail: monica.cborba@gmail.com

¹³⁶ Professora de Artes da Escola Estadual de Ensino Fundamental General Edson Figueiredo e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Vicente Farençena. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Supervisora de área do PIBID. E-mail: isasantoro7@yahoo.com.br

¹³⁷ Acadêmico do Curso de Dança Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bolsista PIBID/CAPES subprojeto Dança. E-mail: fio.sb.14@hotmail.com

reflexões em torno de um trabalho que se organiza de forma colaborativa. No desenvolvimento da proposta do PIBID formamos uma comunidade docente que conta com uma supervisora de área licenciada em Artes Plásticas pertence ao corpo docente de duas escolas de Educação Básica, duas professoras coordenadoras vinculadas ao Curso de Dança-Licenciatura da UFSM e cinco bolsistas vinculados ao curso.

Compreendendo o desenvolvimento profissional como um percurso inacabado que demanda um constante aprimoramento, consideramos importante ressaltar que diferentes etapas tais como a formação inicial (cursos de licenciatura) e a inserção na prática (formação continuada) estão amalgamadas com todas as demais experiências que envolvem a história de vida do professorado. Neste caminho composto por saberes interligados, tanto a trajetória de escolarização de cada um, quanto as vivências culturais destas pessoas, seu contato com práticas de outros(as) professores(as) e seu próprio processo de inserção profissional estão presentes e em transformação. Como bem ressalta Garcia (2009) diferentes instâncias e momentos fazem parte da trajetória formativa dos(as) professores(as) para além das etapas formais.

A professora supervisora de área participa do programa desde 2014 e leciona nas escolas Edson General Figueiredo e Vicente Farenzena, as mesmas em que os bolsistas do subprograma Dança participam. Ambas as coordenadoras possuem formação em Licenciatura em Dança, tendo suas pesquisas de pós-graduação voltadas à área.

Cabe-nos aqui refletir sobre quais impactos ocorrem na prática de todos(as) os(as) envolvidos(as) durante/após sua participação no programa, quais as contribuições no ensino de Arte, e principalmente as questões relacionadas à Dança, seu ensino e aprendizagem neste contexto.

Este trabalho compõe o conjunto de ações desenvolvidas pelo PIBID Dança da UFSM, contribuindo para que se efetivem alguns dos principais objetivos do programa entre eles o desenvolvimento do protagonismo dos(as) docentes, o diálogo entre as práticas e produções da universidade e da educação básica e a aproximação dos(as) licenciandos(as) com a pesquisa.

A FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE ARTE: REALIDADES E APONTAMENTOS

O ensino de Arte no Brasil remota à chegada da Família Real, no início do século XIX, quando foram criadas escolas de Belas Artes e conservatórios de

Música. Ao longo dos séculos, diversos foram os vieses da introdução das Artes no ensino formal – desde o desenho geométrico, passando pelo canto orfeônico etc. No entanto, é a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5692/71 que se institui oficialmente a formação do(a) professor(a) de Artes. Aquela lei previa a existência da Educação Artística, como atividade curricular, bem como a formação do(a) profissional da área, em cursos polivalentes – ou seja, o(a) professor(a) teoricamente era habilitado(a) a lecionar todas as linguagens artísticas, em uma formação curta (dois anos), especializando-se em uma área (licenciatura plena, com mais dois anos). Mas como as escolas de Belas Artes e conservatórios de Música já existiam há séculos no país, isso significava que o(a) profissional formado(a) em Educação Artística volta-se principalmente às chamadas Artes Plásticas – hoje denominadas Visuais – e à Música, ficando o Teatro e a Dança à margem:

Na história do ensino de arte no Brasil podemos perceber a pouca participação da dança como conteúdo específico no âmbito da educação escolar. A dança nunca esteve incluída no currículo como prática obrigatória. Sua presença esteve relacionada principalmente às festividades escolares e/ou se deu na forma de atividades recreativas ou lúdicas, não com o intuito de promover o seu ensino, mas como instrumento para atingir os conteúdos de outras áreas. O processo de reconhecimento da dança na educação é recente. (MORANDI, 2010, p. 78)

Esta realidade que observamos a partir de revisões bibliográficas, deixa claro que as Artes Cênicas chegam tardiamente como áreas de conhecimento que formam docentes no ensino superior brasileiro. Por conseguinte, este quadro acaba por gerar sua ainda tímida presença na educação formal, em especial a Dança, tradicionalmente desenvolvida em trabalhos de cunho extraclasse. Galgar espaço legítimo para a área no currículo escolar formal torna-se um desafio muito grande que envolve um precioso investimento na formação de licenciados(as) na área. E, mais que isso, engajamento político na garantia da manutenção deste espaço na educação básica e no cumprimento da legislação.

A professora supervisora de Arte do PBID-Dança formou-se em 1993, em Licenciatura Plena em Artes Plásticas pela UFSM. Ou seja, teve sua formação inicial na vigência da lei anterior, que previa a polivalência. A partir da LDB 9394/96 a formação deixa de ser polivalente e o ensino de Arte passa a ser obrigatório – e não mais apenas uma atividade curricular. Com esta lei e com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (Reuni), criado em 2007, surgem diversos cursos de Artes, nas suas especificidades. Atualmente, na área

da Dança são mais de 40, entre tecnólogos, bacharelados e licenciaturas. O curso de Dança Licenciatura da UFSM surgiu nesta conjuntura, em 2013.

Se pensarmos no percurso de abertura de cursos de Licenciatura em Dança no Brasil veremos o quanto o Reuni foi um programa que contribuiu para o crescimento e fortalecimento da área no espaço acadêmico, sobretudo nas instituições públicas. Temporalmente situando-os podemos afirmar que se tratam de graduações ainda muito jovens, como é o caso da UFSM. Ambas as professoras atualmente coordenadoras do programa cursaram a Licenciatura em Dança como segunda graduação, visto a escassa oferta de cursos no período histórico em que estavam inseridas.

Mesmo com uma caminhada que já chega aos 60 anos, tempo de existência da primeira graduação em Dança no Brasil (na Universidade Federal da Bahia), podemos afirmar que em relação às demais linguagens ainda temos menor produção teórica e ainda estamos instaurando uma cultura formativa nos espaços institucionais, apesar dos grandes avanços e esforços empenhados pela comunidade de pesquisadores da Dança nas últimas décadas.

O PIBID COMO POSSIBILIDADE DE PARTILHA FORMATIVA

Apenas dez anos após a sua formação é que a atual supervisora do PIBID-Dança iniciou sua carreira, quando passou a lecionar nas escolas Edson Figueiredo e Vicente Farencena, em Santa Maria (RS). No início, os planos de estudos de ambas as escolas abrangiam quase que na totalidade as Artes Visuais. Com o passar dos anos, houve reformulações, para atender às exigências da legislação. Para isso, a supervisora precisou estudar por conta própria, de modo a proporcionar sua formação continuada – informal – que atendesse às exigências, aventurando-se em aulas com conteúdos de Teatro e Música. Isso porque a Licenciatura Plena formava o(a) profissional polivalente, dando-lhe uma visão geral, embora superficial do campo das Artes. O surgimento do PIBID foi visto por ela como uma forma de avançar no sentido de seguir aprimorando seus conhecimentos na área. Assim, primeiro atuou no PIBID-Teatro e depois, no PIBID-Dança.

O PIBID foi criado em 2008, tendo como objetivos principais elevar a qualidade da formação docente e incentivar a inserção dos(as) licenciados(as) na escola. Na UFSM, o PIBID-Dança está em vigência desde 2014, atuando sempre nas escolas Edson Figueiredo e Vicente Farencena. Pode ser considerado, na avaliação de Janira Fernandes, Heloisa Sisle e Renata Nascente (2016), como um terceiro espaço de

formação, a partir da acepção de que:

A criação de terceiros espaços na formação de professores envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para aprendizagem dos professores em formação (ZEICHNER, 2010, p. 487 apud FERNANDES; SISLA; NASCENTE, 2016, p. 292)

Fundamentalmente o programa está voltado para a formação inicial do(a) professor(a) se formos pensar na tradicional classificação de formação. No entanto, como bem afirma Marcos Pereira (2013, p. 21): “[...] não é pelo simples fato de passar por um curso de formação (seja uma licenciatura, seja magistério) que alguém vem a ser professor.” Segundo ele, “vir a ser professor é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente (no campo coletivo), num dos inumeráveis movimentos de constituição no mundo.” (PEREIRA, 2013, p. 22) Ou seja, em sua concepção, assim como defende Garcia (2009), a formação é contínua e não se dá só nos espaços formais. Pereira (2013) vai afirmar que este percurso de chama de *professoralidade*.

A partir desta perspectiva, estamos todos(as) nos formando, o tempo todo. Nóvoa (2009) e Shulman (1986) inspiram a pensar na potente possibilidade de protagonismo docente, evocando a participação de todos os educadores na formação de seus pares. Sua defesa está na prática pedagógica como elemento essencial de um processo que se dê “por dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 17). Em nosso entendimento, esta é uma questão central que encontra grande força na proposta do PIBID. Os autores demarcam a necessidade de que os(as) professores(as) em serviço, os(as) formadores(as) e os(as) acadêmicos(as) em formação constituam uma comunidade cada vez mais articulada e constituída de forma colaborativa. Na efetivação desta comunidade há um exercício de partilha que pode promover o crescimento de todos os envolvidos.

O que significa que o PIBID é mais um espaço formativo, para todos(as) os envolvidos(as). Assim, no “[...] diálogo entre coordenadores, supervisores e licenciandos, há um processo de *enriquecimento compartilhado*, com impactos positivos tanto nos cursos de formação como nas escolas.” (NEVES, 2012, p. 365 apud FERNANDES; SISLA; NASCENTE, 2016, p. 292)

Para a professora supervisora, a principal contribuição do PIBID-DANÇA vem neste sentido, pois a estrutura e a forma como o programa se desenvolve proporciona um trabalho efetivamente coletivo desde o planejamento de aulas, até reflexões, estudos e avaliação do processo pedagógico desenvolvido. Esta dinâmica fortalece a

todos(as) como profissionais e os auxilia no enfrentamento das questões decorrentes de uma sala de aula na atualidade. Ou seja, estas práticas permitem aprendizagens em torno daquilo que Tardif (2016) chama de saberes da experiência e que, segundo ele, “[...] constitui o alicerce da prática e da competência profissionais” (TARDIF, 2016, p. 21).

O trabalho realizado, planejado e avaliado de forma colaborativa, em muito está ancorado pela proposta de Nóvoa (2009) que nos inspira a pensar na ideia de um “professor coletivo e do professor como coletivo” (p. 40), constituindo uma tarefa essencial para a valorização da docência e em defesa de uma formação pautada pela solidariedade.

O grupo de trabalho realiza encontros semanais na universidade assim como são desenvolvidas consecutivas ações nas aulas de Arte, em que há uma verdadeira partilha entre a professora mais experiente (professora supervisora) e os docentes iniciantes. Uma verdadeira “*comunidade de prática*” como propunha Nóvoa (2009) se instala, gerando um contexto propício para que não só a área de conhecimento Arte se fortaleça dentro e fora da escola, como todos(as) os(as) envolvidos(as) contribuam com seus saberes, reflexões e experiências. A respeito podemos retomar o que Shulman (1986) denominou de “*proposta imodesta*”, propondo-nos aprender com as experiências formativas desenvolvidas pela área de saúde, em que diferentes pessoas com suas diversas experiências e conhecimentos trabalham de forma conjunta e compartilhada.

Ao aprender na prática cotidiana dentro e fora da escola – aqui pensando as reuniões semanais do PIBID-Dança, todos(as) os(as) envolvidos(as) estão em processos formativos experienciais, pois “[...] permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitiram justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão.” (TARDIF, 2016, p. 49) Além disso, segundo o autor:

É através da relação com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizada a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (TARDIF, 2016, p. 52)

Tardif (2016) acrescenta ainda que a prática cotidiana da profissão – e aqui estamos nos referindo a todas as instâncias do PIBID, ou seja, do(a) licenciado(a), da

supervisora e coordenadores(as) – permite não só desenvolver “certezas experienciais”, mas também avaliar outros saberes, inclusive aqueles constituídos na universidade, os saberes da formação profissional e disciplinares. “A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional” (TARDIF, 2016, p. 53).

O PIBID-DANÇA DA UFSM: DESCOBERTAS E CAMINHOS

Além de refletirmos em torno das aprendizagens formativas favorecidas a partir da experiência do PIBID, podemos pensar na riqueza que é a real possibilidade de inserção da Dança no cotidiano escolar. Não somente com o conhecimento da Dança que é proporcionado aos alunos das escolas, carregando em si novos significados para essa linguagem artística, diferente da passada nas mídias. Mas, sobretudo, porque esta vivência da Dança na escola promove uma verdadeira experiência que envolve todo o espaço escolar.

Estas experiências que evocam um “aprender dançando” são fundamentais para os(as) bolsistas da licenciatura em Dança, ainda carentes de práticas institucionalizadas que lhe sirvam de suporte pedagógico. É recorrente a reflexão em torno da segurança e fortalecimento do conhecimento com o ensino de Dança proporcionado pela via das ações do PIBID, aspecto salientando pelos acadêmicos como essencial no momento de sua inserção nos estágios supervisionados por exemplo.

Segundo reflexões da professora supervisora, a experiência com o PIBID Dança, tem influenciado sobremaneira sua prática de modo que em turmas que não possui o trabalho com o PIBID já se desafia a ensinar conteúdos de Dança. As vivências e conhecimentos trazidos pela supervisora ao trabalho, enriquecem o desenvolvimento profissional das docentes coordenadoras do programa que têm novas possibilidades de aproximação com o contexto escolar e com as reais necessidades que emergem da aula de Arte no ensino fundamental. São novos espaços e oportunidades que surgem para que a Dança possa mostrar-se como campo de conhecimento e para que possa efetivamente fazer parte da formação das crianças e jovens.

Através do PIBID Dança notamos a importância do trabalho colaborativo e reflexivo entre a professora da escola e os(as) acadêmicos(as). Como é evidenciado, o trabalho em conjunto potencializa e melhor organiza o conhecimento em torno de quais as práticas educativas serão levadas para a escola, como também as realidades a serem enfrentadas. Qual ensino de Arte a escola precisa? E como podemos aproximar um ensino que tenha relação com a vida dos alunos? Como a ação docente corrobora com o trabalho escolar como um todo?

Assim, o diálogo se torna rico e construído, não estamos propondo projetos de fora para dentro, mas em consonância com as experiências do profissional que está inserido(a), neste caso da professora supervisora. São contribuições teóricas para as práticas e vice-versa, uma é fundamental para a outra. Por meio deste trabalho colaborativo o PIBID criou e sistematizou eixos para planejar e executar suas aulas, ficando dividido em: Consciência Corporal, Paisagens Sonoras; Criação e Composição e Qualidades de Movimento. Estes eixos servem para guiar a prática pedagógica e auxiliar a construção da ação docente frente aos alunos, é um trabalho que efetivamente ajuda a promover e selecionar os conhecimentos sobre dança e pela dança para estarem presentes na escola.

Consideramos a importância do PIBID para as licenciaturas, pois dialoga com as realidades a serem enfrentadas na sala de aula, traz uma aproximação do licenciado em relação ao ensino e aprendizagem, no nosso caso da Dança, seus entraves e possibilidades. Desta forma podem-se perceber formas de ensino significativo, a aprendizagem da universidade ultrapassa por vezes suas fronteiras chegando até a escola, é um movimento tanto revolucionário como desafiador.

Como o PIBID tem um tempo de extensão superior aos estágios curriculares – o(a) aluno(a) pode ficar no subprojeto durante toda a sua execução e não apenas em um semestre, como no casos dos estágios -, isso possibilita que este terceiro espaço formativo traga não somente contribuições para a formação inicial do(a) licenciado(a), como também para a formação continuada do(a) supervisor e do(a) coordenador(a), bem como para o aprimoramento e melhora da qualidade da educação básica, uma vez que, em última instância, o PIBID torna-se também um espaço de pesquisas de novas relações docentes.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Jarina Rodrigues. SISLA, Heloisa Chalmers. NASCENTE, Renata Maria Moschen. **Pibid como espaço de formação docente**. Educação. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 291-301, set-dez 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, p. 7-22, 2009.

MORANDI, Carla. **A dança e a formação do artista**. IN: STRAZACCAPPA, Márcia; MORANDI, CARLA. Entre a arte e a docência: a formação do artista da Dança. Ed. Campinas: Papirus, 2010.

NÓVOA, António. **Professores: imagens de um futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009. Disponível em: http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf. Acesso em

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

SHULMAN, Lee. **Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de la nueva reforma**. In: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. V.9,2, 2005.

_____. **Those who understand: the knowledge growths in teaching**. In: Education Research, fev, pp 4- 14. 1986.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª Ed. São Paulo: Vozes, 2016.

EXPERIMENTAÇÃO COM TINTAS: Reflexões sobre uma proposta de aula

SILVEIRA, Cristiano Ferreira¹
FARINA, Cynthia²

Resumo: O presente artigo é construído a partir de uma proposta de prática de sala de aula e uma reflexão teórica sobre o processo de experiência com a arte por alunos da pré-escola, mais precisamente com educandos do pré II com faixa etária entre 5 e 6 anos de idade. A proposta desenvolvida foi um processo em que fomos levados pelos caminhos da experiência e não tentando achar sentidos, mas deixando ser atravessado pelas sensações que no momento aconteciam. O objetivo da prática pedagógica foi experimentar a arte por ela mesma e tirar proveito de uma experiência estética que movimentou os sentidos e deslocou os educandos e o professor a caminhos diferentes dos experimentados antes.

Palavras-chave: Arte, Experimentação e reflexão.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é construído a partir de uma proposta de prática de sala de aula e uma reflexão teórica sobre o processo de experiência com a arte por alunos da pré-escola, mais precisamente com educandos do pré II com faixa etária entre 5 e 6 anos de idade. Além disso, o professor também se coloca na experiência junto com educandos e, a partir desta implicação, busca analisar uma proposta de trabalho na aula de arte desenvolvida em uma pré-escola e refletir sobre as sensações que ocorrem ao longo dessa prática pedagógica. Este artigo é um pequeno recorte de uma pesquisa que está em desenvolvimento no programa de pós-graduação mestrado profissional em Educação e Tecnologia do IFSul- Instituto Federal Sul-riograndense.

O objetivo da prática pedagógica relatada nesta escrita foi experimentar uma proposta de arte por ela mesma e tirar proveito de uma experiência estética que movimentou os sentidos dos educandos e do professor por caminhos diferentes dos experimentados antes. Para embasar esta escrita trazemos autores como LARROSA (2004), DELEUZE e GUATTARI (2011), RANCIÈRE (2002) e FARINA (2012). A experiência elaborada a partir de um movimento em que as situações vão surgindo e nada é dado pronto, surge, vai sendo relatada e acontece naturalmente sem um

¹ Mestrando no programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia no Instituto Federal Sul-Riograndense –Campus Pelotas. Professora no programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia no Instituto Federal Sul-Riograndense – Campus Pelotas.

planejamento profundo e previsível, sendo este movimento construído de forma rizomática.

O método utilizado nesta proposta faz parte de uma pesquisa mais ampla ou seja o que está relatado neste texto é um pequeno recorte do que vem sendo desenvolvido. Para Deleuze (2011, p. 17) o rizoma compreende “linhas de segmentaridade”, segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar”. Este trabalho possui um fazer cartográfico, ou seja, é algo que parte de uma intervenção do cartógrafo, que é como denominamos o sujeito que se propõe a mergulhar nos caminhos e nas surpresas que as experiências suscitarão.

A proposta desenvolvida se configura em uma sequência de situações que podem mobilizar sensações e tornar a experiência algo significativo para os envolvidos, pois resolvemos mergulhamos sem expectativas de ineditismo ou outras. Sendo assim, o que interessa é o momento, a experiência de uma aula de arte para todos os envolvidos, alunos e professor que algo os toque, para o bem ou não, porque tudo faz parte da experiência da vida.

Vamos a EXPERIÊNCIA

Em um movimento inicial o professor chega na sala com uma respiração ofegante, sinal de que deve estar preocupado ou cansado, afinal não é a primeira turma do dia, já é o meio da tarde, muita coisa já ocorreu até aquele momento mas há sempre uma possibilidade de um novo encontro. Segundo Deleuze (1988):

“Uma aula é algo que se estende de uma semana a outra. É um espaço e uma temporalidade muito especiais. Há uma sequência. Não podemos recuperar o que não conseguimos fazer. Mas há um desenvolvimento interior numa aula. E as pessoas mudam entre uma semana e outra. O público de uma aula é algo fascinante.” (p. 80).

Em uma aula há um misto de curiosidade e insegurança, pode não ser o primeiro encontro, mas sempre nos deparamos com uma nova experiência. A aula que aqui inspira está escrita é aquela em que vamos ter como principal desencadeador a arte como experiência. Segundo Larrosa (2004), a “experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca” (p. 154). Este pensar sobre experiência é que pretendemos utilizar para situar a proposta apresentada ao

longo deste trabalho, este olhar sobre a aula de arte que surge de experiências, partindo de um começo e não sabendo onde chegar.

Sabemos que a aula de arte exige um planejamento assim como toda a aula, mas esta relatada aqui foi pensada de forma a ser uma experiência de aula de arte sem expectativas de coisas “certas” e “erradas”, pois não há a previsão se nós iremos ter algo realmente significativo ou apenas nós. Nossa intenção é que a atividade surja por meio dos movimentos que vamos fazendo.

Na aula de arte proposta, estamos em um movimento constante de imprevisibilidade, em que permitimos ser influenciados pelos os agenciamentos que vão ocorrendo. *Agenciamento*: a unidade real mínima, a ideia ou o conceito; nem o significante, mas o agenciamento. É sempre um agenciamento que produz os enunciados.

Os enunciados não têm por causa um sujeito que agiria como sujeito da enunciação, principalmente porque eles não se referem aos sujeitos como sujeitos do enunciado. O enunciado é o produto de um agenciamento, sempre coletivo, que põe em jogo, em nós e fora de nós, as populações, as multiplicidades, os territórios, os devires, os afetos, os acontecimentos. (DELEUZE; PARNET, 1998, p.65).

Podemos dizer a grosso modo que aquilo que nos acontece vai nos ligando, nos relacionando uns com os outros. Uma aula de arte é um espaço em que podemos mobilizar sensações de forma muito mais intensas, obviamente não que os outros componentes curriculares não possam, evidentemente que não, mas arte se permite mais dentro das escolas pela sua capacidade de invenção de novas formas de ver o mundo, de novos olhares sobre o que está posto para a nossa vida.

Para tanto, Deleuze (2012; pág.10) nos diz que “a sensação não é mais que um corte na corrente da consciência absoluta. Trata-se, antes, por mais próximas que sejam duas sensações, da passagem de uma à outra como devir, como aumento ou diminuição de potência (quantidade virtual)”. Então, a sensação é aquilo nos afeta, que nos acontece, aquilo para qual não possuímos controle. Para apresentar então a proposta foi dividida em cinco movimentos, em que somos atravessados por sensações e nos surgem novos caminhos dos quais não esperávamos.

Cinco movimentos da proposta

O primeiro movimento, foi verificar quais materiais estavam disponíveis naquele dia para serem utilizados(tintas e papeis), pois foi preciso pensar no que mais favorável utilizar em sala de aula pois não havia a certeza de que o material era suficiente para aquela turma de quinze alunos e se o papel escolhido era resistente para a proposta. Então verificamos que há tinta guache em potes grandes, umas seis ou sete cores. Esses alunos já haviam utilizando tintas inúmeras vezes, pois se trata de um material básico nas escolas. Então porque a escolha deste material? Pelo fato de que sobre a tinta é mais difícil de se ter o controle, pois sua densidade mais líquida pode tomar caminhos inesperados dependendo da forma que a colocamos sobre o papel. Além disso, a tinta interage umas com as outras formando novas cores e que às vezes temos a dificuldade de nomear. Outro material escolhido foi o papel pardo que apesar de ser frágil, possui uma resistência para o movimento e para umidade das tintas. O local a ser realizada a atividade também é importante, por isso observamos um lugar possível para realizar a proposta, pois precisamos nos mexer, nos locomover, respirar, sentir os joelhos.

O segundo movimento consistiu na chegada em sala de aula, onde sempre ocorre um abraço coletivo, uma recepção calorosa, as boas vindas como se o encontro fosse algo raro e não semanal como de fato é. A agitação faz parte desta fase da criança, e eles se agitam mais ainda pelas possibilidades da aula de arte, afinal estas aulas lidam bem com estas situações pois já foram feitas atividades anteriores que partiram destas imprevisibilidades e a usamos como um desencadeador de possibilidades de criação.

Para tanto, decidimos utilizar o espaço da sala de aula da própria turma para realizarmos nossa proposta. Na sequência o professor distribui um pedaço de papel e giz de cera para os educandos e pede para que eles toquem o papel, sintam o papel, sua textura, e também que façam o que quiser com ele seja desenhar ou recortar. O professor então coloca-se no chão e desenha um traço no papel não preocupado com a forma ou com o objetivo de que aquilo se transforme em alguma figura do real, em seguida todos começam a tocar, amassar e rabiscar no papel.

Essas situações geraram uma espécie de liberdade para que todos naquele papel colocaram seus traços. Liberdade essa que para Larrosa (2004) é algo que se

tem forma na autonomia e para o mesmo autor, “a liberdade é autonomia da vontade da razão prática, isso é, a capacidade do homem, individual ou coletivamente, de dar de si mesmo sua própria lei e de obedecê-la” (p. 208). Nesta perspectiva, a turma fez as tintas dançarem naquele papel, livre de impedimentos, bem como, deixaram suas próprias vontades movimentarem o seu corpo e consequentemente o papel.



Figura 1 – Imagem. Fonte: Acervo do autor.

O exercício realizado era apenas um aquecimento para a proposta principal da aula. Logo os estudantes começaram a comentar o que haviam feito com aquele papel e alguns contaram que desenharam bichos, sua casa, seus brinquedos favoritos etc.

No terceiro momento, o professor mostra um novo papel maior de aproximadamente um metro, diferente das medidas em que estão acostumados a utilizarem pois eles utilizam folhas de papel A4. Os educando logo perguntam se vão desenhar novamente, alguns com tom de reclamação. O professor explica que não e tem uma proposta na qual todos irão participar e vão ter uma importante função. Em seguida todos são convidados a pegar um pedaço do papel e o professor explica como vai ser a proposta.



Figura 2– Imagem. Fonte: Acervo do autor.

A proposta consistia em derramar um pote de tinta por vez, sobre aquele grande pedaço de papel, observando as cores que eram jogadas uma a uma e observando o que estava acontecendo com aquelas cores. Além disso, os estudantes executariam alguns comandos de movimento como, por exemplo, segurem com uma mão, levantem as mãos, virem de costas ou até mesmo brincar de vivo ou morto. A atividade também possibilitava a experimentação de seus próprios movimentos, principalmente, quando era colocada uma nova cor. O professor solicitou que tivessem cuidado para não deixarem as tintas caírem no chão.



Figura 3 – Imagem. Fonte: Acervo do autor.

No quarto movimento todos se colocaram ao redor do papel e estavam ansiosos para o que iria acontecer. Eles resolveram se arriscar, pois eles tinham medo de deixar as tintas caírem no chão, outros se iriam sujar suas roupas, mas logo isso se dissipou em descontração pois tudo se transformou em algo maior. A

cada novo estímulo uma nova reação, o professor também segurou o papel, todos (professor e estudantes) são peças importantes para o funcionamento da atividade porque cada um modifica aquele papel, a cada novo movimento a cada nova intenção e um acaba interferindo no pedaço do outro, todos se complementam.



Figura 4 – Imagem. Fonte: Acervo do autor.

Ao colocar a primeira cor, foi tranquilo pois a cor seguia cursos motivados pelo movimento que todos faziam e surgia algo no papel. Alguns estudantes tentavam nominar o que surgia. Alguém dizia: “parece um gato”, “parece uma casa”, “parece um caminhão” e perguntavam ao professor se aquilo era o que eles diziam como uma confirmação do que já tinham dito. O professor afirmava que tudo que eles tinham comentado poderia ser sim, pois ali o trabalho era de todos e eles poderiam encontrar a figura que quisessem naquela tinta.

Ao colocar a segunda cor uma nova preocupação surgiu: como ia ficar a cor que já estava no papel? Mas logo isso desapareceu, pois, os movimentos iam ficando mais rápidos, alguns sujavam as mãos e perguntavam se tinha problema. O professor mostrava que também já estava com as mãos cheias de tinta. Logo, depois de mais umas duas cores colocadas no papel, volta-se a preocupação de com o que se parecia aquela figura que surgia, o professor diz que não precisavam se preocupar e questionava o que eles viam ali. Na sequência, alguns estudantes disseram que havia uma borboleta, um campo de futebol, entre outras possibilidades.



Figura 5 – Imagem. Fonte: Acervo do autor.

No quinto e, último movimento, todas as tintas já estavam postas no papel, a cor que surgiu não conseguimos mais nominar. Estudantes e professor estão com as mãos cobertas de tintas, alguns se queixam de cansaço outros dizem que foi muito legal, outros que foi muito bom. Agora a pergunta era o que seria feito com aquele trabalho. Se ia ser exposto e onde eles poderiam colocar, se na parede ou na porta? O professor intervém dizendo o trabalho está pronto, mas questiona: o que eles podiam ver ali? Os estudantes prontamente apontavam e diziam que ali tinha novas cores e que pareciam outras figuras.

Como último ato, ainda fazendo parte do quinto movimento, o professor pediu para que cada um nominasse a cor que surgiu de todas aquelas misturas de tintas. Alguns colocaram nomes que já existiam e outros definiram outro sentido para palavras que já existem como, por exemplo, cachorro pequeno, vermelho laranja. Na sequência, o professor expõe na parede da sala, o papel com as cores, e alguns começam a olhar e dizem que ficou “bonito”, outros comentam que ficou “estranho”. Outro fato que chamou atenção foi o momento em que um estudante apertou a mão de seu colega e percebeu que a cor que anteriormente estava em sua mão misturou-se a outra, então todos começaram a se tocarem uns nos outros para pegar a cor do outro e relatavam com ar de surpresa que a cor do colega estava neles também inclusive a cor que estava na mão do professor. Através da cor todos se envolveram e conectaram-se uns aos outros pelo simples contato das peles sujas de tinta. O professor, então, mediava a conversa dizendo que é assim mesmo, que

existe diferentes visões e que cada um tem a sua própria forma de perceber e compreender o trabalho desenvolvido.

Reflexões sobre a Experimentação

Ao nos debruçarmos na experiência de transformar um ato comum e corriqueiro em uma produção estética da qual não temos o controle, alguns olham e dizem que aquilo não é bonito, outros comentam que necessitam colocar na parede orgulhosos pela sua arte. O professor tem uma sensação de aprendizado, pois aquilo traz o aspecto da novidade, o professor assim como os estudantes se deixam atravessar pelo prazer da experimentação de criar, e isso nos toca e também modifica pois sempre algo acontece.

Uma atividade que talvez seja comum para muitos, mobilizou sensações entre estudantes e professor. A proposta mexeu com todos os sentidos dos envolvidos, com o tato ao sentir o papel, com olfato ao sentir o cheiro de cada tinta que era colocada sobre o papel, que apesar de ser da mesma marca, cada uma possuía um cheiro diferente, a visão ao enxergar as cores e possibilidades que o movimento trazia, a audição para ouvir cada comando que era pedido e o paladar para degustar as sensações que atravessavam aqueles que participaram da atividade.

O espaço da sala de aula, durante o desenvolvimento dessa prática educativa, gerou um espaço múltiplo de subjetividades, porque nesta proposta coletiva cada um tinha seu espaço de olhar para aquilo que fazia. Refletindo sobre como nos comportamos como educadores em sala de aula muitas vezes não olhamos para este espaço desta maneira, pois olhamos como um bloco único de que todos devem e precisam chegar ao mesmo ponto e muitas vezes não damos o devido valor a experiência de individual dos estudantes o que torna o momento mais significativo.

Ao se colocar como participante da atividade o professor se torna parte daquilo que está acontecendo não olhando como alguém de fora mas como participe da experiência, como um aprendiz do inesperado. Como diz Rancière (2002; pág.27), “pode-se ensinar o que se ignora, desde que se emancipe o aluno; isso é, que se force o aluno a usar sua própria inteligência”. Nesta perspectiva, professor e estudantes são aprendizes de algo, e todos são importantes neste processo, cada um com sua subjetividade que se realiza coletivamente.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles **O Que é a Filosofia?** Tradutor De Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica.** São Paulo. Ed. 34.

1997 DELEUZE, Gilles. **A IMANÊNCIA: uma vida...**

Disponível em < <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/31079>>
Acesso em 08/10/2017.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia.** Vol.1. São Paulo. Ed. 34. 2011.

FARINA, Cynthia. **Arte e formação: Uma cartografia da Experiência Estética atual.**

Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GEO1-4014--Int.pdf> Acesso em 08/10/2017.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel/** Jorge Larrosa; tradução Cynthia Farina. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. **mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual/Jacques Rancière;** tradução de Lilian do ValleBelo Horizonte : Autêntica, 2002.

A SALA DE AULA E O REPERTÓRIO DE VIVÊNCIAS – UMA DINÂMICA DE EXPERIÊNCIAS

MARTINS, Diana Krüger¹

Resumo: A presente pesquisa apresenta um segmento de meu trabalho de conclusão de curso, intitulado Arte e Religião – Uma dinâmica de Experiências. Na referida monografia, busquei estabelecer paralelos entre Arte e Religião, tendo como fator comum a importância da experiência para em seguida, sugerir a prática das dinâmicas em grupo como metodologia potencializadora do fazer artístico em sala de aula. Bauman (2003), Jorge Larrosa Bondía (2002) e Edith Derdyk (1989) são os principais teóricos consultados abordando a experiência em suas variadas nuances.

Palavras-chave: arte; religião; experiência.

INTRODUÇÃO

O conjunto de ideias aqui apresentado se configura como um segmento de minha monografia de graduação, intitulada Arte e Religião – Uma dinâmica de Experiências. No referido trabalho, apoiando-me em vivências particulares, tanto do ambiente religioso, quanto no acadêmico, explorei a relação existente entre Arte e Religião, trazendo como fator de ligação a importância da experiência existente entre ambos os campos, para por fim, apresentar a prática das dinâmicas em grupo como metodologia pedagógica.

Ao longo dos dois primeiros capítulos, tratei de assuntos diversos que envolviam a ligação milenar existente entre o fazer artístico e o culto religioso, bem como o impacto da proposição dentro da relação obra/espectador. O presente artigo, portanto, configura-se como um resumo expandido do terceiro e último capítulo, onde sob o título “A Sala de Aula e o Repertório de Vivências”, trago um relato de minhas experimentações em ambiente escolar, onde apliquei o recurso das dinâmicas em grupo como metodologia potencializadora do ato criativo.

Mesclando, através de um viés autobiográfico, a vivência religiosa e sua contraparte artística, apresentarei um trajeto que se desdobra, da igreja até a sala de aula. Exploro, portanto, minha experiência de vida como combustível às proposições levadas aos alunos com quem trabalhei, tanto no estágio obrigatório em

¹ Artista visual e pesquisadora, graduada em Licenciatura em Artes Visuais. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais no Centro de Artes (UFPEL). dkmartins90@gmail.com

2014, quanto no meu período como bolsista do projeto Experienciando o Desenho², em 2016. Como aporte teórico, trago os escritos de Bauman (2003) a respeito dos conceitos na visão imaginária da comunidade e seu contraponto no mundo real, envolvendo sistemas de regras e renúncia à subjetividade. O peso da vivência e as capacidades expressivas da criança serão investigados com o auxílio de Edith Derdyk (1989), bem como a importância da experiência afirmada por Jorge Larrosa Bondía (2002).

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Em Outubro de 2014, no sexto semestre do curso de Licenciatura em Artes Visuais, iniciou-se a cadeira de estágio obrigatório no ensino fundamental. A turma designada foi o 4º Ano A. Contava com 28 alunos, com idades variando entre 9 e 12 anos. A partir das observações obrigatórias, pude perceber a busca inquieta dos alunos pelo maior realismo possível. Durante as atividades de desenho, não foram poucas as vezes em que eles pediam ajuda da professora, mostrando grande ansiedade para que o trabalho no papel reproduzisse de forma idêntica aquelas fotos expostas anteriormente. Ficou evidente a existência de uma aflição inerente da criança pelo perfeccionismo no momento da execução de suas atividades de cunho artístico, que se revelava na constante insegurança e solicitação por auxílio.

Quando cheguei para ministrar minha primeira aula sozinha, acreditava realmente que minha relação com os alunos já estava definida, sendo que apesar da desordem, eles haviam me tratado com considerável simpatia. Porém, entre observar a aula da professora titular e lecionar por conta própria, existia uma grande diferença. Deparei-me com a real face da turma, por assim dizer: um ambiente realmente difícil de se trabalhar, em constante animosidade e agitação.

Afinal, percebi que não conseguiria ter total sucesso contra a tendência natural para a agitação residente na maioria das crianças. No entanto, poderia tentar obter o mínimo de sucesso com minhas aulas se me concentrasse em contornar a segunda dificuldade mais evidente: a desunião entre os alunos. E, como se já estivesse decidido desde os primeiros momentos, percebi que meu repertório interno

² Coordenado pela professora Nadia da Cruz Senna e em demanda contínua desde sua implantação em 2010, a ação é voltada para o ensino do desenho em escolas da zona periférica de Pelotas, e está vinculada ao programa Arte, Inclusão e Cidadania, do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas.

possuía a estratégia à qual recorreria naquele momento, na tentativa de instaurar um ambiente mais colaborativo e amigável: as dinâmicas em grupo.

HISTÓRICO DE VIVÊNCIAS

Meu interesse pela Arte remonta às minhas mais antigas lembranças. Com certa frequência eu ganhava novos materiais - estojos de canetinhas, tintas, pincéis, lápis de cor e giz de cera - e ao longo dos anos juntei cadernos e mais cadernos que continham animais, paisagens, retratos, plantas de construções, e mais um infindável repertório imagético, sempre ligado aos meus interesses e emoções pessoais. Edith Derdyk (1989) aborda a importância expressiva contida no ato de desenhar:

A criança enquanto desenha canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina, ou até silencia... O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário. (DERDYK, 1989, p.19)

À medida que eu crescia, entendia cada vez mais a importância do exercício da criatividade em minha vida. Enquanto trabalhava em cada desenho ou pintura, me sentia em sintonia com minha subjetividade. O ato de superar desafios contidos nos ângulos, nas cores, nos materiais e nas formas me provia de um sentimento de autoconhecimento, como se aos poucos eu descobrisse minha identidade e meu lugar no mundo. No entanto, ainda me sentia um tanto solitária. Desejava fazer parte de um todo. Bauman (2003) aborda a questão do pertencimento, explorando as nuances imaginárias contidas o conceito de comunidade:

Para começar, a comunidade é um lugar “cálido”, um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado. (...) Aqui, na comunidade, podemos relaxar — estamos seguros, não há perigos ocultos em cantos escuros (com certeza, dificilmente um “canto” aqui é “escuro”). Numa comunidade, todos nos entendemos bem, podemos confiar no que ouvimos, estamos seguros a maior parte do tempo e raramente ficamos desconcertados ou somos surpreendidos. (BAUMAN, 2003, p.7-8)

Um acontecimento fundamental para desencadeamento de vários processos pessoais, incluindo a escolha do tema desta pesquisa, foi meu período de vivência religiosa. Com treze anos, passei a participar de uma igreja evangélica em minha

cidade (Canoas, RS), sempre me fazendo presente nas reuniões de grupos de jovens. As atividades eram divertidas, e, foi naquele meio que obtive minhas principais experiências com as dinâmicas em grupo. As práticas eram levadas pelos líderes, tanto como ferramenta de integração e descontração, como para afixarem conteúdos de cunho religioso, geralmente tendo relação com a temática de cada encontro. A partir destes encontros, pude ter contato com variadas práticas lúdicas que acabavam por trazer mensagens atreladas a si, além de contarem com fator colaborativo.

Com o passar dos anos, o desejo de cursar uma faculdade e moldar meu futuro me levou a participar do ENEM, onde obtive média suficiente para entrar no curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Federal de Pelotas. A mudança de ambiente me levou a uma gradual mudança de mentalidade, o que aos poucos me afastou tanto do círculo social da igreja, quanto da crença religiosa evangélica. No entanto, ao experimentar a docência pela primeira vez de forma efetiva no estágio, acabei descobrindo nas dinâmicas, por tantas vezes vivenciadas, uma metodologia passível de ser aplicada, onde eu poderia mesclar tanto o fator colaborativo, quanto um destaque maior ao processo criativo.

ESTAGIANDO NA EMEF JOAQUIM NABUCO

Como dito anteriormente, ao experimentar os primeiros contatos com o 4º Ano A da Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Nabuco, pude perceber o clima de constante agitação e animosidade da turma. Parecia faltar pouco para uma parcela considerável dos 28 alunos entrarem em verdadeiro conflito físico, enquanto o resto deles se esforçava (quase que sem sucesso) para participar da aula que eu (também enfrentando dificuldades) ministrava. Explorando o tema “A Quebra do Figurativo”, resolvi propor outra prática de desenho cronometrado, mas desta vez, em grupo, justamente para incentivar um sentimento de colaboração. Iniciei a aula apresentando diversas obras com o tema “natureza morta”, pertencentes a diferentes períodos da história da Arte. Apesar de certa desordem, consegui estabelecer um momento de apreciação dialogada com a turma, que procuraria repetir nos encontros futuros. Propus, então, a dinâmica. A prática que formulei consistia em dividi-los em grupos, cada um contando com apenas uma folha A3 para ser desenhada por todos os membros. Cada grupo teria um objeto para desenhar,

dispondo de poucos segundos por alunos, que dado o sinal, deveria passar a folha para o colega, para que este continuasse o traçado. Os objetos seriam trocados repetidamente, justamente para que as crianças exercitassem a capacidade criativa, misturando diferentes elementos e criando um novo objeto a partir dos fragmentos.

Ao dividir a turma em grupos, eu tinha em mente as predileções sociais, que mantinham os alunos sempre ansiosos para escolher os colegas com quem trabalhariam. Acreditava que essa característica, embora típica da faixa etária, trazia dificuldades, não apenas ao andamento de minhas aulas, quanto ao relacionamento deles como um todo. Sendo assim, estabeleci os grupos seguindo a ordem das filas, o que, naturalmente, gerou manifestações de protesto por parte das crianças. Mantendo minha decisão, pude trabalhar a atividade com a turma de forma satisfatória, como se o desafio envolvendo tempo e criatividade possuísse uma qualidade instigante aos alunos. Terminados os desenhos, consegui estabelecer outro diálogo com a turma, desta vez a respeito dos estranhos objetos resultantes da prática.

No encontro seguinte, resolvi trabalhar a temática do retrato e suas várias representações ao longo da história da Arte. Apresentei aos alunos uma série de obras, que cobriam do mais clássico ao mais moderno, e posteriormente, os dividi em grupos para a atividade. A prática do dia consistia em sortear entre os grupos, diferentes reproduções reduzidas de retratos de artistas reconhecidos (como Frida Kahlo, Picasso, Van Gogh e Andy Warhol), cobrindo variados estilos pictóricos. As crianças, então, deveriam confeccionar seus próprios retratos inspirando-se no estilo destes artistas. No entanto, no momento da divisão de grupos, acabei cedendo aos apelos dos alunos para escolherem com quem trabalhariam. Desejava entender a dimensão do contraste resultante desta configuração, e, como esperava, os resultados não foram tão produtivos quanto os da última aula.

Tendo em mente a confusão gerada pela escolha de grupos, resolvi negar aos alunos este privilégio, e sorteei as equipes no encontro seguinte. Movida por curiosidade, também apliquei uma proposta vivenciada nos meus tempos de igreja: a dinâmica da torre. As regras estavam em se trabalhar apenas com a quantidade de materiais fornecidas pelo propositor (uma quantidade limitada de balões e fita adesiva), e que o trabalho só seria válido se a torre se mantivesse de pé sozinha. Tal prática possui objetivo colaborativo, pautado na socialização e na comunicação entre os participantes, o que obviamente, eu mesma procurava instaurar entre meus

alunos. Outro aspecto interessante estava em estimular o agir sobre a matéria: modelar, encaixar, medir, pesar, colar, e, por fim, formular soluções físicas que cumprissem os propósitos do desafio. Os resultados foram satisfatórios.

Buscando trabalhar o recurso artístico da instalação, para os próximos encontros, dividi a turma por sorteio, configurando novos grupos e designando cada qual com um material designado para a execução da proposta criativa. Em meu último encontro com o 4º Ano A, minha temática sobre a quebra do figurativo culminou na montagem de instalações. Assim, dotei cada grupo de uma matéria-prima diferente – TNT, prendedores de roupa, cartolina, balões, jornais e copos plásticos – que deveria ser o foco principal da obra, embora os alunos pudessem se utilizar de outros objetos para sustentar suas criações. Ao finalizar a atividade, fotografamos as instalações e conversamos sobre nossos encontros. O parecer dos alunos (até os mais desordeiros) foi favorável, sendo que mais de uma criança destacou o caráter divertido que as aulas de Arte conquistaram junto das atividades em grupo mais desafiadoras. Os momentos acabaram se diferenciando da rotina pontuada por tarefas, quase sempre cumpridas de forma individual e em duas dimensões.

Juntamente com o saldo positivo desta vivência, percebi que seria de grande valia, não só para minha formação, mas também para minha produção acadêmica, se conseguisse voltar à sala de aula, antes de concluir o curso. Tal noção se justificava pelo interesse em testar mais uma vez a validade das dinâmicas em grupo junto ao conteúdo artístico, buscando embasar melhor minhas ideias a respeito da importância de uma experimentação mais ativa do processo criativo. Felizmente, tempos depois consegui obter a chance de trabalhar mais uma vez nesta proposta.

PROPOSIÇÕES NA ESCOLA ESTADUAL DE 1º GRAU INCOMPLETO DR. JOSÉ BRUSQUE FILHO

Em Julho de 2016, obtive uma bolsa junto ao projeto extensionista Experienciando o Desenho, coordenado pela professora Nadia da Cruz Senna. Ficaria ao meu encargo ministrar aulas de arte semanalmente a uma turma da Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Dr. José Brusque Filho, localizada nas imediações do bairro Porto, na cidade de Pelotas. A turma a qual fiquei encarregada

foi uma 1ª série, contando com 20 alunos, com idades entre 6 e 8 anos. A professora responsável me permitiu escolher a temática dos encontros, que ocorreriam às quintas-feiras, das 15h30min até as 17h20min. Sendo assim, levando em conta a idade das crianças (mais jovens do que os alunos da escola Joaquim Nabuco), resolvi que adotaria o imaginário como tema principal. Na preparação dos conteúdos, optava por propostas que unissem o inusitado, o cotidiano e o subjetivo, envolvendo as relações dos alunos dentro e fora da escola. Não me utilizei das dinâmicas em todos os encontros, porém, pude integrá-los em algumas propostas que visavam a colaboração entre colegas.

Percebi que as crianças mais jovens ainda não mostravam a mesma ansiedade de meus alunos anteriores com relação ao perfeccionismo das retas, proporções, cores, e demais atributos pictóricos que denotassem mais exatidão aos traços. A espontaneidade contida nos traços também era evidente, e, naturalmente, como aponta Derdyk (1989), havia a característica apropriação com o qual a criança dota suas criações, denotando sua relação com o mundo:

O campo do papel se torna o campo do possível, do devaneio, da invenção e também o campo da concretização de suas carências e desejos. O desenho, em seu continente mais amplo, não é somente uma manifestação gráfica através de lápis e papel, como já destacamos. A consciência do campo retangular do papel devolve ao desenho a sua potencialidade como instrumento de reflexão, abstração e conceituação. (DERDYK, 1989, p.23)

Em meu primeiro encontro, a escolha em utilizar a dinâmica do desenho cronometrado se baseava na curiosidade em saber como alunos bem mais jovens trabalhariam junto a esta proposta, unindo tanto o desenho de observação (que, como dito anteriormente causava nervosismo em alunos pré-adolescentes) quanto o desafio em utilizar o tempo proposto. Dispostos em círculo, os alunos tiveram de desenhar uma composição complexa que foi montada no centro da roda sobre uma mesa à parte. Primeiramente, as crianças tiveram de vinte minutos para retratar a composição com o máximo de fidelidade possível. O tempo diminuiria gradativamente a cada rodada de desenhos, até sobrarem poucos segundos.

Na semana seguinte, resolvi observar qual seria a reação da turma quanto a uma prática bastante comum, tanto na escola, quanto na faculdade: o desenho coletivo com caráter de desapropriação. Uma proposta popular, que explora as habilidades motoras e criativas do aluno, além de questionar a desapropriação e re-

apropriação do desenho. A socialização também é fator importante dentro deste exercício que consiste em dispor a turma em círculo (ou qualquer outra configuração que permita às crianças moverem o material) e dotar cada aluno de uma folha em branco e de material para desenho.

A aula seguinte, com a temática “cores”, foi iniciada com uma discussão abordando suas variações e tonalidades, bem como outros aspectos. Procurei explorar não apenas a visualidade, mas também os aspectos sensoriais, convidando os alunos a falar sobre sentimentos, sensações, objetos, possíveis sons e sabores, e outras características ligadas ao verde, ao amarelo, ao azul, ao vermelho, ao roxo e etc. Feito isso, os alunos foram divididos em quatro grupos, e através de um sorteio, a cada um foi delegada uma cor específica. A cada grupo foi disponibilizada uma folha em tamanho A3, e com o auxílio de um cronômetro, cada membro do grupo dispôs de um minuto para desenhar, antes de passar a folha ao próximo colega. O objetivo desta dinâmica estava em explorar o potencial sensorial e imagético presente nas cores, estimulando a criatividade em pensar e atribuir diferentes características a elas. Também é um ponto importante o aspecto colaborativo presente no trabalho em grupo, formando laços de interação e cooperação em comum através do jogo e do desafio.

Querendo proporcionar outra experiência envolvendo o uso dos sentidos, além de ativar a imaginação e a criatividade, resolvi levar à turma um dispositivo conhecido como “Caixa Cega”, que consiste em uma caixa de papelão dotada de um único buraco equipado por uma espécie de luva, por onde o aluno encaixa a mão até alcançar o interior que se encontra cheio de diferentes objetos de tamanhos, espessuras e pesos variados. Cada aluno teve a sua vez de tocar o interior da caixa, e ao fazer isso, o mesmo dizia ao grande grupo qual era o formato, a temperatura, a textura, o peso e as demais características do objeto que tinha em mãos. As palavras eram anotadas no quadro de modo a auxiliar aos alunos no cumprimento da proposta que girava em torno de imaginar e desenhar, através das descrições dos colegas, como seriam os objetos. O uso da imaginação, aliado ao sentido do tato era o aspecto a ser exercitado através do uso da caixa cega, além do ato de ouvir aos colegas. Os alunos eram encorajados a questionar e opinar a respeito dos objetos, criando relações de utilidade e aparência, e expressando suas percepções através do desenho.

Utilizando como inspiração uma das incontáveis propostas vivenciadas durante o período passado dentro da igreja evangélica, levei à sala de aula a “Dinâmica da estátua”, que complementaria a atividade prática ligada ao conteúdo artístico. Primeiramente, pude discutir com a turma a respeito da modalidade artística da escultura, para posteriormente, utilizar a dinâmica. Os alunos foram divididos em duplas onde cada integrante possuía uma função: um seria o escultor e outro a escultura. Definindo vários temas diferentes, o escultor deveria modelar sua “escultura” para da melhor forma adequá-la. Depois, a turma foi dividida em dois grupos para exercer a mesma proposta, mas em maior escala. Mais tarde, cada aluno deveria desenhar um projeto de escultura com tema livre, e o curioso foi que em meio a temas como animais, carros e construções, muitos alunos começaram a desenhar seus próprios colegas, justificando o ato como uma “homenagem”, ou por ser engraçado imaginar uma estátua no meio da cidade com a cara do amigo. O objetivo desta dinâmica, conhecida por suas características de integração e descontração visam trabalhar a expressão corporal e a imaginação, fazendo seus participantes interagirem entre si ao mesmo tempo em que exercitam suas capacidades cognitivas e seu repertório imagético.

Com o final do semestre se aproximando, resolvi apresentar propostas que aliassem a criatividade à apreciação artística, estimulando o diálogo entre as próprias crianças. Busquei uma quebra no hábito de mediar a produção artística de nomes famosos para os alunos, convidando eles mesmos a dialogarem com os colegas a respeito de suas próprias criações.

No penúltimo encontro, formulei uma dinâmica que consistia em disponibilizar à turma diversos trabalhos feitos pelos alunos ao longo do semestre, contando com diferentes temáticas e técnicas. Dividindo as crianças em duplas, pediu-se que as mesmas escolhessem cada uma dois trabalhos de seus colegas, para através de uma análise conjunta, montarem um novo trabalho misturando características de ambos. Feito isso, cada dupla exporia seu trabalho ao resto da turma, perguntando sobre opiniões e impressões, para em seguida relatarem as ideias por detrás da própria criação.

Por fim, em minha despedida com a turma, propus a criação de um painel coletivo. Especifiquei que as crianças deveriam se esforçar ao máximo para cobrir cada centímetro do grande pedaço de papel pardo disponibilizado, usando todos os materiais que desejassem, desenhando com temática livre. Feito isso, o painel foi

exposto em frente à turma, e esclareci que cada aluno deveria vir à frente, elaborar uma breve explanação acerca da obra com seus colegas. Percebi que as crianças apresentavam uma percepção cuidadosa do painel, estabelecendo um diálogo que visava desvendar características peculiares da distribuição pictórica criada em conjunto. Notei, e comentei com a turma a respeito de detalhes curiosos, tais como desenhos repetidos e distribuídos por todo o papel por diferentes colegas, mensagens escritas (algumas não contando com palavras propriamente ditas, mas apenas letras enfileiradas), e variadas sequências numéricas. Quando perguntei para a turma a respeito disso, diferentes teorias foram apresentadas, desde números de telefone, até códigos para comunicação com extraterrestres. Obviamente que a complexidade destas respostas me chamou a atenção, fazendo-me recordar de minha própria infância, quando através de meus desenhos, organizava minha realidade externa e interna, atribuindo aos mesmos significados particulares.

Tendo concluído meus encontros com a 1ª série de 2016 da Escola de 1º Grau Incompleto Dr. José Brusque Filho, pude refletir sobre a qualidade educativa das dinâmicas em grupo aliadas ao ensino da Arte. Compreendi melhor a riqueza do universo interno infantil, e do quanto esta qualidade atua como potência criadora. Tal característica em seu estado mais bruto não apenas reflete aspectos emocionais e concretos de uma realidade conhecida, mas também mescla as mais diferentes nuances que habitam o consciente e o subconsciente resultando em processos criativos que muitas vezes surpreendem até a criança.

DERDYK (1989) explica a criatividade infantil e em como a criança processa seu universo íntimo através de diferentes atos:

A criança está integralmente presente em tudo o que faz, principalmente quando existe um espaço emocional que o permita. Existe um pensar por trás de seu fazer, por trás de suas pequenas operações, como subir e descer uma escada, balançar insistentemente um chocalho, amassar um papel. A criança vivencia, organiza, operacionaliza, elabora, projeta, constrói, destrói em busca de novas configurações. O caos e a ordem se alternam. . (DERDYK, 1989, p.11)

Também ficou evidente que a experiência de não apenas “despejar” este conteúdo através do grafismo, como também estabelecer um diálogo com os colegas, compartilhando percepções e impressões, se configura como uma importante ferramenta. Notei que as relações desta última turma, embora mais

pacíficas do que as do Quarto ano A, também apresentavam atritos, que se não puderam ser totalmente apagados com a prática artística, ao menos foram amenizados através da conversa e da colaboração inerente de algumas práticas. Por fim, acredito que o processo de poder mais uma vez levar as dinâmicas à sala de aula, se constituiu como uma experiência particular altamente enriquecedora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que começou como uma tentativa de harmonizar uma turma de comportamento complicado, acabou tornando-se uma ferramenta educacional e expressiva, me possibilitando interessantes desdobramentos no que tange ao exercício da Arte-educação. Ao estabelecer um momento destinado à experiência, ou como afirma Larrosa (2002, p.14), “um gesto de interrupção”, me foi possibilitada a chance de explorar meus saberes ao mesmo tempo em que proporcionava aos alunos novas vivências em torno da Arte. Acredito que através das dinâmicas em grupo, pude levar as crianças a um exercício criativo, incentivando gestos que visavam um olhar mais cuidadoso e sensível, suspendendo o automatismo da ação e cultivando maior delicadeza.

Acredito que diferentemente do ato de simplesmente agir como um ponto receptor de informações, a capacidade do sujeito em engajar-se a uma experiência, permitindo-se ser afetado pela mesma, acaba por resultar em saberes mais conscientes e pautados no sensível. Como tópico que vem a corroborar esta impressão, cito o exemplo de minha vivência religiosa, que apesar de ter trazido alguns percalços, também foi positiva ao me prover das soluções necessárias em sala de aula.

A partir do repertório adquirido durante aquele período, pude administrar melhor meu ensinar, não apenas buscando instaurar um ambiente mais amistoso entre os alunos, mas também promovendo entre eles uma reflexão mais profunda sobre o ato de criação.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CUNHA, Magali do Nascimento. **Explosão Gospel - Um Olhar das Ciências Humanas Sobre o Cenário Evangélico no Brasil**. São Paulo: MAUAD, 2007.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber experiência**. Revista Brasileira da Educação: 2002.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1978.

O MONSTRUOSO-SENSÍVEL: OFICINAS DE CRIAÇÃO

SOUZA, Cassius André Prietto¹³⁸

Resumo: O presente relato contempla a reflexão em torno de duas oficinas desenvolvidas nos anos de 2014 e 2016, cuja intenção foi instigar o imaginário das crianças em torno de mitologias e lendas urbanas, que denomino o universo do monstruoso-sensível. As ações foram vinculadas com projetos de pesquisa e eventos culturais e ocorreram na Biblioteca Pública, e no Casarão N°8 da Prefeitura de Pelotas, o Museu do Doce. As atividades seguiram uma metodologia propositiva e lúdica que convidava as crianças, com idades variadas entre 5 e 10 anos, a construir e narrar histórias, desenhar personagens e cenário, explorar os ambientes dos prédios e inventar brincadeiras. A reflexão é referenciada nos estudos de Gaston Bachelard, Edith Derdyk e Duarte Junior acerca de imaginário e educação do sensível.

Palavras-chave: Imaginário; Monstruoso-sensível; arte-educação

INTRODUÇÃO

Saci Pererê, Cuca, Mula Sem Cabeça, Boitatá, Negrinho do Pastoreio e Caipora são alguns personagens eternizados no universo das lendas do Brasil. As variações que suas histórias ganham com o passar do tempo, ou por conta das diferenças regionais são testemunhos da riqueza de nossa cultura e da vivaz imaginação popular. Estas histórias chegam até nós durante a infância, geralmente contadas antes de dormir, comparecem nos livros ilustrados, quadrinhos, séries televisivas, filmes e animações e como conteúdo didático nas aulas do ensino fundamental.

Nestas oficinas realizadas com crianças sobre monstros e lendas regionais, o foco se detém sobre o processo que é ativado durante o contar as histórias – o imaginário. O reino onde tudo existe e é permitido, ao ouvir a história a criança elabora o seu próprio personagem, fantasia lugares e situações, seguindo regras estabelecidas, inventadas por ela ou burladas, porque no mundo do imaginário tudo é possível.

As lendas apresentam seres que são diferenciados, podem ser malvados, heroicos, atrapalhados, espertos, ingênuos, enfim, há uma infinidade de características, personalidades e situações envolvidas. Despertam emoções

¹³⁸ Doutorando em Educação (UFPEL), Participante dos grupos de estudos: GEPIEM e Núcleo de Desenho e Quadrinhos – cassius_andre@hotmail.com

e contam com a admiração das crianças, que elegem seus preferidos, o que já revela saberes sensíveis e diversidade cultural. Dimensões que devem ser continuamente estimuladas e apreciadas na escola e na vida cotidiana, para construir conhecimento de fato transformador.

As histórias são pródigas para ativar esta curiosidade natural, o perfil investigativo das crianças. Elas querem saber como é a floresta amazônica porque aquele é o habitat da famigerada Cuca, ou como caminha um Caipora, com os seus pés inversos? Ou ainda, como acabar com a maldição da Mula Sem Cabeça, que necessita que lhe tirem os freios da boca. Como fazer isso, me pergunta a criança, se ela não tem cabeça? Estes questionamentos e tantas outras situações e invenções decorrem naturalmente da potência imaginativa deste universo, que conduz ao querer saber, conhecer, explorar e refletir, capacidades em desenvolvimento na criança.

Durante as oficinas do Monstruoso-Sensível observei o aflorar destas capacidades e o quanto é possível estimular sensibilidades e imaginários. O tema, por si só, promove uma interação com o grupo de crianças pelo caráter afetivo com seus monstros, algumas crianças relatam ou inventam seus próprios contos, enquanto outras escutam intrigadas, esperando a sua vez de contar. Aos poucos eles vão colaborando entre si, compartilhando tramas e ampliando o universo fantasioso, em um ambiente de construção coletiva e dedicada.

A dimensão mitológica e o apelo fantástico fomentam o imaginário em torno do monstruoso para subsidiar os exercícios projetados, porque monstros precisam ter nomes, habitat, configurações, poderes, necessidades físicas, características psicológicas e sociais.

Cabe destacar a sofisticação e complexidade com que algumas crianças desenvolvem suas criaturas e como estabelecem ligações de amizade, familiares e de apoio entre elas à medida que a turma vai montando o “monstruário” (Figura 1)



Figura 1 – Oficina “Monstruários: criações com crianças” -2014. Fonte: autor.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Desenvolvi o conceito do monstruoso-sensível¹³⁹ como um instrumento para operacionalizar minha poética, durante o curso de mestrado em artes visuais. O conceito perpassa o imaginário e o processo criativo, que entre outras características investe nos aspectos lúdicos da produção. E foi essa particularidade, que despertou o interesse das colegas professoras que insistiram para que eu apresentasse meu processo e elaborasse oficinas criativas para seus alunos. Foram muitas oficinas durante o período do Mestrado, que subsidiaram novos projetos, inclusive, a atual, em torno das relações entre imaginário do monstruoso-sensível e educação.

Por ocasião da Feira do Livro de Pelotas, edição de 2014, fui convidado a ministrar as oficinas do monstruoso no Casarão N° 8, em uma promoção que reuniu Editora, Gráfica e Livraria da UFPel; Museu do Doce; Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e o Projeto Lugares - Livros: dimensões poéticas e materiais.

Monstruários: criações com crianças ocorreu nas tardes de 08 a 11 de novembro no espaço privilegiado deste casarão histórico de Pelotas (Figuras 2 e 3). As salas de tetos altos, os ricos ornamentos, sótão e porão, estrutura

¹³⁹ Dissertação: Monstruário: O livro dos monstros-sensíveis (2015).

labiríntica, com salas que abrem para dentro de outras, uma arquitetura que já instiga o imaginário, para desenvolver brincadeiras, histórias e desenhos.



Figura 2 e 3 – Artistas e suas criações. Fonte: autor.

Começo as oficinas me apresentando como um artista e professor que cria monstros. Somente com essa introdução, consigo a atenção das crianças, por conta disso elas me intitularam “O pai dos Monstros”. Mostro parte da minha produção, dando a ver como começa, no caderno do artista, enfatizo que é através dos primeiros esboços, que vai nascendo a criatura, são muitos desenhos até chegar a versão final. Conto que durante o processo de criação, muitas questões são levantadas que precisam de pesquisas para serem respondidas como sobre a origem da criatura, estrutura, metamorfose, fisiologia, ecossistema, entre outras.

Convido a turma a experimentar e criar, disponibilizo folhas de papel em tamanho A2, sobre a superfície plana no chão, caixas de lápis de cor, canetas hidrográficas, giz de cera, giz pastel, pincéis e tem que criar o seu monstro,

aquele que ele poderá amar e ensinar. Esse monstro será seu amigo, mas para tanto é necessário construir uma história sobre como ele surgiu. Foram inúmeros desenhos assim como relatos de onde o monstro poderia dormir, o que poderia comer, quantos anos tinha etc.

Depois do desenho pronto ele era exposto num grande painel de madeira, dando a ver o rico universo que ia se formando. Sugeri que eles escolhessem sempre o lugar que o monstro poderia ficar, tendo como princípio determinados elementos de comparação com o monstro ao lado, seja por meio da cor ou da forma. Algumas crianças sugeriram que os monstros tinham que ter elos de amizade entre si.

Os que acabavam os desenhos ficavam a conversar sobre o monstro desenhado, enquanto que os que estavam finalizando davam varias opiniões, sobre como estavam ficando os trabalhos. Alguns pais acompanhavam a oficina assistindo seus filhos e dando algumas ideias sobre o trabalho. Depois desta fase concluída, fizemos uma grande roda em torno do painel e todas as crianças começaram a narrar suas histórias sobre os monstros criados.

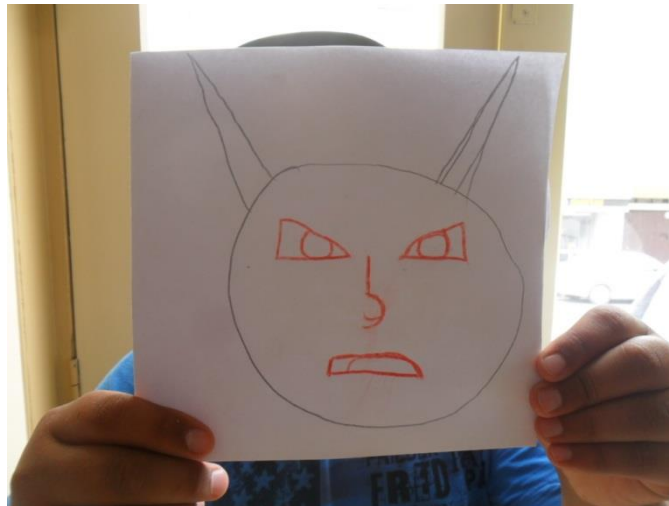




Figura 4 e 5 – Artistas e suas criações. Fonte: autor.

As crianças se divertiam com a produção dos monstros, então sugeri ao grupo uma nova proposta, onde cada uma iria criar o rosto do seu monstro, para usar e interpretar as ações dos mesmos (Figuras 4 e 5). Comecei distribuindo folhas no tamanho A4, na qual cada criança desenhava e pintava o seu monstro, um tipo de máscara do seu personagem, alguns deles recortaram os olhos da máscara para poderem enxergar, auxiliei junto com alguns pais nessa tarefa, um cordão foi distribuído para que eles pudessem colocar as máscaras no rosto. Depois das máscaras prontas, todos ficaram brincando e interpretando seus personagens numa festa.

Conforme a tarde passava e eles exploravam as salas e corredores do Casarão N°8. Numa das divertidas tardes eu fui chamado às pressas, por que eles tinham encontrado um “Labirinto Monstruoso”. Resolvemos investigar o local, tratava-se da parte inferior do casarão, onde era possível ver as colunas de sustentação da casa. O espaço funcionou como propulsor para o devaneio. “No porão, há trevas dia e noite. Mesmo com uma vela na mão o homem vê sombras dançarem na muralha negra” (BACHELARD, 1993, p.38).

A turma encontrou o Labirinto do Monstruoso, o porão da casa, com as colunas de sustentação, corredores estreitos e escuridão, tal qual o labirinto de Teseu e o Minotauro. A narrativa mitológica forneceu elementos para a brincadeira do faz-de-conta, com revezamento de papéis, elaboração de regras, narrativas que se apropriam do acaso e das interações. Finalizamos a oficina premiando os melhores monstros, aqueles que ajudaram Teseu e seus

amigos, se tornado assim mais carismáticos para o grupo.



Figura 6 – Oficina *Monstro*. Biblioteca Pública de Pelotas. Fonte: autor.

Também estive na 44^a Feira do Livro da cidade de Pelotas, em 2016, integrando o projeto Lugares-Livros Dimensões poéticas, coordenado pela profa. Helene Sacco. Desta vez, a Biblioteca Pública de Pelotas foi o espaço disponibilizado para as oficinas, exposições e intervenções. Escolhi as salas voltadas para o público infantil, com suas coleções do Sítio do Pica-Pau Amarelo (Monteiro Lobato), Harry Potter (J.K. Rowling), Menino Maluquinho (Ziraldo), Senhor dos Anéis (J.R.R Tolkien) entre tantos outros.

As oficinas ocorreram nas tardes de 06 e 07 de novembro. Um domingo para pais e filhos que estavam visitando a feira de livros e uma segunda-feira para turmas escolares, previamente agendadas.

O plano de trabalho segue a mesma metodologia, com apresentação, conversas, sugestões e materiais para desenho e pintura.

A oficina de monstros começa a partir da minha apresentação, digo quem eu sou e que desde muito novo, mais ou menos na idade deles, eu já desenhava monstros, e que até hoje continuo com esse prazer “Que desenhar os monstros é algo fascinante”. A partir desta introdução eu lhes pergunto se alguns deles gostam de monstros, e se gostariam de desenhar os monstros? A resposta é um “sim” do grupo de forma quase imediata. Continuo narrando que apesar de suas aparências muitas vezes assustadoras, eles podem ser encantadores, começo a distribuir os materiais, e o grupo inicia os seus

desenhos (Figura 7).

A criação dispara quando eles tomam a palavra e eu sou só atenção, eles desenharam e contam as histórias, compartilham fantasias e o grupo todo colabora no detalhamento da criatura.



Figura 7 – Processo de criações. Biblioteca Pública de Pelotas. Fonte: autor.

Como é o seu monstro, onde ele mora, o que ele come. Quase sempre os monstros não gostam de verdura, assim como eles também não gostam. Os monstros aos poucos vão surgindo no papel com formas e cores variadas, as crianças desenharam, criaram, brincaram e vão conversando umas com as outras, em uma construção coletiva, onde uma dá opinião no monstro da outra. Alguns destes monstros já vêm com nome ou história, um bom exemplo é o “Tubarão-minhoca” uma criatura que pode ser mais assustadora que qualquer outra: “ele é muito pequeno, pode entrar no corpo de qualquer um; que fica doente, como a tosse e a gripe, ele é um dos monstros mais malvados que existe”.

Nas imagens que se seguem podemos observar que alguns monstros saíram dos livros, que estavam tão à mão, ou habitavam a própria biblioteca, se escondendo uns dos outros em meio as prateleiras (Figuras 8 e 9).



Figuras 8 e 9 – Painel da Biblioteca Pública de Pelotas. Fonte: autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenhar é uma ação tão rica e abrangente, que conjuga muitas outras ao ser instaurada. No desenho concorrem: criar, projetar, imaginar, lembrar, representar, inventar, conhecer, transformar, mediar, estruturar, expressar, perceber, e por aí vai. Derdyk enfatiza a importância do desenho na infância por conta de todas essas operações, que aliam sensível e cognitivo.

O desenho convoca a criança para um fazer sensível, que ativa todos os saberes e sentidos do corpo. E é esta a pretensão das oficinas em torno do monstruoso-sensível, provocar imaginários, narrativas e construir conhecimento sensível.

Viver o estado poético é mergulhar no mais profundo de nós mesmos, para trazer à tona o imponderável, as ambiguidades, ou os paradoxos, não para decifrá-los, mas para adentrar nas dimensões intuitivas e imaginárias, alcançar sentimentos e uma expressividade original e única.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A Poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Lendas Brasileiras para Jovens**. São Paulo: Global. 2 ed., 2006.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o Desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. 4 ed. Porto Alegre: Zouk, 2010.

DUARTE Jr., João Francisco. **O Sentido dos Sentidos - a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

_____. **A Montanha e o Videogame**. Escritos sobre Educação. Campinas. Papyrus, 2010.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho infantil da criança**. 3 ed. Campinas, São Paulo: papiros, 2003.

JUNIOR, Gonçalo. **Enciclopédia dos Monstros**. São Paulo: ediouro Publicações, 2008.

SALLES, Cecilia. **Gesto Inacabado: processo de criação artística**. 5ª ed. São Paulo: Intermeios, 2011.

TIBURI, Marcia: CHUÍ, Fernando. **Diálogos/Desenhos**. São Paulo: Editora Senac, 2010.

TUCHERMAN, Ieda. **Breve história do corpo e de seus monstros**. 3 Ed. Lisboa: Nova Veja, 2012.

ENSINO E PESQUISA EM ARTES VISUAIS NO PIBID: POSSIBILIDADES PARA O ESTUDO DA ARTE

LE MOS, Denise Castanha de Avila de¹
ZAMPERETTI, Maristani Polidori²

Resumo: O texto busca apresentar experiências na docência em Artes Visuais desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID (2015 à 2016), onde foram realizadas oficinas de pintura e desenho sobre “Arte Rupestre” nas escolas atendidas pelo programa, e também em outras instituições de ensino das redes municipal e estadual da cidade de Pelotas. A arte rupestre é uma das primeiras formas de expressão artísticas humanas e buscamos promover, através de oficinas de arte, a construção do conhecimento através da manipulação, experimentação e criação de materiais da natureza, que permitem entender a história e a cultura de uma forma mais dinâmica e atrativa. Com estas atividades buscamos desenvolver novas metodologias na área de ensino da arte, levando aos alunos o conhecimento sobre a história da arte pré-histórica.

Palavras-chave: Artes Visuais; Arte Rupestre; PIBID

INTRODUÇÃO

O texto apresenta vivências para a futura docência em Artes Visuais promovidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID (2015 à 2016), onde foram realizadas oficinas de pintura e desenho sobre “Arte Rupestre” em escolas públicas de Pelotas, RS.

Busco promover uma forma de comunicação diferenciada entre docente e discente, por meio da metodologia de oficinas, onde todos os componentes do grupo fazem parte de uma única equipe de trabalho, de forma humanizada, abrindo espaço para o respeito e para a aprendizagem (VIEIRA E VOLQUIND, 2002).

Proporcionar aos alunos a participação em oficinas sobre a arte rupestre é possibilitar uma forma dinâmica de aprendizado, onde o aluno, durante a ação, pode entender as dificuldades que os povos da época encontravam para confeccionar suas pinturas, entendendo seus hábitos e costumes. As atividades de arte rupestre desenvolvidas por mim, enquanto integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID – Artes Visuais da UFPel, sob coordenação da Profa. Maristani Zamperetti, foram aplicadas para públicos diferenciados, em escolas municipais e estaduais, e também em outros eventos na cidade de Pelotas, RS, entre os anos de 2015 e 2016.

¹ Artes Visuais – Licenciatura – Centro de Artes – UFPel - denleamos@gmail.com

² Centro de Artes – PPGE – FAE – UFPel - maristaniz@hotmail.com

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO – AS OFICINAS SOBRE ARTE RUPESTRE

Há milhares de anos, antigos povos buscavam produzir artisticamente, de forma organizada, imagens que persistem até hoje. A arte rupestre é uma das manifestações artísticas mais antigas, com seus registros fixados até hoje nas paredes das cavernas. O termo rupestre significa “[...] gravação, traçado e pintura sobre suporte rochoso, qualquer que seja a técnica empregada e [...] é realizada em cavernas, grutas ou ao ar livre (ITAÚ CULTURAL, 2017).

O Brasil possui hoje dezenove sítios inscritos na Lista do Patrimônio Mundial da UNESCO, sendo onze deles do Patrimônio Cultural, e sete do Patrimônio Natural, onde há registros de importantes evidências da presença humana na história do nosso continente e país. Apresentam “[...] vestígios dos caçadores que iniciaram a ocupação da América do Sul, os monumentais sambaquis do litoral, as inúmeras aldeias de grupos ceramistas dispersas por todo o país [...]” (GASPAR, 2006).

Como bolsista do PIBID³, me apoio na interdisciplinaridade como uma forma de desenvolver um trabalho de integração dos conteúdos de artes visuais com outras áreas de conhecimento, buscando contribuir para o aprendizado do aluno de maneira integral. O PIBID/UFPel visa desenvolver atividades interdisciplinares para conhecer de forma mais aprofundada e integrada a escola, os alunos e professores e também os próprios bolsistas, inseridos naquele contexto. Desta forma, a interdisciplinaridade revela “[...] atitudes de [desafio, envolvimento e] reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, [uma] atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes [...]” (FAZENDA, 1994).

Assim, surgiu o interesse de realizar um projeto que, fazendo uso de materiais simples, naturais e de fácil acesso, possibilitasse uma reflexão sobre a pintura rupestre realizada pelos homens pré-históricos.

³ O PIBID é uma iniciativa da Fundação Capes, do Ministério da Educação, que busca o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas (CAPES, 2016).

Em geral, inicio as atividades apresentando representações de animais, plantas, pessoas e sinais gráficos abstratos, mostrando imagens de livros de história da arte (Figura 1) – uma vez que acredito ser muito importante o manuseio e o contado dos alunos com livros impressos. Nas aulas, também faço uso de imagens impressas em folhas A3, para potencializar a execução do trabalho.



Figura 1: Manuseio de livro

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Na sequência, utilizo alguns metros de papel pardo posicionado no chão da sala, ou no pátio da escola, e então convido os alunos para uma roda de conversa (Figura 2). Sugiro que se sentem no chão, em torno do papel, ficando livre a escolha do lugar. Alguns alunos, no início, se distanciam, mas conforme a atividade se desenvolve, eles se interessam e se unem ao grupo.



Figura 2: Roda de conversa com os alunos.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Durante a conversa, trago como primeiro assunto os homens pré-históricos, que realizavam desenhos e pinturas nas paredes das cavernas retratando o cotidiano de caçadas, rituais e vida social. A arte rupestre nos permite uma leitura da

vida de nossos antepassados, possibilitando relações com a contemporaneidade. Ao transitar pelas ruas de nossa cidade e contemplarmos os grafites espalhados pelos muros, é possível por meio destes, conhecer um pouco da vida cotidiana das pessoas que habitam estes contextos, a partir desta manifestação artística em espaços públicos. O grafite é um tipo de inscrição, desenho ou pintura feita em paredes. São imagens que remetem a sentimentos e ideais que invadem o nosso cotidiano, [transmitindo] mensagens pertinentes ao grupo que as realizou e a seus contemporâneos. O hábito de perpetuar mensagens em pedra e paredões tem longa duração e diferentes significados (GASPAR, 2006).

Logo após, trago o registro de imagens do cotidiano através da *selfie* (Figura 3). O termo em inglês é uma abreviação da expressão *self-portrait photograph*, que em português significa autorretrato fotográfico. A *selfie* é uma técnica que vem sendo aplicada, principalmente por jovens, que com seus *smartphones*, capturam fotos de si mesmos em diferentes lugares e de diferentes formas, além de registros digitais por meio de fotografias que registram cenas do cotidiano (ITAÚ CULTURAL, 2016).



Figura 3: *Selfie* durante a oficina.
Fonte: Acervo pessoal da autora.

Os assuntos da atualidade despertam o interesse dos envolvidos, e permitem estabelecer relações com cenas de pintura rupestre. Nesta parte, em geral, aparecem perguntas relacionadas à sobre como eram os registros do cotidiano dos “homens das cavernas”, tais como: onde foram feitos estes registros?; qual o material usado?; porque resistiu tantos anos?; como conseguiram esta pigmentação?; como foi feita a tinta?; Dentre outros questionamentos. A partir destas reflexões cada aluno pode se expressar e criar sua cena (Figura 4).



Figura 4: Desenho feito por aluno na oficina.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

No segundo momento, apresento materiais como argila, carvão, frutas de coloração forte, legumes, cascas de árvores, e sugiro a eles criarem os pigmentos que serão usados no papel pardo, simulando nele uma parede de caverna. Quando a escola disponibiliza o período de três horas/aula, construímos as tintas com os alunos, usando terra, argila de coloração diferente, açafrão e café (que possibilitam criar as tintas) (Figura 5).



Figura 5: Criação de tintas a partir de colorações naturais.

Fonte: Acervo pessoal da autora.

Alguns alunos dizem não saber desenhar, então retorno aos livros mostrando como os registros eram simples, porém expressivos. Em todas as oficinas houve participação efetiva, e ao final de cada uma delas os alunos se surpreenderam com o trabalho pronto, elogiando e admirando o resultado final.

Escolhi trabalhar com material compartilhado, criando assim um ambiente solidário, onde cada um respeita o espaço e o tempo do outro. Cada oficina tem sua

particularidade, e vai fluindo de acordo com a vivência dos alunos, uma vez que as reações são diferentes perante o material.

AS ATIVIDADES NO PIBID – ARTES VISUAIS

A primeira oficina aconteceu na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom Joaquim Ferreira de Mello, escola onde atuo como bolsista do PIBID. Nesta instituição trabalhei com a turma de 6º ano. Os alunos participaram com muito interesse, compartilharam o material e se mostraram solidários com os colegas. Ao final, os próprios alunos fizeram questão de expor o material na parede da sala (Figura 6 e 7).



Figuras 6 e 7: Painel com desenhos da turma do 6º ano e exposição na parede da sala.
Fonte: Acervo pessoal da autora.

A segunda oficina foi realizada no Colégio Municipal Pelotense, a partir de um convite do Projeto Arte na Escola do Centro de Artes, UFPel⁴. A atividade nesta escola foi aplicada junto com outros colegas bolsistas do PIBID, e com bolsistas do

⁴ Desde 1995 o Centro de Artes/UFPel abriga O Projeto Arte na Escola, a partir de um convênio feito entre a UFPel e o Instituto Arte na Escola. O Instituto Arte na Escola resulta da institucionalização do Projeto Arte na Escola, criado em 1989 pela Fundação Iochpe. Tem como missão incentivar o ensino da Arte por meio de formação contínua do professor do ensino básico, investigando e qualificando processos de aprendizagem. Informações disponíveis em: <http://wp.ufpel.edu.br/artenaescola/o-projeto-arte-na-escola/> Acesso em: 02 mar. 2017.

projeto Arte Escola. A tarde foi marcada pelo circuito de artes e brincadeiras alusivo ao Dia das Crianças. Participaram cinco turmas, sendo duas do 4º ano, duas do 3º ano e uma do 5º ano. A atividade foi realizada no pátio da escola e organizada no formato de circuito, de forma que os alunos participassem de todas as atividades propostas (Figuras 8 e 9).



Figura 8: Elaborando tinta de argila com alunos do 5º ano.
Fonte: Acervo pessoal da autora.



Figura 9: Aluno experimentando o carvão.
Fonte: Acervo pessoal da autora.

As atividades realizadas nas escolas permitem que a formação dos futuros professores ocorra em contato com a realidade que encontrarão posteriormente. Sobre a experiência realizada no Colégio Municipal Pelotense, uma colega bolsista do PIBID – Artes Visuais, que acompanhou o trabalho, relatou que:

[...] Um aluno me chamou e disse: *professora quero mostrar umas coisas!* Para minha surpresa e alegria era uma pasta recheada de desenhos lindos de grafites, pois queria ser grafiteiro. Nossa... eu levantei um desenho com um imenso sorriso e falei para minha colega nem tudo está perdido, ganhei meu dia! (BOLSISTA Z., RELATÓRIO, 2016).

Entendemos, desta maneira, que a formação do professor necessita ser

sensível e reflexiva a partir de uma base sólida de conhecimentos específicos. Assim, além do domínio das materialidades, técnicas e fazeres do profissional-professor, ele precisa estar aberto ao que os alunos possuem, em termos de potencialidades, ou mesmo dificuldades; Uma vez que, cada dia mais, a escola carece “[...] de um profissional que esteja aberto e qualificado para lidar com diferentes realidades e diversidade: cultural e educacional, situações de ensino em espaços e contextos” (GOYA, 2015).

A valorização da pesquisa em sala de aula para o acadêmico promove a integração das diversas áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar. Assim, a colaboração do Pibid – Artes Visuais para a parceria Escola-Universidade se mostra na conjugação dos diferentes contextos, proporcionando reverberações nos dois campos de atuação para os universitários e seus professores-coordenadores, como também para os professores supervisores e seus alunos (ZAMPERETTI, 2016).

Portanto, o trabalho realizado no PIBID – Artes Visuais, por meio das oficinas sobre Arte Rupestre, tem se mostrado rico em potencialidades, conjugando a história da arte e o fazer artístico, permitindo a fruição e o desenvolvimento do senso estético por meio da diversidade cultural e do conhecimento histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As oficinas de arte possibilitam várias maneiras de expressão e comunicação, sendo um recurso pedagógico que me permitiu trabalhar de forma prática a história da arte rupestre. Promovendo ação, investigação e reflexão sobre esta, foi possível a abordagem teórica dos conhecimentos históricos sobre a arte a partir da interação pedagógica.

Nas oficinas busquei sempre organizar um momento de conversa em roda, formato que valoriza a oralidade. Procurei também conhecer um pouco do cotidiano de cada aluno. Houve ainda o trabalho com o material compartilhado, para que os alunos tivessem a oportunidade de desenvolver o conhecimento sensível, reforçando posturas humanas, onde os desafios são mais cooperativos, responsáveis, integradores e participativos, usando a afetividade e a paciência pedagógica como atitudes de mediadores da aprendizagem.

Fiz uso da prática juntamente com a teoria, e com leituras de imagem, o que nos proporcionou novas experiências e um ensino com êxito e dinamismo durante as aulas. Observei que, com a proposta de colocar em exposição os trabalhos executados durante as oficinas, os alunos se sentiram valorizados e gostaram do reconhecimento de suas produções realizadas durante as aulas.

É satisfatório ver os alunos apropriando-se das diversas sensações produzidas pelos sentidos corporais, através das experimentações e manipulações realizadas no decorrer da oficina.

Percebo que com a parte prática os alunos assimilam e tem outra visão do conteúdo, diferente de quando recebem apenas a teoria. É como se eles entrassem em uma viagem e se colocassem no tempo das cavernas – maneira como os próprios alunos se referem a arte rupestre. Explorando, sentindo, pensando e refletindo as informações lidas sobre este passado, acredito ser mais fácil de entender o conteúdo, tornando-o mais provocativo e interessante, despertando a curiosidade e a atenção dos alunos. Para mim, enquanto futura educadora de arte, isto inspira a preparar planos de aulas mais criativos e descontraídos.

REFERÊNCIAS

CAPES. Ministério da Educação. **PIBID** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> Acesso em: 19 out. 2016.

GASPAR, Madu. **A arte rupestre no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2006.

GOYA, Edna de Jesus. **O Pibid - A formação do professor de Artes Visuais e as atividades de ensino e pesquisa nas escolas municipais de Goiânia** – segunda fase do Ensino Básico. In: II ENCONTRO INTERINSTITUCIONAL DO PIBID & III ENCONTRO INSTITUCIONAL PIBID-UFRGS. [Anais do...] Porto Alegre, 01-02 mar, 2011, 08p. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prograd/pibid/anais-do-evento/salasdedebate/O%20PIBID%20%20A%20formacao%20do%20professor%20de%20artes%20visuais%20e%20as%20atividades%20de%20ensino%20e%20pesquisa%20nas%20escolas%20municipais%20de%20goiania%20%20segunda%20fase%20do%20ensino%20basico.pdf/view> Acesso em: 22 nov. 2016.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade, teoria e pesquisa**. Campinas, SP. Papirus, 1994.

ITAÚ CULTURAL. **A selfie na fotografia contemporânea**. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/explore/blogs/blog-do-professor/a-selfie-na-fotografia-contemporanea/> Acesso em: 05 mar. 2016.

ITAÚ CULTURAL. **Arte rupestre.** Disponível em:

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo5354/arte-rupestre/> Acesso em: 24 fev. 2017.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: o quê? Por quê?**

Como? Porto Alegre: EDIPURS, 2002.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. A formação docente inicial no PIBID - Artes Vi suais/UFPel – apontamentos experienciais. **RELACult** Revista Latinoamericana de Estudos em Cultura e Sociedade, v.2, p.22-32, 2016.

CULTURA VISUAL, DESIGN EMPREENDEDOR E ENSINO: APONTAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA.

MADRUGA, Amanda Machado¹
WEYMAR, Lúcia Bergamaschi Costa²

Resumo: Durante décadas o designer foi visto como, apenas, colaborador no processo empreendedor. Atualmente, novas possibilidades despertam o profissional para empreender, assumindo o papel de autor integral de projetos promissores. Aprender os manejos de um design incorporado no “dna” de uma empresa é desafiador. Principalmente, quando já estamos submersos no mercado. Sendo assim, buscamos pensar as possíveis bases de práticas capazes de transformar as atividades da sala de aula em negócios prósperos, apontando diretrizes fundamentais para um futuro designer, revelando o empreendedorismo como consequência de bons trabalhos.

Palavras-chave: design; empreendedorismo; ensino

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é resultado do seminário “Modelos de Autoria”, apresentado na disciplina “D’autor, aproximações entre design e arte”, ministrada pela Prof. Lúcia Weymar, no Programa de Mestrado em Artes, do Centro de Artes, da Universidade Federal de Pelotas. O objetivo geral do artigo é alinhar princípios capazes de transformar o futuro designer em agente empreendedor através de práticas educativas.

Com base em método qualitativo a pesquisa inicia-se pela consulta de obras de autores como Rafael Cardoso (2012), escritor e historiador da arte que atua como professor e pesquisador reconhecido em design; e Fernando Hernández (2000; 2007), professor na Universidade de Barcelona e doutor em Psicologia, cujas obras analisam as relações entre arte, escola e cotidiano através da cultura visual.

Para a grande maioria, o design é visto apenas como prestação de serviços, uma pequena parcela de um processo ainda maior. A concepção do design como uma atividade de baixo valor torna-se consequência desse contexto. Rafael Cardoso sinaliza isso quando diz que “sem crítica e pensamento, o profissional de design tende a permanecer em posição subordinada dentro do mercado de trabalho” (2012,

¹ Bacharel em Design Gráfico (UFPel) e acadêmica em Artes Visuais – Licenciatura (UFPel). Universidade Federal de Pelotas. (mdg.amanda@gmail.com)

² Doutora em Comunicação (PUC-RS) e professora dos cursos de Artes e Design (UFPel). Universidade Federal de Pelotas. (luciaweymar@gmail.com)

p.242).

Aos poucos, procuram-se assumir novos papéis, capazes de atingir maior reconhecimento não só da profissão como, também, do sujeito por detrás dos projetos; e o empreendedorismo apresenta-se ao designer como possibilidade de alterar este cenário. Propomos compreender, então, as necessidades do estudante acadêmico e as potencialidades da universidade em desempenhar atividades que ultrapassem os limites da sala de aula.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE, 2017) coloca o empreendedorismo, em uma breve definição, como a iniciativa de implementar novos negócios, ou ainda, as ações de idealizar, coordenar e realizar projetos. Somando à afirmação, Louis Jacques Filion (1999, p.19), professor canadense referência nos estudos sobre empreendedorismo, declara: “Um empreendedor é uma pessoa que imagina, desenvolve e realiza visões”.

É dentro desse contexto que buscamos inserir o designer, um profissional criativo, capaz de pensar e executar projetos, ligados à cultura visual, em um contexto mercadológico.

Authorpreneurship, é um termo articulado e defendido pelo designer gráfico Steven Heller (*apud* WEYMAR, 2010, p.137) para apontar o autor de objetos de design, pois ele os empreende; é o que explica Lúcia Weymar (2010) quando nos faz perceber o termo como algo relacionado ao design empreendedor, aos profissionais capazes de “serem autores no sentido metafórico e prático da palavra porque eles detêm um controle maior sobre o processo criativo inteiro” (2010, p.137).

Sendo assim, o autor empreendedor une, em uma só figura, o design, a técnica, a (auto) gestão e o *marketing*. Ser esse profissional requer um pensamento estratégico e atualizado, e Rafael Cardoso vem em nosso auxílio para ajudar a esclarecer essa lógica. Em seu livro “Design para um mundo complexo”, Cardoso (2012, p.42) comenta que “uma das grandes vantagens de reconhecer a complexidade do mundo é compreender que todas as partes são interligadas”. Ou seja, está em um mesmo “dna” a marca, o produto e o autor, sem maiores relevâncias entre um e outro.

Poderíamos pensar o quanto é difícil articular todas essas funções, mas Steven Heller nos mostra como é viável. Ao longo de sua carreira acumulou atribuições como diretor de arte sênior do *The New York Times Book Review*, professor na *School of Visual Arts* (SVA), escritor, editor, coordenador de um Programa de Pós-Graduação, entre outras, de acordo com perfil no site da *American Institute of Graphic Arts* (AIGA), da qual também faz parte.

O programa de mestrado coordenado por Steven Heller não é convencional. Possui uma estrutura profissionalizante na qual, nos dois primeiros semestres, são escolhidos projetos para desenvolver as aptidões dos alunos. Nos dois últimos semestres a formação é concluída juntamente com o seu produto final; assim, o projeto do aluno tem, não só forma, como valor de mercado (WEYMAR, 2010).

Dessa maneira, Steven Heller nos mostra como é possível transformar projetos acadêmicos em verdadeiras formulações mercadológicas. Um pensamento desenvolvido na academia, considerando estruturas já mencionadas nesta pesquisa - como a união de design, técnica, gestão e *marketing* - é uma ideia que pode ir ao encontro do que diz Cardoso quando estimula o “pensamento sistêmico” na universidade. O autor explica a expressão como sendo algo que “corresponde, em sua essência, à lógica da indústria”, e ainda, “organização de muitas partes em um sistema cada vez mais integrado” (CARDOSO, 2012, p.244).

Cardoso (2012, p.244-245) ainda apresenta a “inventividade da linguagem” como um valor característico do design qualificado, defendendo que “todo trabalho de design envolve o emprego e a conjugação de linguagens, geralmente de ordem visual e/ou plástica”. Esse valor seria o que aproxima o design da arte, e que nos auxilia nos “modos de fazer” ensino de empreendedorismo em design.

Recorremos, igualmente, a outro autor, professor com metodologias inovadoras e com olhar sensível para as práticas de ensino da arte. Fernando Hernández pensa a educação pelo viés da cultura visual, expressão referente aos exercícios e interpretações críticas das diferentes posições e práticas culturais e sociais do olhar. Considera também “as representações culturais” e, mais especificamente, as “maneiras subjetivas e intrasubjetivas de ver o mundo e a si mesmo” (HERNÁNDEZ, 2007, pg.22) como fatores importantes deste processo.

Segundo Cardoso (2012, p.246), o design e a arte compartilham suas relações com a forma e suas definições das relações através da visualidade.

Se tomarmos “Arte” em sentido amplo, com “A” maiúscula, design é uma de suas manifestações, sem dúvida. Arte é um meio de acesso ao desconhecido, em pé de igualdade com a ciência, a filosofia, a religião – enfim, os poucos caminhos que o ser humano encontrou para relacionar o seu interior com o universo que o cerca – e, nesse sentido, design é uma categoria subordinada mais à arte que aos outros três citados.

Deste modo, mostra que estimular as trocas entre os dois meios pode somar no desenvolvimento da criatividade, entregando inovação por meio dessa conexão, principalmente no campo inventivo da linguagem.

Porém, todas essas articulações só encontram sentido quando potencializadas pelo fator “cotidiano” considerado na teoria de Hernández, ou também, “erudição” citado na obra de Cardoso. Fernando Hernández (2000) vincula cultura com a experiência cotidiana. Por isso, é possível compreender a sugestão de cultura visual como um campo de estudo que possui relações mais estreitas com sentidos produzidos culturalmente do que com nomenclaturas sociologicamente pré-estabelecidas. Com isso, o autor forma o elo entre construtor e intérprete, refletindo a dinamicidade da contemporaneidade onde as experiências pessoais estão constantemente presentes nas leituras estabelecidas pelo sujeito; o que cria uma via de mão dupla entre a sala de aula e o cotidiano, intercambiando experiências.

É o que também defende Cardoso (2012, p.252) quando explica o significado de erudição: “um amplo conhecimento geral e algum aprofundamento maior em áreas específicas” e quando defende o conceito como sendo algo presente em designers competentes. Aponta, ainda, que a melhor forma de trabalhar a erudição é estimulando o aluno a trazer seus campos de interesse para o meio acadêmico, explorando as possíveis relações entre pessoal e profissional.

Quando o educando entende as necessidades de suas vivências pessoais e as disponibiliza em problema de projeto torna possível o acesso do educador como fonte colaborativa e permite a troca de experiências entre professor e aluno; aí as possibilidades de êxito se expandem. Essa é a proposta do design empreendedor em sala de aula, onde projetos disciplinares tornam-se verdadeiras possibilidades de negócio através das vivências pessoais do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos conceitos de autores como Fernando Hernández (2000; 2007) e Rafael Cardoso (2012) alinhavamos definições importantes como a da cultura visual

e da erudição, para auxiliar nas práticas de ensino de empreendedorismo em design. Sinalizamos que é possível elaborar metodologias mais específicas, mas sempre a partir do estímulo de trazer o cotidiano como forma de aprendizado e do retorno desse aprendizado para a personalidade do aluno.

Ainda, colocamos a importância do amparo técnico do professor, onde os alunos são capazes de criar as bases necessárias para manter seus projetos até que alcancem resultados satisfatórios. A realização e formação de um profissional completo encontram terreno fértil na universidade; incentivar projetos iniciados em sala de aula para que se tornem negócios promissores é possível ao pensarmos práticas inovadoras.

REFERÊNCIAS

AIGA. **Steven Heller**. Disponível em < <http://www.aiga.org/medalist-stevenheller> > Acesso em 29.10.2017

CARDOSO, R. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

FILION, L.J. Empreendedores e Proprietários de Pequenos Negócios. **Revista USP, Revista da Administração**. São Paulo, 1999. Disponível em:
<pt.scribd.com/doc/65506625/Filion-1999> Acesso em 29.10.2017

HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, mudança educativa e processo de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

Portal Sebrae. **O que é ser empreendedor?** Disponível em: <www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/bis/o-que-e-ser-empendedor,ad17080a3e107410VgnVCM1000003b74010aRCRD> Acesso em 29.10.2017

WEYMAR, Lúcia Bergamaschi Costa. **Design entre aspas: indícios de autoria nas marcas da comunicação gráfica**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Comunicação Social, PUC-RS. Porto Alegre: 2010.

EXPERIÊNCIAS CRIATIVAS E FORMATIVAS QUE TRANSFORMAM O ENSINAR-APRENDER DANÇA

DE MESQUITA, Estela Sá¹⁴⁰

SCHMIDT, Samara W.¹⁴¹

BERTÉ, Odailso¹⁴²

Resumo: Este texto busca refletir sobre como experiências de criação artística compartilhada podem transformar os modos de ensinar e aprender dança. A partir do encontro das vivências formativas de dança, baseadas na transmissão e reprodução, com possibilidades criativas que convocam a experiência do dançarino para criar, emergem questões e caminhos para pensar outras formas de pensar e fazer o ensino de dança. O estudo destaca a importância da autonomia dos alunos, possibilitando que os mesmos ampliem seu potencial criativo e seus modos de se (mo)ver.

Palavras-chave: dança; processo de criação; ensino de dança;

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre o desafio da criação de dança a partir do uso de imagens e da participação (cri)ativa de interpretes-criadores a quem isso não era comum. Tal desafio surgiu devido ao fato de que é, tradicionalmente, mais comum que o ensino da dança se dê por meio da transmissão e da repetição, onde nem sempre os dançarinos ocupam a função de criadores. O método utilizado pelo Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCCA), ocorre através de questionamentos advindos de imagens onde o dançarino é instigado a se relacionar com esses artefatos para perceber os modos como o afetam, motivam, questionam. Nesse cruzamento entre dança, artes visuais e performance, proposto pelo LICCCA, surgem elementos instigantes para a reflexão sobre a autonomia e o empoderamento dos dançarinos e a relação com as imagens no atual contexto sociocultural como fatores preponderantes para uma formação artística

¹⁴⁰ Graduada do Curso Bacharelado em Dança na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; e-mail: estelasmesquita@gmail.com

¹⁴¹ Graduada do Curso de Licenciatura em Dança na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; e-mail: samarawebers@gmail.com

¹⁴² Professor do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Doutor em Arte e Cultura Visual pela UFG (2014); Mestre em Dança pela UFBA (2011); Especialista em Dança pela UNESPAR/FAP (2009) e Licenciado em Filosofia pela UPF (2002). É também coordenador do Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCCA); e-mail: odailso.berte@ufsm.br

autônoma, crítica e criativa, lançando importantes questionamentos para o ensino das artes na contemporaneidade.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Nossa formação em dança

Eu, Estela, iniciei minha trajetória na dança através do balé clássico. Durante 12 anos frequentei o Instituto Municipal de Belas Artes (IMBA), na cidade de Bagé/RS. No mesmo tive meu primeiro contato com a dança contemporânea e com o jazz, participando de diversos concursos e oficinas.

Eu, Samara, iniciei minha formação com aulas de balé e jazz no ano de 2003, na Grand Jeté Escola de Dança, na cidade de Santo Ângelo/RS, onde segui as aulas de dança até o ano de 2010. Neste mesmo ano, entrei para a Cia Circense Burzum, na mesma cidade, onde participei fazendo aulas, oficinas e apresentações até o ano de 2015, ano no qual realizei um intercâmbio em Nova Iorque, nos Estados Unidos, onde participei de aulas de inglês e dança.

Ambas viemos de escolas onde o ensino da dança era passado de forma tradicional, através da transmissão e repetição. Nesses espaços nunca havíamos ocupado o lugar de interpretes-criadoras e nem pensado acerca desse espaço dessa ação dentro da criação artística. Ao chegar na graduação em dança, qual foi a nossa surpresa ao perceber que nas disciplinas e grupos de pesquisa o eixo condutor dos processos de ensino-aprendizado, criação e pesquisa se desenvolviam a partir dessa visão de sermos criadoras.

Entrada na graduação

Logo no primeiro semestre de nossa chegada na graduação, no ano de 2017, tivemos os primeiros contatos com processos criativos especialmente porque passamos a integrar o Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCDA), compondo o elenco do espetáculo *FeridaCala* (2016) criado com base em imagens da pintora mexicana Frida Kahlo (1907-1954). No processo criativo desse trabalho, os dançarinos são convocados à criação compartilhada através da relação com as imagens, no sentido de perceber aquilo que instiga, afeta, motiva e questiona e, com essas sensações e ideias, criar movimentos. Quando nos foi proposto criar diante esta metodologia, nos sentimos bloqueadas, pois em nossas experiências

formativas de dança, anteriores, não tivemos a oportunidade de realizar os movimentos por conta própria, e assim, por consequência, ao ter essa oportunidade foi difícil de acreditar no nosso potencial para aquilo que deveríamos criando. Diante desse desafio diferentes questões foram surgindo: Como dançar a partir de uma imagem? Estávamos fazendo de maneira correta? Existe a forma correta de criar e dançar? Como ampliar nossa autonomia, acreditar e nosso potencial e nos construir como intérpretes-criadoras?

Inda não conseguimos responder todas essas perguntas, mas, com o desenrolar dos processos, fomos conhecendo as ideias que embasam as propostas criativas do LICCDA, especialmente a compreensão da dança contempop.

Através da reconstrução, subversão e reapropriação de imagens, artefatos culturais e de suas vivências em torno deles, os corposmídias podem se conhecer como mídia de suas experiências, como meio e mensagem, configurando outros modos de (mo)ver-se, articulando o que aqui proponho como dança contempop. (BERTÉ, 2015, p. 14).

Embora ainda não estejamos seguras de sermos intérpretes-criadoras, com a proposição a dança contempop, que é uma tentativa de relação mais crítica e também criativa com imagens popularizadas em diferentes âmbitos culturais contemporâneos, fomos percebendo formas de criar movimentos, por mais simples que sejam, a partir daquilo que sentimos ao vermos a imagem. É como se conversássemos com a imagem e, nessa dança-conversa, vamos dialogando com gestos, ações e movimentos. E disso surge a dança.

Transformações nas relações professor e aluno

Acostumadas a receber a dança pronta e reproduzir, esse desafio de criarmos por nossa conta e risco tem nos feito pensar sobre modos de ensinar-aprender dança. “Como é que se ensina experiência? Não se ensina! A gente produz...” (BARBOZA, 2015, p. 152). É como, neste contexto, começamos a entender a dança, como uma experiência que a gente produz. No LICCDA, temos experimentado outras formas de relação professor e aluno através da

criação compartilhada. Ao usar nossas experiências com as imagens para a criação a dança, expressando nossas ideias, sentimentos e movimentos, vamos construindo modos diferentes de sermos alunas, dançarinas e futuras professoras de dança. Estamos em um processo de fazer

reflexões a respeito de modos como a nossa experiência pode (co)incidir nas produções e construções que fazemos e, por sua vez, como essas podem nos re(a)presentar, dizer de nós, das maneiras como vemos, percebemos, entendemos e representamos o mundo, o cotidiano, as relações, nossas experiências e nossos afetos. (BERTÉ, 2015, p. 18)

A partir dessas novas vivências, compreendemos que nossos afetos, saudades, ideias, nosso corpo e mente juntos, criam o nosso (mo)ver. “Criar não é outra coisa se não inventar um modo de produzir concretamente ideias e sentimentos; sensações e inquietudes” (ICLE, 2012, p. 12). Com esta ideia de Icle, olhamos para as experiências criativas vividas no LICCDA e suas relações com a pedagogia na docência em dança. Nesse novo fazer criativo, nessas outras formas de dançar, vislumbramos modos de ensinar e aprender dança. Nessas correlações entre criação, ensino e aprendizado, outras questões e desafios vão surgindo e, certamente, nos acompanharão na caminhada da licenciatura em dança, nossos estudos e práticas como professoras de dança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que, como futuras professoras, podemos mediar conhecimentos específicos da dança aos alunos e incentivá-los à criação, usando de diferentes recursos, como, por exemplo, as imagens. Estas podem auxiliar na construção de outras formas de ver, se ver e se mover. Vemos aí possibilidades de questionar os padrões fechados de dança, construindo espaços onde “mais do que ensinar é necessário fazer as pessoas acreditarem em seu potencial” (STRAZZACAPPA, 2010, p. 34). É possível desenvolvermos outras formas de criar, aprender e ensinar dança que valorizem as experiências, os afetos e a autonomia dos alunos. Ao compreender o quanto essa experiência contribui em nossa formação, vemos a importância de possibilitar isso a outras pessoas.

REFERÊNCIAS

- BARBOZA, Mônica Corrêa de Borba. **O projeto de formação de professores do curso de Dança-Licenciatura da UFPEL: Uma trajetória em movimento.** 2015. 176f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.
- BERTÉ, Odailso. **Dança Contempop: corpos, afetos e imagens (mo)vendo-se.** Santa Maria: Ed da UFSM, 2015.
- ICLE, Gilberto. O que é pedagogia da Arte? In: **Pedagogia da arte: entre – lugares da escola – VOL II.** Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2012.
- MARQUES, Isabel. **Dançando na escola.** São Paulo: Cortez, 2003.
- STRAZZACAPA, Márcia. Mestre-discípulo: A formação do artista e do professor de arte no Brasil. In: STRAZZACAPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança.** 3ª ed. Campinas: Papirus, 2010.

“LEITURAS DO DRAMA CONTEMPORÂNEO” VISITA A ESCOLA: A EXPERIÊNCIA DA LEITURA DRAMÁTICA EM AMBIENTE ESCOLAR

FERNANDES, Fernanda Vieira¹⁴³

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar um breve relato das atividades de leitura dramática da peça *Música para cortar os pulsos: monólogos sentimentais para corações juvenis*, de Rafael Gomes, desenvolvidas pelo projeto de pesquisa “Leituras do drama contemporâneo” da UFPel em escolas. Inicialmente, serão fornecidas informações gerais sobre o projeto. Na sequência, o enfoque recairá sobre as leituras dramáticas realizadas para quatro turmas de ensino médio de três escolas da cidade de Pelotas/RS. Por fim, à guisa de conclusão, algumas reflexões sobre a experiência e a importância de levar o exercício de leitura dramática até os estudantes secundaristas, estimulando tanto a fruição estética das artes cênicas, como a da leitura e escuta compartilhada.

Palavras-chave: literatura dramática; leitura dramática; *Música para cortar os pulsos*.

INTRODUÇÃO

Este trabalho, apresentado ao III Seminário Internacional Ensino da Arte: o avesso das práticas, no GT Experiências de formação e práticas educativas, pretende apresentar de forma breve um recorte de uma das ações desenvolvidas pelo projeto de pesquisa “Leituras do drama contemporâneo” da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Trata-se de quatro leituras dramáticas realizadas entre 2016 e 2017 para turmas de ensino médio das seguintes escolas da cidade de Pelotas/RS: Escola de Ensino Médio SESI Eraldo Giacobbe, Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora de Lourdes e Colégio Estadual Félix da Cunha. A peça escolhida para as leituras foi *Música para cortar os pulsos: monólogos sentimentais para corações juvenis*, de Rafael Gomes.

Num primeiro momento, serão fornecidas as informações gerais sobre o funcionamento do projeto, seus referenciais, seu histórico, objetivos e ações principais. Logo após, o trabalho dedicará-se ao relato de experiência das sessões de leitura realizadas nas escolas supracitadas, mencionando a origem das atividades, sua realização e o retorno recebido por professores e estudantes. Nas considerações finais, serão levantadas breves reflexões sobre

¹⁴³ Professora do Curso de Teatro-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Doutora em Letras pelo PPG-Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. nvnandes@gmail.com.

a questão da leitura dramática na escola, que fomenta tanto a questão cênica, como a fruição da literatura dramática através da leitura e escuta compartilhada.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

O projeto de pesquisa “Leituras do drama contemporâneo”

O projeto “Leituras do drama contemporâneo” surgiu com caráter experimental no segundo semestre de 2015 e foi formalizado em 2016 na UFPel. Vinculada ao curso de Teatro-Licenciatura da referida instituição, a pesquisa é coordenada pela Prof.^a Dra. Fernanda Vieira Fernandes e atualmente conta com cinco estudantes colaboradores, sendo dois deles bolsistas de iniciação científica (PBIP UFPel e PIBIC CNPq). O projeto está vinculado ao Grupo de Estudo “Teatro: Histórias e Dramaturgias” (GETEHD) da Plataforma CNPq, na linha de pesquisa “Dramaturgia: estudos e leituras”.

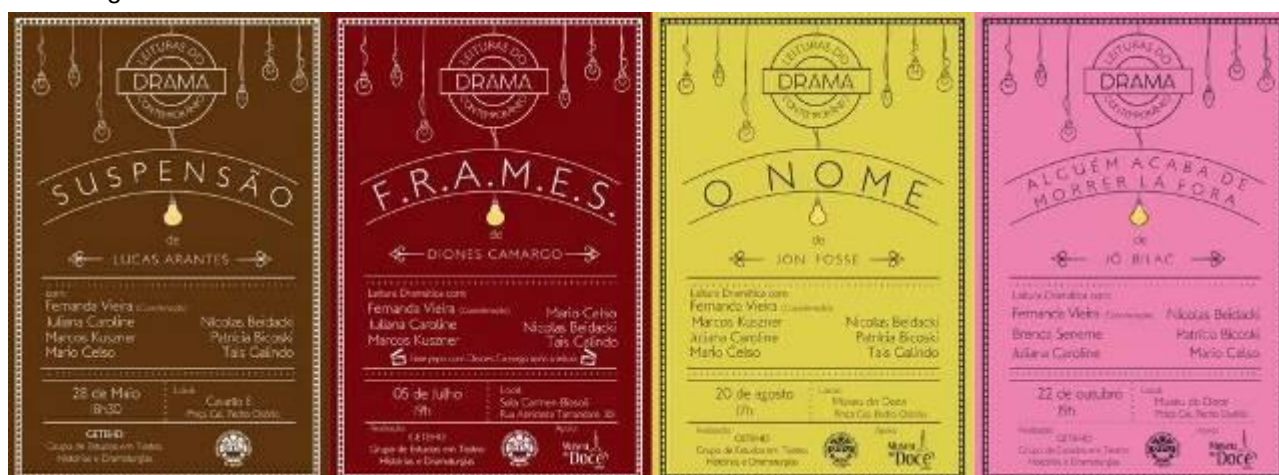
A proposta surgiu a partir do diagnóstico da coordenadora, ao observar que grande parte dos discentes em Teatro chegava ao final do curso conhecendo superficialmente a literatura dramática contemporânea. O fato se deve principalmente pelo grande escopo de leitura de peças que o curso deve dar conta em seus quatro anos de duração, com recortes que acabam por excluir estudos aprofundados de dramaturgia, em especial a mais contemporânea. Nesse sentido, esse projeto é visto como uma oportunidade de aproximar os estudantes da literatura dramática cuja produção é atual.

As principais ações do grupo de pesquisa são: estudos teóricos sobre a literatura dramática produzida a partir do final do século XX, com referenciais como Szondi (2001), Sarrazac (2012), Ryngaert (2013), Lehmann (2011), Candeias (2012), Fernandes e Guinsburg (2009); escolha de dramaturgos e suas respectivas peças para análise coletiva de uma determinada obra, relacionando-a aos conceitos estudados na ação anterior; e leituras dramáticas abertas seguidas de bate-papo, no ambiente da universidade, ao final de cada ciclo de estudos sobre um autor e seu texto teatral, disseminando para o público os resultados da pesquisa e ampliando, assim, seu alcance. Até o presente momento foram realizadas sete edições de leituras nos seguintes locais: Núcleo de Teatro UFPel, Casarão 8 - Museu do Doce UFPel, Sala Carmen Biasoli e Grande Hotel (Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria

UFPeI).



Figuras 7 e 2- Cartazes das leituras dramáticas realizadas em 2016 e 2017 na UFPeI. Arte:



Marcos Kuszner e Juliana Caroline da Silva.

Foi justamente a partir de uma dessas leituras dramáticas que surgiu a proposta de levar a ação para o ambiente escolar, o que não havia sido previsto inicialmente pela pesquisa.

A primeira experiência de leitura dramática na escola

Em setembro de 2016 o projeto apresentou a leitura de *Música para cortar os pulsos: monólogos sentimentais para corações juvenis*, do dramaturgo paulista Rafael Gomes. A peça teatral foi escrita 2010 e tem como público-alvo os adolescentes. Em geral, essa faixa etária não é contemplada nas produções cênicas, que, ou têm suas produções para adultos, ou para crianças. E em alguns casos, quando há produção teatral para este público, o

enfoque recai sobre temáticas que possuem uma “lição” (contra o uso de drogas, prevenção de acidentes de trânsito, gravidez na adolescência etc.).

O texto de Gomes apresenta três personagens jovens (Isabela, Felipe e Ricardo) e suas relações amorosas, repletas de descobertas, decepções, emoções, alegrias, entre outros fatos que permeiam o impulso amoroso juvenil e que são compartilhados com a plateia, em um tom de monólogos confessionais. Inicialmente, a atividade estava prevista apenas para o público aberto, em sessão única, no Casarão 8 - Museu do Doce UFPel. Contudo, um dos espectadores presentes, o aluno egresso do curso de Teatro-Licenciatura da UFPel, Carlos Prado, atualmente professor de teatro da Escola de Ensino Médio SESI Eraldo Giacobbe, convidou o grupo de pesquisa a apresentar a leitura para seus alunos, em ambiente escolar. Prado ressaltou que o pouco contato que os estudantes têm com o teatro, em especial com a dramaturgia, tornaria bastante rica a experiência. A coordenadora e os colaboradores avaliaram como positiva a verificação de como se daria a leitura dramática fora da universidade, para o público de ensino médio.

A leitura foi realizada em outubro de 2016 no salão de eventos da escola, um espaço amplo, sem infraestrutura adequada para teatro. Os recursos técnicos foram mais simples do que no espaço acadêmico, com utilização mínima de iluminação, por exemplo, porque ocorreu pela manhã e havia clareza em excesso. O público total foi de 92 alunos, de todas as turmas da instituição (do 1º ao 3º ano do ensino médio).

A apreensão inicial que o coletivo sentiu por estar se desafiando a ler para adolescentes, que normalmente se entediam com atividades que não possuem o caráter de ação ou de interação, logo deu lugar ao prazer de perceber o envolvimento de todos, através de risadas, comentários empolgados e suspiros (pela identificação com as situações do enredo). A troca de ideias realizada no final da leitura confirmou a impressão e foram muitas as perguntas que os secundaristas trouxeram, variando entre os temas do texto dramático, da leitura e de questões mais profissionais relativas ao teatro.



Figura 3 – Leitura dramática *Música para cortar os pulsos* - Escola de Ensino Médio SESI.
Foto: Carlos Prado.

Prado, através de depoimento enviado à coordenadora, destacou a repercussão da atividade: “De modo geral, pelas conversas de corredor e opiniões trazidas a mim, os alunos adoraram. Gostaram do texto, se identificaram com o mesmo e gostaram muito do bate-papo com os artistas depois” (PRADO, 2016). Ele complementou ainda que os professores não exigiram nenhum trabalho posterior relativo à leitura, pois a ideia era que os alunos tivessem a fruição estética de ações cênicas sem que necessitassem prestar contas disso depois, o que os desmotivaria. Sua avaliação foi de um “momento de construção de aprendizagem leve, gostoso e descontraído” (PRADO, 2016).

As palavras de duas estudantes também demonstram a avaliação positiva da leitura: “Gostei muito da leitura, a história foi bem interpretada e foi bem fácil de entender [...]. Adoraria assistir a uma outra interpretação do grupo” (Amanda-16 anos, 2016); “Após assistirmos à leitura notamos em vários momentos que podíamos relacioná-la com nossas vidas. Foi bem tocante (eu chorei) e acho que nos apegamos aos personagens” (Vitória-16 anos, 2016).¹⁴⁴

A experiência mostrou ao grupo que poderia avançar em ações semelhantes, expandindo o alcance da pesquisa e aproximando a universidade da escola, local onde muitos dos discentes atuarão em suas vidas profissionais.

¹⁴⁴ As alunas foram identificadas pela escola somente através do primeiro nome e idade.

A leitura dramática na escola como atividade complementar ao estágio curricular

A segunda experiência do projeto “Leituras do drama contemporâneo” em ambiente escolar ocorreu quando uma das colaboradoras, a licencianda Juliana Caroline da Silva, optou por aproximar os estudos que vinha realizando desde 2015 na pesquisa com a realização de seu estágio curricular de ensino médio. A graduanda centrou o olhar do estágio justamente para questões relativas à literatura dramática, ação falada, expressão vocal, como um desafio, já que os secundaristas em sua primeira reação à proposta se mostraram avessos a exercícios que envolvessem leitura e/ou escrita. Silva pretendia familiarizar os adolescentes com o universo teatral através da dramaturgia, uma opção viável na escola pública, já que, na maioria das vezes, as instituições não possuem estrutura física para o desenvolvimento de ações mais específicas de teatro. A turma de 1º ano do ensino médio com a qual a colaboradora estagiou, por exemplo, contava com 37 jovens e apenas a possibilidade de uso da sala de aula, com classes e cadeiras que ocupam boa parte do espaço, durante 50 minutos semanais, perfazendo um total de 20h/aula.

Entre as diversas atividades que Juliana Caroline da Silva programou para seu estágio, estava a leitura dramática de *Música para cortar os pulsos*. Os colegas e a coordenadora aceitaram a proposta. A ação ocorreu em julho de 2017 em duas sessões. A primeira foi para a turma de Silva. A segunda, para outra turma que estava sob estágio do discente do curso de Teatro-Licenciatura, Grégori Eckert. Apesar deste último não estar desenvolvendo com os secundaristas a temática de leitura, os estagiários solicitaram que o grupo apresentasse também a seus alunos, pois as ações de teatro na escola são raras.

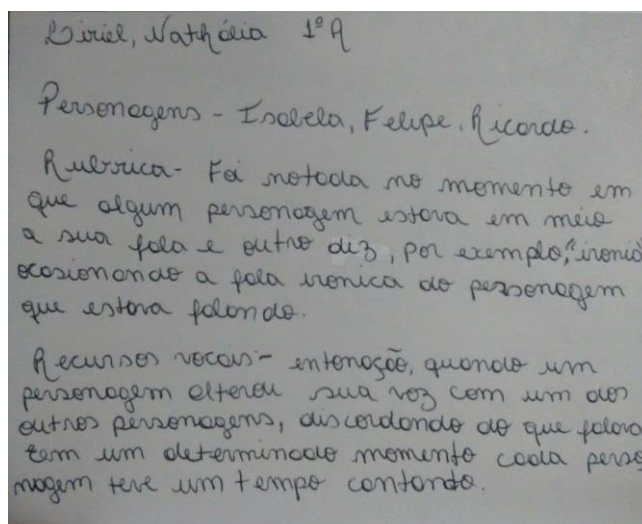
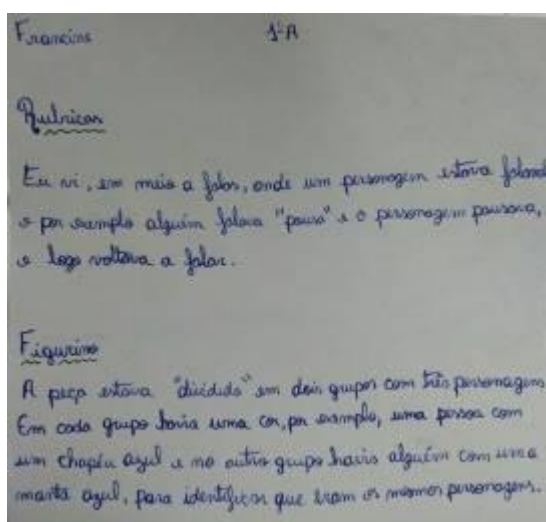
As leituras dramáticas ocorreram em uma sala pequena, apesar de ser denominada auditório ou salão de atos pela direção, com muitas cadeiras e espaço de cena limitado. Não foram utilizados recursos de iluminação. Entre as duas sessões destacou-se o fato da recepção dos espectadores ser completamente diferente entre uma e outra. Os primeiros, minimamente ambientados a exercícios de aproximação e entendimento com a literatura e leitura dramática, demonstraram interesse mais efetivo, tanto na leitura, quanto

na conversa promovida após o seu término. Já os alunos de Eckert, que vinham de outras experiências propostas por ele, de outras áreas teatrais, se mostraram mais entediados e desconectados da leitura. Cumpre frisar que Prado exercera este papel de mediador na leitura realizada no SESI, onde os alunos também pareciam mais preparados para a atividade. Isso demonstra a necessidade de ações prévias que colaborem à fruição estética e sensível, que

auxiliem a capacitação dos espectadores iniciantes, possibilitando uma compreensão mais aguda da encenação. Além disso, essas atividades [criam] também intimidade maior, ao aproximar os espectadores do universo da obra, deixando a experiência artística mais fortemente marcada em suas memórias e presente em suas recordações. (DESGRANGES, 2003, p. 62)

A citação de Desgranges liga-se mais especificamente à encenação teatral propriamente dita, porém, mesmo em atividades aparentemente mais simples, como a leitura, fica claro que a mediação prévia e posterior é de suma importância e ajuda a estreitar os laços entre quem apresenta e quem assiste.

Da mesma forma que se realizou após a apresentação na Escola de Ensino Médio SESI, a coordenadora solicitou à estagiária um retorno tanto de sua parte, quanto dos alunos que participaram. O diálogo de Juliana Caroline da Silva com os secundaristas versou sobre os aspectos concernentes ao que vinham trabalhando juntos em sala de aula (aspectos dramáticos, ação vocal, expressão vocal etc.), conforme pode-se averiguar nos exemplos abaixo:



Figuras 4 e 5 – Impressões dos alunos sobre a leitura de *Música para cortar os pulsos* - Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora de Lourdes. Fonte: Acervo de Juliana Caroline da Silva.

A avaliação de Silva foi extremamente positiva e a leitura dramática

serviu como embasamento para ajudar a turma a compreender os aspectos debatidos nas aulas de estágio, visualizando na prática o que aprendiam progressivamente nos encontros:

Falamos sobre dramaturgia e puderam conhecer uma [peça] da contemporaneidade, falamos da estrutura de um texto teatral e puderam perceber, pela escuta, que o texto era dividido em cenas e que haviam rubricas... Falamos sobre recursos vocais e os alunos e alunas conseguiram diferenciar uma leitura em voz alta de uma leitura dramática, pelo uso da “emoção na fala” como uma aluna apontou. Terem visto uma leitura dramática estimulou os estudantes nas práticas das aulas seguintes, começaram a experimentar maneiras diferentes de falar enquanto liam, a pensar em cenários, a propor improvisações. (SILVA, 2017)

A experiência com o Colégio Estadual Félix da Cunha

A última experiência a ser relatada neste trabalho diz respeito à quarta leitura de *Música* que o projeto de pesquisa realizou para alunos de ensino médio. A atividade proposta para o Colégio Estadual Félix da Cunha surgiu do contato da coordenadora Fernanda Vieira Fernandes com a professora de língua portuguesa das turmas de ensino médio, Angéli Olachea de Oliveira.

Desta vez, o espaço escolhido para a leitura não foi a própria escola. Oliveira expressou a vontade de que os alunos secundaristas fossem até o ambiente do curso de Teatro por sua proximidade (a distância entre os prédios é de uma quadra), para ampliar as possibilidades estéticas da leitura dramática (valendo-se de palco italiano) e para que eles pudessem também ocupar espaços da universidade, estreitando laços que podem ocorrer nas suas escolhas formativas após o ensino médio. O local escolhido foi a Sala Carmen Biasoli, no prédio dos cursos de Teatro e Dança da UFPel, onde os recursos de iluminação puderam ser explorados.



Figura 6 – Leitura dramática de *Música para cortar os pulsos* - Colégio Estadual Félix da Cunha. Fonte: Acervo do projeto de pesquisa.

A leitura de *Música para cortar os pulsos* não foi precedida neste caso por uma mediação direta. Entretanto, a professora Angéli costumeiramente debate sobre literatura com os estudantes e o Colégio Félix da Cunha possui ações frequentes de teatro através do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A concentração dos 26 estudantes de 1º e 3º anos durante toda a atividade, bem como o debate com os mesmos, demonstrou que essas duas iniciativas os aproximaram da leitura. No debate, diversos foram os pontos que os ligaram aos personagens da peça, evidenciando sua empatia com o texto dramático. Posteriormente, Oliveira relatou à Fernandes que eles elogiaram a atividade e solicitaram que a mesma se repetisse em novas ocasiões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências de leitura dramática para turmas de ensino médio, ainda que tenham sido poucas e tenham ocorrido sem a previsão inicial na pesquisa, foram muito enriquecedoras. O grupo ficou bastante animado com a possibilidade de ampliação das atividades, levando-as para dentro de escolas e outras instituições. Os licenciandos vislumbraram na ação um passo importante em sua formação como professor-pesquisador-artista, visto que possibilita o contato com o ambiente escolar, o que no curso ocorre apenas nas disciplinas de estágio. Observaram também que a preparação de leituras dramáticas é uma atividade que pode ser desenvolvida em seu trabalho futuro.

O retorno obtido fez com que os colaboradores e a coordenadora investissem em mais um campo para ampliação de seus estudos: o de práticas de leituras compartilhadas, tendo como principal referencial Vidor (2016). O trabalho com a leitura e a escuta segue colocando-se como desafio, em especial frente a uma sociedade marcada pela velocidade e pelas mídias. A leitura dramática coloca-se num campo de entre lugar: entre o teatro e leitura. Sua presença em sala de aula ou ambiente escolar é facilitada pela estrutura que requer. Ao contrário do espetáculo, que precisa minimamente de recursos técnicos e físicos, e ativa diretamente mais de um sentido do público, a leitura, de forma simples, concentra-se em estimular a escuta e, por consequência, a imaginação: “As leituras permanecem vitais pelos aspectos da partilha e ainda se apresentam como resistência a um mundo que quer tudo digerido, explicado, facilitado” (VIDOR, 2016, p. 63).

Todavia, como afirma Vidor, ler e escutar não se mostram tarefas prazerosas num primeiro momento. O prazer da leitura é difícil de ser conquistado e é preciso explorar a “descoberta do deleite nessa ação” (VIDOR, 2016, p. 48). O uso de textos teatrais como o de Gomes facilita esta busca, porque se aproxima dos estudantes de ensino médio em sua temática. No entanto, mesmo outras peças poderiam servir como incentivo ao hábito de ler e escutar, visto que é aos poucos que os sujeitos vão ampliando sua capacidade de envolver-se com o que é lido e com a criação de imagens particulares.

A prática da mediação anterior e posterior também contribui para esse caminho, colocando os espectadores em ligação mais direta com o que está sendo proposto e permitindo que possam compartilhar suas impressões, sejam elas positivas ou negativas. Ao “Leituras do drama contemporâneo” resta seguir o percurso de investigação sobre o ator-leitor e o espectador-ouvinte, suas relações, as formas com que a ação vocal traz contornos para os exercícios de leitura, as trocas que se estabelecem a cada edição do projeto, seja em ambiente universitário, escolar ou quaisquer outros que venham a cruzar a jornada do grupo.

REFERÊNCIAS

CANDEIAS, M.L.L. **A fragmentação da personagem:** no texto teatral. São Paulo: Perspectiva, 2012.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador.** São Paulo: HUCITEC, 2003.

FERNANDES, F.V. **Leituras do drama contemporâneo.** Grupo de estudos em Teatro: Histórias e Dramaturgias (GETHED). Pró-Reitoria de pesquisa UFPEL, 2016.

FERNANDES, S.; GUINSBURG, J.; (Org.). **O pós-dramático.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

GOMES, R. **Música para cortar os pulsos:** Monólogos sentimentais para corações juvenis. São Paulo: Leya, 2012.

LEHMANN, H.-T. **Teatro pós-dramático.** Trad. Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac Naif, 2011.

RYNGAERT, J.-P. **Ler o teatro contemporâneo.** Trad. Andréa Stahel M. da Silva. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

SARRAZAC, J.-P. (Org.). **Léxico do drama moderno e contemporâneo.** Trad. André Telles. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno [1880-1950].** Trad. Luíz Sérgio Rêpa. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

VIDOR, H. B. **Leitura e Teatro:** aproximação e apropriação do texto literário. São Paulo-Florianópolis: Hucitec Editora-Fapesc, 2016.

A QUEBRA DO CONTO NO ENSINO DA ARTE

VETROMILA, Márcio Moraes¹
WEYMAR, Lúcia Bergamaschi Costa²

Resumo: Este artigo apresenta uma proposta de dinâmica educacional, com uso de arte sequencial e universo lúdico dos contos infantis em escolas públicas e privadas, a ser realizado no ensino da arte e objetiva o exercício da empatia, criatividade e desenvolvimento social.

Palavras-chave: Educação; Arte sequencial ; Ensino da arte

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva apresentar parte de uma proposta de ensino da arte para alunos de séries iniciais de escolas públicas e privadas. Tal proposta refere-se a dinâmicas por nós elaboradas que visam promover a aceitação das diferenças em sala de aula. Porém, neste momento, viemos apresentar apenas umas dessas dinâmicas, aquela que se refere a “Quebra do Conto”. Visando o despertar crítico e criativo dos alunos, o artigo proposto trata-se de educação, arte na escola e uso dos quadrinhos no desenvolvimento escolar.

É bom ressaltar que durante a infância as crianças estão em formação e boa parte do que é transmitido se reflete na vida adulta; como relata TAVIN; ANDERSON, (2010) a experiência e experimentação seja ela laboral ou visual é lembrada na vida adulta e muitas vezes entrelaçada a sentimentos positivos ou negativos. Não é incomum um aluno sofrer discriminação nas séries iniciais e isso pode passar despercebido por pais e educadores; um aluno que usa aparelhos, óculos ou tem uma aparência diferente, por exemplo, pode sofrer discriminação sem que os demais percebam.

Como o professor de arte pode levar temas sensíveis para sala de aula? Como pode estimular a criatividade? E o mais importante de tudo: Como o educador pode dar suporte ao desenvolvimento social saudável dos seus alunos?

O objetivo deste artigo é demonstrar uma proposta pedagógica lúdica que possibilite o desenvolvimento social, estimule a criatividade e auxilie o pensamento crítico no aluno.

A aula de arte possa ser o melhor ambiente para tal tarefa pois, possibilitando

¹ Aluno Pós-Graduação, UFPel, mvetromil@gmail.com ² Dra. Professora Pós-Graduação, UFPel, luciaweymar@gmail.com

liberdade de expressão, o aluno pode transmitir suas opiniões sem medo do certo ou errado: “A abordagem artística é ao mesmo tempo meio e fim para se atingir o conhecimento em cada idade específica” (CASTELL, 2012, p.29).

A proposta pedagógica refere-se a prática com o uso de arte sequencial. Consideramos a arte sequencial enquanto quadrinhos, para Will Eisner (2010, p.1), os quadrinhos são uma “arte sequencial como veículo de expressão criativa, uma disciplina distinta, uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia.”

Práticas e pesquisas na área de ensino de arte e de quadrinhos ou arte sequencial devem ser amplamente estudadas e reavaliadas a fim de alcançar uma maneira segura e natural de expor problemas e dar suporte à criatividade dos alunos.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Alguns estudos são de grande ajuda, tais como a do folclore, pesquisado por VLADIMIR PROPP (2010), ao explicar o molde e exemplificar os estereótipos envolvidos em contos e lendas, remontando assim, à jornada do herói nessas histórias. Através de Propp percebemos uma formula para criar um conto. Se não fossem estes estudos não poderíamos chegar à dinâmica cujo resultado é a quebra nos paradigmas de papéis entre os personagens; além disso, forneceram todo o embasamento teórico para a criação dos contos e de suas sequências remontando uma história que, de certa forma, encaixa-se no molde de VLADIMIR PROPP (2010). Desses estudos criamos os contos “João e Maria” e “A Princesa e o Dragão”; apesar dos títulos serem iguais aos contos originais suas histórias são diferentes, porém seguem obedecendo a estrutura de um conto.

Para as dinâmicas e intervenções em sala de aula o livro “Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola...” dos organizadores Raimundo Martins e Irene Tourinho (2010) foi de grande ajuda. Através dos estudos deste livro pudemos ressaltar a importância do ensino da arte em sala aula; o contato do aluno com a arte por eles relatado essencial para a formação do aluno.

Um conto possui uma forma que geralmente não é quebrada; isso é demonstrado através do trabalho de PROPP (2010) em seu livro “A Morfologia do Conto Maravilhoso”. Segundo o teórico, uma princesa exerce um papel de vítima e

um herói exerce a função de seu salvador. A dinâmica “Quebra do Conto”, material de estudo desses artigos, tem como objetivo levar para sala de aula uma inversão de papéis para estimular a criatividade e aceitação do novo.

Esta proposta é oferecida às escolas da rede pública e privada das séries iniciais de idades entre oito a quatorze anos, com uma frequência de um ou dois encontros para as dinâmicas nas aulas de artes. A dinâmica “Quebra do Conto” se refere a duas sequências de dois contos distintos, “João e Maria” e “A Princesa e o Dragão”. Esses contos têm o formato de quadrinhos sem balões, com sequências fora da ordem, tornando possível a leitura visual. As dinâmicas funcionam, pois os contos são popularmente conhecidos, mesmo sem apresentar textos. As crianças têm, como tarefa, reorganizar essas sequências em ordem lógica. “A compreensão de uma imagem requer um compartilhamento de experiências. Portanto, para que sua mensagem seja compreendida, o artista sequencial deverá ter uma compreensão da experiência vivida pelo leitor” (EISNER, 2010, p.7).

Diferentemente da história original, nos contos criados pelos autores desse artigo o personagem herói do conto “João e Maria” é a bruxa que protege as crianças da madrasta que forçou o lenhador a abandonar seus filhos. No caso de “A Princesa e o Dragão”, a princesa protege o dragão por ser dócil e raro, derrotando o príncipe. Ambas as sequências possuem imagens de caráter neutro, pois deixa dúvidas dos papéis dos personagens envolvidos, como se percebe nas Figuras 1 e 2 a fim de incentivar a dúvida na busca de quem está certo.



Figura 1- Quem protege as crianças? Autoria: do autor, 2017



Figura 2- Raptada ou carona? Autoria: do autor, 2017

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos que trabalhos envolvendo quadrinhos na educação são escassos o que tornam impossíveis comparações com trabalhos anteriores.

O que se resulta desse trabalho é o início dos quadrinhos como ferramenta de educação e suporte no ensino. A dinâmica “A quebra do conto” desenvolvida tornou possível a criação de um método de ensino de arte diferenciado que possibilita ao professor de arte trabalhar temas que abordem a criatividade e o exercício de empatia que reduziria, em muito, discriminações de qualquer natureza.

REFERÊNCIAS

CASTELL, Cleusa Peralta. **Pela linha do tempo do desenho infantil: um caminho trans estético para o currículo integrado**. Rio Grande: FURG, 2012.

DUARTE JR. João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba – PR: Criar Edições LTDA, 2001

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial: Princípios e práticas do lendário cartunista**. 4ed. São Paulo: umfmartinsfontes, 2010.

PROPP, Vladimir I. **Morfologia do Conto Maravilhoso**. 2ed. Rio de Janeiro: Gen/ Forense universitária, 2010

TAVIN, David M. e ANDERSON, David. **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola...** Santa Maria: editoraufsm, 2010.

SELI MAURÍCIO: A PRAÇA DA PAZ

SCHUSTER, Eduarda Gonçalves¹⁴⁵
TAVARES, Luiza Alves de Macedo¹⁴⁶
SENNA, Nádia da Cruz¹⁴⁷

Resumo: O artigo apresenta o processo criativo de construção de um livro paradidático sobre a artista pelotense Seli Maurício que integrou o projeto de pesquisa O desenho do corpo o corpo que desenha. O foco recai sobre a vertente mais ecológica e inclusiva de sua produção – A Praça da Paz. Um terreno baldio ao lado de uma Igreja na Praia do Laranjal, Pelotas, que ela limpou, plantou, pintou e reabilitou para o convívio da comunidade. Os pequenos animais e o presépio não resistiram a passagem do tempo, porém o verde dos murais ganhou o musgo da vegetação fundindo arte e natureza.

Palavras-chave: Seli Maurício; arte-educação; processo criativo

INTRODUÇÃO

Seli Maurício é uma artista pelotense, atuou como arte-educadora e bonequeira. Ficou conhecida como Tia Seli por conta das inúmeras apresentações com seus marionetes, atividade que lhe rendeu prêmios e reconhecimento como Personalidade Patrimônio da Cidade pela Secretaria de Cultura de Pelotas. Compartilhamos com a gestão administrativa a necessidade de ampliar a visibilidade da artista e de sua obra, que investiu nos aspectos lúdicos, nas artes populares e nas propostas inclusivas. Participou de muitas exposições coletivas, fez desenho, pintura e murais. Uma de suas obras mais reconhecida é a Via Sacra entalhada em Madeira para a Igreja da Luz, em 1977.

Nossa intenção quanto ao projeto foi organizar um livro ilustrado paradidático, voltado para o público infanto-juvenil, que dê visibilidade para essa artista e educadora, atuante na comunidade de Pelotas. Sua vasta produção abrange diferentes linguagens, desde o desenho, escultura, modelagem, cenografia, intervenções na paisagem e o teatro de bonecos. Focando numa de suas intervenções em um terreno baldio ao lado da Igreja Nossa Senhora dos Navegantes no Laranjal, a Praça da Paz.

¹⁴⁵ Acadêmica de Artes Visuais, Bolsista PBIP-AF/UFPEL. eduardagschuster@gmail.com

¹⁴⁶ Acadêmica de Artes Visuais, Bolsista PROBIC/FAPERGS. luamata100@gmail.com

¹⁴⁷ Professora Associada, Centro de Artes/UFPEL. alecrins@hotmail.com

A pesquisa adota a artografia como recurso metodológico, pela abordagem mestiça, aberta e autoral que proporciona construir saberes e práticas transformadoras. Nos interessa essa indistinção que se estabelece entre o que é da arte, da pesquisa ou da educação, pois o processo se completa e se atualiza no entrelaçamento desses fazeres. Interessam para o trabalho os relatos da artista, suas obras, depoimentos em entrevistas, vídeos e textos publicados.

Adotamos as perspectivas literária e performativa para a construção do material pedagógico, são essas conexões artísticas e fictícias que fundamentaram o texto narrativo, queremos contar uma história, que permita reconhecimentos, atravessamentos, que desencadeie novas histórias, aberta a interpretações e experimentações.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

No ano passado, foi realizado uma conversa/entrevista diretamente com a artista, explicando o projeto e em busca de informações para desenvolver o livro. Um ano depois, em outubro, nos juntamos novamente a Seli, dessa vez na Praça da Paz, um espaço especial criado e cuidado pela artista, que buscava a confraternização entre adultos e crianças, para unir todo tipo de pessoa.

Era dia de São Francisco de Assis, padroeiro dos animais e do meio ambiente, e junto a nós, também tivemos a presença de um grupo de crianças de uma escola, a qual Seli fez um mural.

O livro se baseou nesse dia que passamos junto a artista e as crianças na Praça da Paz, utilizando elementos do que aconteceu lá para criar a narrativa.

Foram feitos alguns esboços buscando um estilo que encaixasse no tipo de ambiente que queríamos criar através do livro (figura 1).



Figura 1 – Primeiros esboços da personagem Seli. Fonte: as autoras

Todo o livro foi feito em partes, começando com o fundo feito em aquarela e então escaneado, e editado para encaixar em páginas duplas, abrindo mais a praça. A personagem Seli foi feita em uma folha branca separada, escaneada, e digitalmente encaixada com o fundo e então colorida, procurando uma coloração que lembrasse a aquarela para que não ficasse muito deslocada do fundo; o cachorro foi feito depois, totalmente digital (Figuras 2 e 3).

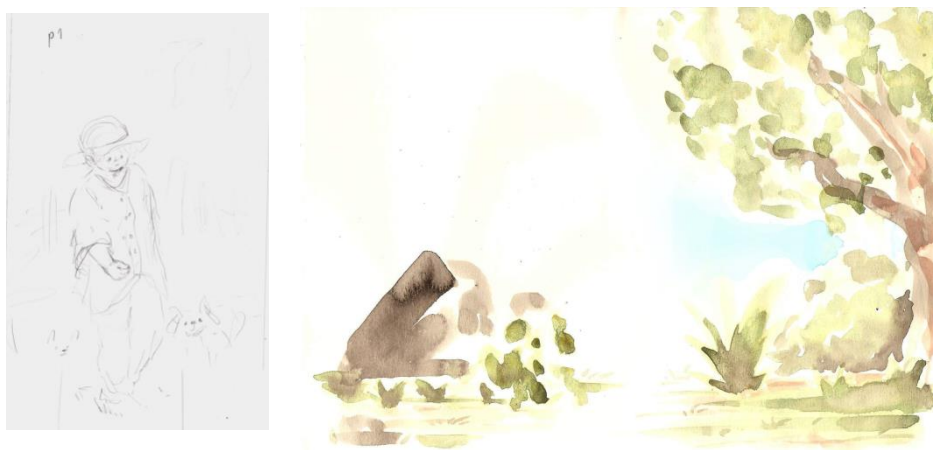


Figura 2 - Processo das páginas. Fonte: as autoras

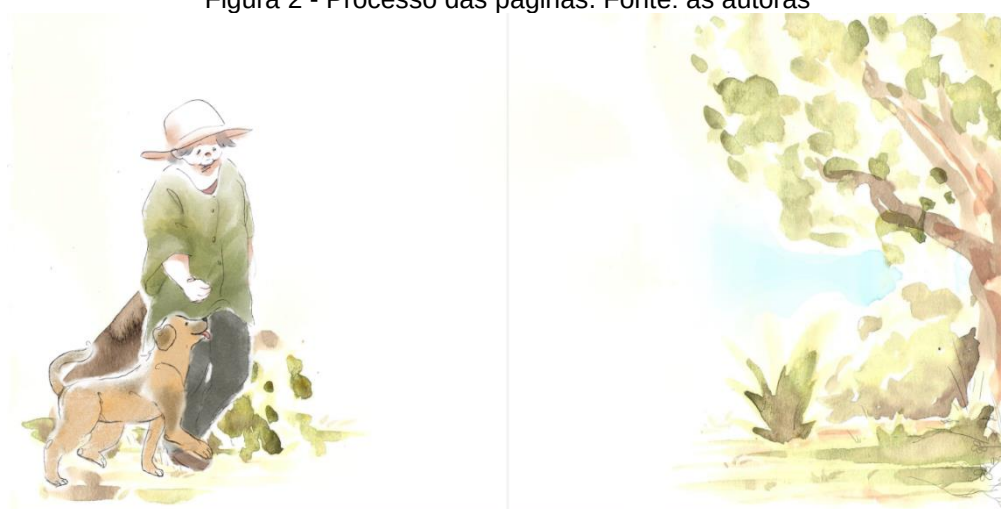


Figura 3 - Páginas finais. Fonte: as autoras

Pensando no humor que Seli estava antes de chegar lá, e depois de se encontrar com o grupo de crianças, fazendo uma ligação no livro mudando o fundo dos personagens, que começa com um fundo aquarelável mais sério, e com a chegada das crianças vai recebendo elementos feitos pelas próprias crianças no dia, até chegar o momento em que a Praça da Paz do fundo é inteiramente feita pelas crianças. (Figuras 4 e 5)



Figura 4 – Alguns dos desenhos das crianças. Fonte: as autoras



Figura 5 – Páginas finais usando os desenhos das crianças como elemento do cenário.
Fonte: as autoras

O objetivo pretendido era algo mais lúdico, menos enciclopédico, uma história divertida e aberta a interpretações sem intenção de se ater a dados descritivos sobre a artista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação busca o conhecimento e a valorização da artista, pouco reconhecida em âmbito acadêmico e artístico, assim como muitas outras.

O primeiro protótipo do livro ilustrado já foi feito, que resultou em problemas gráficos na impressão. Será apresentado junto a outros livros feitos com o grupo de pesquisa durante a Feira do Livro de Pelotas de 2017, e junto será feito uma oficina.

São muitas as historiadoras, pesquisadoras, educadoras que se voltam para a produção das mulheres nas artes e em outras áreas do conhecimento, com intenção de dar a ver subjetividades, e outros modos de percepção e representação.

Seli Maurício é de uma simplicidade enternecedora, seu amor pelas crianças lhe motivou a fazer de sua arte, expressão lúdica e sensível do mundo, sua crença nos sonhos e na poesia originou uma obra que busca comover e nos transformar.

REFERÊNCIAS

CANTON, Kátia. **O trem da história: uma viagem pelo mundo da arte**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2003.

FERRAZ, Maria Heloísa; SIQUEIRA, Idméa. **Arte-Educação: vivência, experiencição ou livro didático?** São Paulo: Loyola, 1987.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IRWIN, Rita L., & de COSSON, Alex. (Eds.). **Al/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry**. Vancouver: Pacific Educational Press. 2004.

LEE, Suzy. **A Trilogia da Margem-o Livro-imagem Segundo Suzy Lee**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LEITÃO, Luciana E. **Ludo-Poética: Uma proposta de abordagem da arte contemporânea sob o enfoque do jogo**. 1997, 159 p. Dissertação. Programa Mestrado em Artes Visuais. UFRGS, Porto Alegre. Livro.

SANT'ANNA, Renata; PRATES, Valquíria. **O olho e o lugar**. Col. Arte a Primeira Vista. São Paulo: Paulinas, 2009.

DERDYK, Edith. Disegno. Desenho. **Desígnio**. São Paulo: Senac São Paulo. 2007.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 2. Ed. – Petrópolis: Vozes, 1978.

Dia do Patrimônio de Pelotas. Disponível em: <<https://www.facebook.com/DiadoPatrimonioPelotas/photos/pb.171852529651546.-2207520000.1479261245./628211597348968/?type=3&theater>> Acesso em 06/11/2016.

Fio da Navalha. **Seli Maurício – Praça da Paz**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RdEgFkMulzs>>. Acesso em 24/10/2016.

MARCANT, Fabio. **Seli Mauricio Praça da Paz**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0E4-xtcuZ6Q>>. Acesso em 24 /10/2016.

MAURÍCIO, Rita. **Para sempre poesia**. Disponível em: <<https://parasemprepoesia.wordpress.com/tema/>> Acesso em 02/11/2016.

TEIXEIRA, Fátima. **Entrevista sobre "Simplicidade" com Seli Maurício**. Disponível em: < <http://masterofsimplicity.com/selimauricio/>> Acesso em 02/11/2016.

TVARDOSKAS, Luana Saturnino. **Ventos feministas**. Disponível em:
<<http://www.select.art.br/ventos-feministas/>> Acesso em 06/11/2016.

MINHA IMAGEM – A PERCEPÇÃO E A REPRESENTAÇÃO DO EU ATRAVÉS DA ARTE NA ESCOLA FUNDAMENTAL

PONTES, Alessandra Gurgel¹⁴⁸
ZAMPERETTI, Maristani Polidori¹⁴⁹

Resumo: O presente trabalho é parte de uma pesquisa em andamento que se baseia em analisar as potencialidades do ensino de artes na formação humana através da produção artística na educação escolar. O recorte aqui apresentado se fundamenta na análise e na reflexão de duas propostas pedagógicas em Artes, que foi realizada em momentos distintos e com educandos com idades dispares. A proposta realizada primeiramente em junho de 2017, e que continua a ser realizada atualmente, se baseava na produção artística pautada na realidade empírica dos educandos, através da representação de suas percepções de si e do meio em que vivem. Foram e estão sendo abordados temas como identidade, percepção cultural e social.

Palavras-chave: Ensino da Arte; identidade; reflexão pedagógica.

INTRODUÇÃO

As reflexões aqui apresentadas fazem parte das propostas pedagógicas que estão em diálogo com a pesquisa de conclusão de curso, em Artes Visuais – Licenciatura da Universidade federal de Pelotas, sob a orientação da Prof^a Dr^a. Maristani Polidori. Tais propostas são de cunho experimental e se baseiam na reflexão da prática pedagógica em Artes no ambiente escolar. Portanto, serão apresentadas duas práticas educativas que já foram realizadas e permeiam o conceito de identidade, o reconhecimento de si, e a contextualização com realidade empírica dos educandos.

A primeira proposta apresentada foi realizada num colégio estadual de um bairro periférico, da cidade de Pelotas, junto aos educandos do 5º ano, durante o primeiro semestre de 2017. Neste sentido foi elaborada uma prática pedagógica pensando em possibilitar a autorreflexão, a criatividade, a constituição de ideias, a reflexão social, cultural e histórica.

Sendo assim, foi preciso analisar os processos de fazer artístico dos educandos e a relação que eles estabelecem com as imagens contemporâneas

¹⁴⁸ Bacharel em Artes Visuais; graduanda de Artes Visuais - Licenciatura, Universidade Federal de Pelotas, sanagurp@gmail.com;

¹⁴⁹ Orientadora: Professora Doutora, Centro de Artes/FAE – Universidade Federal de Pelotas, maristaniz@hotmail.com.

sejam elas de cunho artístico ou midiático. Essas ideias se fizeram presentes na práxis, a partir da criação de um autorretrato simbólico e na construção de um “livro objeto” coletivo dos educandos e do educador, considerando sua própria elaboração como obra de arte.

Com relação a outra experiência pedagógica que ainda está em andamento junto aos educandos do Pré 2, da Escola Municipal Ruth Blanck, foi preciso se pensar numa prática educativa mais voltada para a faixa etária, mas que ainda assim traduzisse as narrativas dos cotidianos dos educandos e a relação que eles estabelecem com a cultura que estão inseridos. Afim de proporcionar o desenvolvimento de potencialidades que compreendem desde a percepção estética da realidade como o pensamento crítico através da Arte.

Por esta razão, também foi extremamente relevante apresentar a história da arte, e as obras produzidas ao longo do tempo e a relação delas com o contexto histórico, nas duas experiências, para então, estimular nos educandos um fazer artístico consciente e expressivo nas duas experiências pedagógicas que serão apresentadas a seguir.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Considerando o papel das artes visuais para o processo educacional contemporâneo é preciso pensar neste ensino como atuante componente da formação humana, capaz de incitar habilidades como a sensibilidade, a expressão, a compreensão estética, a criatividade, e além disso, a capacidade crítica de analisar e refletir sobre o contexto histórico e social em torno da produção artística. Tal formação humana, mais completa, total e em constante mudança, envolvendo várias potencialidades humanas, seria o que Marx evidenciou como formação omnilateral, ou seja, que compreende todas as lateralidades humanas (Oliveira, 2007).

Compreendendo as premissas de Marx acerca da formação humana, se percebe a importância que o ensino da Arte tem para vivência escolar, e a formação humana. Sendo assim, essa referência me fez pensar em uma proposta pedagógica que evidenciasse esse ensino como atuante o essencial para a nossa formação, levando em conta o potencial da Arte como área de conhecimento.

Preocupada com a valorização do ensino da Arte e de seu potencial para com o reconhecimento social e cultural, busquei em Paulo Freire e em Ana Mae Barbosa, o referencial teórico necessário para desenvolver as práticas educativas que foram elaboradas nos dois momentos que serão apresentados neste trabalho.

Se faz necessário ressaltar que a arte na educação escolar, deva ter um compromisso epistemológico, social e crítico e não apenas o do fazer artístico, mas que esse fazer também é de suma importância para se compreender a própria existência como sujeitos históricos e culturais. Essa foi uma preocupação que me intentou a pensar numa prática educativa que buscasse a reflexão e o diálogo com educandos acerca de suas produções. Me levando a compreender que o processo de construção artística no contexto escolar não deve ser dissociável do cotidiano, do repertório cultural e social dos educandos. Para Ana Mae Barbosa o fazer artístico é tão importante quando a compreensão das obras de arte para que seja possível esse entendimento da relação que as Artes têm com a sociedade quanto área de conhecimento, evidenciando seu “compromisso com a cultura e com a história” (2012, p. 18).

Porque as relações e experiências estéticas que temos tanto com as imagens artísticas, quanto com as midiáticas, são possíveis através daquilo que trazemos conosco nas nossas vivências, nossas memórias e em nossos percursos. Sendo assim é preciso pensar em práticas educativas no ensino da Arte, que eduquem nosso olhar para a interpretação de obras de Artes. Ana Mae Barbosa diz que “temos que alfabetizar o olhar para a leitura da imagem; Através da leitura de obras de artes plásticas estaremos preparando o público para a decodificação da gramática visual” (2014, p.36). Portanto, é imperativo que em tempos atuais, uma disciplina escolar como as artes esteja disposta a decodificar os símbolos e signos que estão por trás da imagem e todo o contexto imagético nos cercam massivamente.

Pensando na importância que a educação do olhar tem para a nossa vida cotidiana e na relação que estabelecemos com o mundo, o presente trabalho buscou analisar a influência das imagens midiáticas, na formação de identidades de crianças e adolescentes, e na produção artística construída a partir dessas imagens, na fase escolar.

1. A Oficina “Minha Imagem, Nossa Imagem”

Pensando no papel do ensino da Arte no processo educacional contemporâneo, e das possibilidades que esse ensino tem na construção de narrativas, diretamente ligadas ao cotidiano dos educandos, foi necessário elaborar uma prática pedagógica que possibilita a autorreflexão, a criatividade, a constituição de ideias, a reflexão social, cultural e histórica. Nesse processo foi possível analisar de forma qualitativa a contribuição do trabalho artístico para estimular através da imagem, a consciência crítica, reflexiva e sensível do universo vivenciado pelo educando/ator. Neste sentido, foi elaborada na *práxis*, a criação de um autorretrato simbólico dos educandos (Fig. 1) e do educador e a construção de um livro coletivo (fig. 2), que foi considerando também como obra de arte coletiva em constante mutação.



Figuras 1 e 2: Imagens da oficina “Minha Imagem, Nossa Imagem” – Fonte: Giovanni Bosica

A Oficina intitulada “Minha Imagem, Nossa Imagem”, realizada em junho de 2017 com os educandos, entre 11 e 12 anos, da Escola Estadual Felix da Cunha foi minha primeira experiência pedagógica, e se fez possível através do projeto “Arteiros do Cotidiano”, sob a supervisão da Professora Cláudia Mariza Mattos Brandão. A proposta dessa oficina foi elaborada em parceria com o também estudante de licenciatura em Artes, Giovanni Bosica.

O eixo principal da oficina foi trabalhar a identidade e a personalidade do “eu” e do “nós”, propondo discussões e reflexões sociais e poéticas nas narrativas construídas através da produção artística. Que resultaram em

representações que os educandos têm de si, por meio de autorretratos simbólicos produzidos através da fotomontagem a partir da apropriação de outras imagens.

Para a realização da oficina, os educandos tinham a sua disposição revistas, papel em branco A4, cola e tesouras e tipos específicos de revistas, como as de imagens publicitárias, de design, de educação, decoração e de artes (Figura 1 e 2). A seleção das imagens foi feita pelos próprios educandos sem a interferência dosicineiros ou da professora, afim de permitir que o processo criativo fosse autônomo e consciente. Entretanto participamos como mediadores, através da escuta, de conversas individuais com alguns deles, sobre o que gostavam de fazer e de ter, sobre seus interesses e escolhas. Além disso, foi possível observar durante o processo de criação, como a cultura visual tem uma forte influência na construção de estereótipos sexistas pré-estabelecidos.



Figura 3 e 4: Imagens oficina – Fonte: Lucas Machado

A princípio a preocupação da oficina era analisar a capacidade crítica dos educandos acerca das imagens midiáticas que fazem parte da cultura visual contemporânea e de que forma tais imagens são utilizadas nas produções artísticas escolares. No entanto a realização da atividade me fez refletir sobre diferentes possibilidades que essa prática pedagógica pode trazer para o cotidiano dos educandos. Como a análise sensível e a representação do meio, a construção de narrativas das vivências, a representação simbólica e subjetiva de si e a superação da realidade através da representação artística.

Essa proposta pedagógica foi pensada afim de analisar a importância que a interpretação das imagens tem para nosso processo de conscientização social e cultural, e também a capacidade da arte em potencializar o nosso senso crítico através do fazer artístico. No prefácio de “Imagens que Falam”,

Michael J. Parsons (2003, p. 7), analisa que:

Enquanto a torrente de imagens no nosso mundo aumenta e nos afeta mais ainda, a educação em arte se torna mais necessária, e sua tarefa principal é ajudar os estudantes a compreenderem e atingirem senso crítico sobre o carácter dessas imagens. Educação em arte é agora parte central de uma formação cujo o alvo é a liberdade.

Em concordância com o que diz o autor acima a respeito da liberdade, as práticas educativas que procurei desenvolver buscavam a autonomia expressiva e o desenvolvimento de pensamento crítico acerca do contexto social dos educandos. Sendo assim os educandos foram orientados a selecionarem as imagens daquilo que julgassem pertinentes a sua forma de se enxergar no mundo. Assim, a metodologia de cunho qualitativo consistia em avaliar a possibilidade de compreensão estética e crítica dos educandos, o processo de fazer artístico e a capacidade de produzir narrativas nas obras.

2. As práticas pedagógicas de Arte na escola Ruth Blanck

No mês de outubro de 2017, iniciei meu estágio na Escola Municipal Ruth Blanck, no bairro central de Pelotas, com educandos entre 5 e 6 anos, da turma Pré- 2 – B. No primeiro contato com a turma percebi diversas particularidades que influenciaram minha escolha pela elaboração de um projeto pedagógico voltado para o desenvolvimento artístico que se relacionasse com a realidade vivenciada por eles, em seus cotidianos. Visto que já são bem habilidosos com relação a compreensão técnica das diversas formas de expressão visual, até mesmo pelo contato precoce com o ambiente de artes, minha preocupação se voltou para a introdução da história da Arte e da construção de narrativas através das produções artísticas que seriam realizadas.

Também foi pensando na apresentação e introdução da história da Arte, ou melhor no referencial artístico, no cotidiano de nossas atividades, de forma lúdica e compreensível para ampliar o repertório cultural dos educandos desde a pré-escola.

No primeiro trabalho realizado ¹⁵⁰ - durante meu segundo dia de observação – o qual não havia plano de aula e nem mesmo uma preparação prévia, iniciei a atividade questionando as crianças sobre como era a escola deles e o que tinha nessa escola. Em seguida expliquei que como não conhecia a escola precisaria que eles a representassem de forma artística através do desenho. Já nesse primeiro contato, as crianças responderam muito bem às minhas expectativas e percebi que poderia continuar na linha de trabalho da produção artística a partir da realidade empírica delas. Essa afirmativa está em concordância com Ana Mae Barbosa quando ela diz que:

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção [...], apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2012, p. 19).

A partir daí o projeto com o tema “*Dialogando com o mundo empírico dos educandos: construindo expressões e olhares sobre a realidade através da Arte*”, foi elaborado contando com atividades artísticas visuais que englobam o desenho, a pintura, a colagem, a modelagem em argila, a modelagem em tecidos e o plantio em produções cerâmicas. Essas atividades visam potencializar as habilidades que as crianças já possuem de se expressarem, através da construção artística, do conhecimento histórico da arte e do contexto social que estão inseridas, se reconhecendo no mundo como sujeitos individuais e coletivos.

O objetivo geral do projeto é iniciar junto aos educandos o interesse pela própria imagem e pela cultura em que estão inseridos, incentivando as representações artísticas da realidade e do meio ambiente, dando início a consciência crítica e reflexiva do mundo.

As atividades estão sendo desenvolvidas sempre em concordância com a história da Arte, ou pelo menos com um determinado referencial histórico da Arte e também com a contextualização social, de forma adequada à faixa etária trabalhada. Assim como foi realizado no segundo encontro, onde efetivamente já havia um plano de aula, que propunha a feitura de autorretratos através do

¹⁵⁰ Esse trabalho foi realizado a pedido das professoras, durante meu período de observação para melhor interação com as crianças antes de iniciarmos as atividades previstas.

desenho (Fig. 5).



Figura 5: Atividade autorretrato – Fonte: autora do texto

No primeiro momento dessa atividade foi apresentado um referencial teórico de artistas que fizeram diversos autorretratos, tanto de períodos mais longínquos, tanto da arte contemporânea. Para causar uma reflexão mais crítica nos educandos, as imagens foram apresentadas em pares e constavam de retratos e autorretratos de determinado artista. Essas duas formas de representar o mesmo sujeito, despertou nos educandos diversos questionamentos acerca da representação de si. Houve reflexões que levaram muitos a relatar que gostavam mais dos autorretratos artísticos do que do retrato fotográfico, que foram apresentados.

Isso me fez refletir sobre a prática pedagógica na educação infantil, e na importância que a apresentação precoce da história da arte, tem para a percepção sensível e estética dos educandos desde os anos iniciais.

A prática contou ainda com a contação de história sobre a vida e as obras de Frida Kahlo, através de um livro específico para essa faixa etária. Não foi por caso que ela foi escolhida como referencial, já que suas obras estavam diretamente ligadas consigo e suas vivências. Essa parte da atividade foi de suma importância para introduzir temas transversais, e dar seguimento ao propósito da atividade, que era de representar a realidade empírica dos educandos através da produção artística na escola.

Refletindo sobre essa prática percebi que deveria estimular ainda mais os educandos a representarem seus cotidianos, o que me fez iniciar o trabalho seguinte, apresentando Alfredo Volpi e as pinturas das casas que ele fazia do local onde morava. Conversamos a respeito do tema e do artista, e as crianças

foram refletindo sobre suas realidades, onde moravam, se gostavam ou não de suas casas. Logo depois solicitei que as crianças pintassem suas casas, como eles achavam que elas eram. Os resultados, dos mais diversos, demonstraram o quanto são importantes o referencial imagético e o diálogo com as crianças a respeito de suas criações desde pequenas.

Como o projeto não poderia deixar de ser interdisciplinar, as propostas pedagógicas estão em diálogo com um outro projeto da escola intitulado “meu bairro”, que consiste nas descobertas sociais dos bairros em que as crianças residem. Sendo assim compreendemos que ensino da Arte vai de encontro às novas tendências de educação com foco na interdisciplinaridade, pois como afirma Amorin et al:

A perspectiva cognitiva que se apresenta e desafia a sociedade contemporânea é a que tenha a habilidade de trabalhar com as inúmeras fontes de informação, bem como de articular estas informações em conhecimentos que contribuam para a compreensão e ação dos seres humanos diante dos desafios que se apresentam cotidianamente. Sob tais pressupostos, a educação na contemporaneidade tem por objetivo responder aos desafios das necessidades do ser humano (AMORIN et al, 2016, p. 226).

Pensando nisso e dando continuidade ao meu projeto, foi proposto para as crianças a elaboração de mural (Fig. 6 e 7) feito a partir da pintura representativa das casas deles. O mural seria a representação de um “bairro artístico”, imaginário, onde todos eram vizinhos e fariam parte de um cotidiano comum.

Para completar essa atividade foi utilizado como arcabouço metodológico, a possibilidade de colagem livre no mural, de formas geométricas em tamanhos, cores e tipologias diversas. Possibilitando aos educandos se expressarem e introduzirem elementos imaginativos construídos a partir da percepção das formas geométricas no cotidiano e no imaginário. Como ressaltou Ferraz e Fusari (2009, p. 85), “a criança exprime-se naturalmente, e sempre é motivada pelo desejo da descoberta e por suas fantasias”.



Figura 6 e 7: Produção do mural “Bairro Artístico” – Fonte: autora do texto

O trabalho na escola segue com propostas voltadas a apresentação da Arte brasileira, afro-brasileira, da América Latina e das produções pré-colombianas, como referenciais que fazem parte do nosso contexto histórico e cultural. Além das atividades seguirão com a temática voltada para as descobertas e representações das realidades dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que as práticas apresentadas aqui, sejam parte das reflexões e experimentações de uma pesquisa em andamento, concluímos que o ensino da Arte deva ser pautado em propostas pedagógicas que proporcionem construções artísticas focado na realidade empírica do educando. Pois é a partir da análise de seu meio e da associação com temas teóricos que o educando começa a tecer um conceito filosófico de sua existência e a reconhecer-se como um sujeito social. E é analisando esteticamente o seu meio que ele começa a desenvolver a sua formação humana sensível e conceitual.

Como tal podemos exemplificar a elaboração dos *retratos simbólicos* e do “*livro diário*”, feitos durante a oficina citada nesta pesquisa, como uma proposta prática pedagógica que estabelece também um diálogo com a perspectiva teórico-metodológica de Paulo Freire. Pois através do fazer artístico contínuo e rotineiro, os educandos se tornam capazes de estabelecer conexões com as proposições apresentadas por Freire (1979), seguindo as etapas sugeridas por ele como investigação, tematização e problematização.

Quanto a questão estética e a feitura dos trabalhos, ainda não se tinha uma preocupação com os resultados, no entanto é perceptível a falta de amadurecimento neste quesito, por grande parte da maioria dos que participaram da oficina no Felix da Cunha, seja pela ausência da arte no cotidiano ou ainda pela pouca apreciação do fazer artístico. Ainda assim, muitos captaram a ideia do retrato de modo mais abstrato, e foram adicionando à folha em branco, todos os recortes “daquilo” que eles entendiam que os representavam. De modo geral eles entenderam o conceito de identidade como sendo “as coisas de quero ter” e as “as coisas que gosto de fazer”.

Percebo, que de forma tímida e sutil, houve uma reflexão sobre si, e sobre a própria identidade durante a construção dos trabalhos, além da apreciação pelo fazer artístico. A professora titular que também participou da oficina observou que foi uma ótima atividade para que ela conhecesse um pouco mais dos seus alunos. Desta forma, é possível perceber que houve a construção de narrativas, ainda que de forma discreta que representavam as realidades dos educandos.

Durante o processo de feitura dos retratos, foi observado, em ambos os casos que a construção de identidade social é pouco relacionada com a percepção de classe e está mais relacionada com simbologias de estereótipos de gênero pré-estabelecidas por imagens midiáticas. Foi observado que as meninas se retratavam mais a partir de imagens culturalmente relacionadas ao feminino como flores, bonecas, imagens nos tons de rosa, borboletas, jardins, mulheres bonitas. Já os meninos tinham uma forte tendência em se retratar através de imagens simbolicamente masculinos como carros e games. No entanto observa-se que ambos usaram imagens que representavam as redes sociais. Como se observa nos trabalhos elaborados por Emanuele (Fig. 7) de 10 anos e Pedro (Fig.8) 10 anos:



Figura 7 Emanuele – 10 anos



Figura 8: Pedro – 10 anos

Sobre as reflexões que permeiam o estágio curricular e as atividades pedagógicas realizadas na Escola Ruth Blanck posso afirmar que essas atividades serão de suma importância para valorizar a criação de linguagens artísticas que evidenciem as vivências das crianças e seus olhares sobre um mundo. Através dessas atividades, também será possível a ampliação da linguagem visual; das habilidades motoras (ainda em formação); e do repertório artístico e cultural. Além disso, pelo contato maior, por mais tempo com esses educandos, acredito que as intensões do projeto sejam mais alcançadas ao decorrer do percurso.

Acredito, também, que esse contato direto com docência escolar será de suma importância para refletir sobre minha formação, a auto formação e as práticas educativas desenvolvidas no ensino da Artes.

REFERÊNCIAS

AMORIN, Wellington Lima; COSTA, Maria Aparecida Alves; SILVA, Everaldo; BAZZANELLA, Sandro Luiz. **Teoria da complexidade como facilitador de diálogo entre os saberes.** (Santa Catarina: ISSN: 1982-5935 | Vol.10, N-01, 26 ED. 2016) Revista Travessias, p. 223 a 230.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

PARSONS, Michael J. Prefácio. In: ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam:** Leitura da arte na escola. 3ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2003.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e Liberdade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997

DE FERRAMENTA A MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA: O ESPAÇO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA ESCOLA.

PRADO, Carlos Eduardo de Oliveira.

Resumo: O presente trabalho pretende apresentar a contação de histórias e gerar uma pequena reflexão sobre o papel que a mesma ocupa no espaço escola. Utilizada geralmente como uma ferramenta para uma atividade, é minimizada no espaço escolar apenas a isso. Contudo, pode-se apresentar novas maneiras de utilizá-la e entender a mesma como uma manifestação artística bastante elaborada e próxima da atmosfera teatral, sendo possível o seu desdobramento dentro de metodologias de ensino de teatral e como disparador para a reflexão sobre assuntos que permeiam o cotidiano dos estudantes.

Palavras-chave: contação de história; teatro; escola.

INTRODUÇÃO

A utilização da contação de histórias como ferramenta para a discussão de outros assuntos é bastante comum em séries iniciais. Geralmente, feita pelos professores responsáveis pela turma, é seguida por uma atividade relacionada ao texto apresentado. O que acontece, entretanto, é que em alguns momentos esquecemos do ato de ouvir histórias como um deleite e tornamos, para as crianças, uma obrigação. O entendimento de que a narrativa será seguida por uma atividade quando não há o desejo de o fazer, pode tornar o momento pouco prazeroso. Nesse sentido, o teatro apresenta, ao meu ver, uma leveza na utilização da contação de histórias como método de criação com crianças e abre possibilidades de discussão de temas latentes com esse público.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

A proposição inicial desse trabalho não é minimizar a utilização já feita por professores da narração de histórias como uma ferramenta para outra atividade. Embora muitas vezes a ideia de que a mesma não possa ser utilizada apenas como um deleite esteja presente na escola, não nega-se, neste artigo, a sua importância para a formação do leitor crítico. É inegável a efetiva participação do processo de escuta de histórias nessa formação e, de modo algum, pretende-se dizer o contrário. A indicação aqui é de que existe um

potencial ainda maior na utilização da contação de histórias em diálogo com outras áreas de conhecimento e com outros modos de fazer e pensar esse processo, que podem ser bastante eficientes. Inclusive, a escuta de uma história, sem a obrigação de produzir algum produto posterior, é bastante eficiente. Pode-se dizer também que, enquanto acontecimento *não cotidiano*, a atmosfera criada para a apresentação de um conto é um fomento ao fazer teatral e corrobora a importância dessas artes – da própria contação de histórias e do teatro – no espaço escola.

Como exemplo, podemos utilizar a contação de histórias para trabalhar a *Pedagogia do espectador*, proposta por Desgranges. O entendimento da obra se dá a partir de um conhecimento prévio do tema tratado. Embora cada espectador possa entender ao seu modo, visto que a recepção é subjetiva, no processo inicial de formação escolar, pode ser interessante dialogar com a metodologia para propor, de maneira diluída e contínua, a formação de público teatral. Desgranges afirma:

A compressão da obra passa pelo necessário diálogo com a experiência cotidiana; essa elaboração reflexiva não se processa, contudo, sem esforço. Descobrir o prazer da análise é aprender a ser espectador, a tornar-se autor de histórias, fazedor de cultura. (DESGRANGES, 2015, p.173)

É pertinente pensar também que é possível a utilização da contação de histórias como um *pré-texto* para a discussão de assuntos que permeiam o cotidiano escolar, funcionando como disparador do jogo teatral. A escolha de um texto que apresente a ludicidade e, ao mesmo tempo, um tema pulsante, pode ser interessante durante as aulas de teatro. Apenas para brevemente pensar nas possibilidades e exemplificar de maneira despretensiosa, peguemos o exemplo da história *O patinho feio*: um filhote de pato diferente que se sente deslocado e descobre, um tempo depois, que não era o que sempre pensou. Dentro dessa história antiga, podemos discutir padrões de beleza, a influência do meio em nossa formação e *buyling*. Temas que permeiam o cotidiano das pessoas e que pode ser trabalhado sem ser maçante, com uma reflexão bastante profunda e descomplicada.

No exemplo apresentado, utilizamos uma história escrita a mais de um

século. É possível utilizar livros atuais com histórias inovadoras e ainda mais divertidas, que tratam com maestria de temas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não existem questionamentos sobre a efetividade da utilização da contação de histórias na escola. O seu uso, quando bem feito, só apresenta benefícios para os estudantes e dá a possibilidade de desdobramentos bastante interessantes e que geram resultados significativos e transformadores. O que o artigo pretende questionar é justamente o papel que ocupa essa manifestação artística, o seu entendimento enquanto arte e a sua utilização. Se comumente ela é vista como uma ferramenta, propõe-se aqui que as atividades ocupem esse papel – de ferramenta – e que alcancem a contação de histórias. Como resultado natural, gere-se o entendimento de diversos assuntos de modo fluído e também a construção de novas narrativas a partir da percepção dos estudantes. E em conjunto com aulas de teatro, por exemplo, as narrativas ganham um espaço mais elaborado e deixam a manifestação ocupar um papel mais grandioso dentro desse espaço, possibilitando discussões que permeiam o lúdico e o cotidiano.

REFERÊNCIAS

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo: Hucitec, 2015.

PRÁTICAS REFLEXIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM ARTES VISUAIS DA UFPel: A CRIAÇÃO ARTÍSTICA SOBRE O CURRÍCULO

WREGE, Raquel Casanova dos Santos¹⁵¹

SILVA, Ursula Rosa da²

Resumo:

Este artigo é um recorte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas. Apresento um relato sobre as atividades realizadas durante a pesquisa desde a primeira etapa (Oficinas de Diálogo e Proposições) à segunda que foi a Exposição (*Reflexus*: a formação docente em Artes Visuais) realizadas no Centro de Artes da UFPel entre agosto de 2016 e março de 2017. Esta análise, estruturadas por uma metodologia qualitativa de pesquisa-ação trata de dois conceitos principais a “experiência estética” e “prática reflexiva” relacionadas ao tema da formação inicial de futuro docentes em Artes Visuais. Fundamenta-se teoricamente a partir dos conceitos de experiência estética para Merleau-Ponty (1990, 1992, 1999), ação-reflexiva segundo Schön (2000) e prática reflexiva para Perrenoud (2002).

Palavras-chave: Formação inicial; criação artística; Experiência estética.

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta uma análise das atividades da pesquisa realizada sobre formação inicial docente em Artes Visuais junto ao Centro de Artes da UFPel, no Mestrado em Artes Visuais do PPGAV/UFPel. A origem deste estudo tem como parte no anterior Trabalho de Conclusão de Curso realizado em 2015, intitulado “Da navegação à deriva: Um estudo sobre a Experiência Estética na formação superior em Artes Visuais – Licenciatura”, em que estava ocupada a questionar como havia se dado a experiência estética durante a formação na primeira turma de Artes Visuais Licenciatura em que foram efetivadas as mudanças no novo Projeto Político Pedagógico implementado em 2011. Por meio do levantamento de dados junto aos acadêmicos muitos demonstravam confusões referentes a identificações entre os papéis de professor/ fruidor/ mediador/ artista, além de dificuldades de compreensão de si como arte-educador durante o Curso. Sendo assim tornou-

¹⁵¹ Graduada em Artes Visuais, modalidade Licenciatura e atualmente mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPel, na Linha de Pesquisa Educação Estética e Ensino da Arte/ Bolsista CAPES, raquel.wrege@hotmail.com.

² Orientadora e docente do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas, ursularsilva@gmail.com.

se eminente: levar ao conhecimento dos alunos concepções sobre a formação do licenciado em Artes Visuais que se encontram no Projeto Político Pedagógico do Curso; refletir sobre a formação que os acadêmicos optaram durante o Curso e o que isso os proporcionou como construção pessoal/profissional; promover a experiência estética para desenvolver a percepção destes sujeitos em relação à arte-educação; repensar as opções de formação do Curso já que este oportuniza aos acadêmicos uma carga horária de formação livre e complementar de 18%, desse modo é uma formação mais subjetiva e se torna relevante que os alunos possam pensar sobre seu currículo. Tendo em vista estes aspectos detectados previamente como urgentes junto aos alunos, este estudo objetivou desenvolver nos futuros docentes de Artes Visuais uma atitude mais reflexiva sobre seu processo de formação no Curso, através de práticas artísticas que possibilitassem esses momentos de expressão referentes ao tema.

Aborda-se a experiência estética a partir da fenomenologia de Merleau-Ponty (1990), com sua concepção de corpo-próprio pelo qual se constitui a percepção sensível do sujeito. A percepção sensível é o modo como absorvermos o mundo ao nosso redor por meio dos sentidos e do pensar. Ao ativarmos nossa percepção podemos externalizá-la, considerando a expressão de cada indivíduo uma possibilidade de visualidade, através da expressão poética. Desse modo, juntamente ao processo perceptivo dos alunos estimula-se a ação mediativa para um melhor entendimento de sua formação individual como futuro arte-educador e coletiva tendo como amplitude o Curso. Tendo como fundamento o sentido de mediador nos estudos de Martins (2005): “(...) o papel do mediador é importante para (...) ampliar a leitura e compreensão do mundo e da cultura. Capaz também de abrir diálogos internos, enriquecidos pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais e culturais de cada produtor/fruidor/aprendiz. ” (MARTINS, 2005. P. 17).]

Assim como Schön (2000) propõe, trata-se da ação-reflexiva no sentido de que esses futuros docentes possam pensar sobre seu perfil profissional e desse modo, se percebam como agentes ativos na sua formação (ou, ação de formar). Nesse sentido, como, aborda Merleau-Ponty (1990) o desenvolvimento de uma “atitude frente ao mundo”. Para desenvolver esta atitude no grupo a pesquisa se efetivou em duas etapas complementares: as oficinas de “Diálogo

e proposições” que foram sete encontros com os formandos de 2016 no Curso de Artes Visuais Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas e a Exposição “Reflexus: A formação docente em Artes Visuais”, que será melhor abordada neste estudo de modo mais aprofundado, realizada em março de 2017 como resultado da produção artística dos alunos nas oficinas.

O foco central do trabalho é a reflexão sobre o processo inicial de formação dos discentes de Artes Visuais Licenciatura no Centro de Artes da UFPel. Portanto o refletir no sentido de retomar o próprio pensamento ou pensar o já pensado. Voltar-se a si mesmo e colocar em questão o que já se conhece.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

A ação de se formar/ ação de formar alguém

Schön (2000) trabalha com o conceito de “reflexão-na-ação”, referente a toda reflexão que se dá durante a prática. O autor apresenta como exemplo em seu livro “Educando o profissional reflexivo” as aulas dadas em um ateliê de arquitetura no qual os alunos estão envolvidos com seus projetos e precisam aprender enquanto realizam uma aula que parte da prática profissional, ele explica como sendo essa reflexão de “pensar o que fazem, enquanto o fazem”. Do mesmo modo, trago essa proposta para o contexto formativo de futuros arte-educadores. Traço um paralelo com o relato de Schön sobre uma educação que objetive o pensamento em sua prática. Schön (2000) comenta que a “reflexão-na-ação” se desenvolve pelos profissionais durante situações de incerteza, singularidade e conflito, que se dão durante a realização prática. Ele explica que durante a ação o processo reflexivo pode se fazer presente, nesse mesmo sentido a cada nova etapa da graduação se torna importante repensar sobre as escolhas:

(...) podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação (...) se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. (SCHÖN, 2000, p.32).

Sendo assim, é possível compreender a ação prática da formação permeada por esses momentos em que os estudantes se deparam com a incerteza perante suas escolhas que farão no decorrer do Curso ou mesmo conflito em relação ao que aprendem. Refletir sobre a ação de se formar ou mesmo sobre a ação de formar alguém é como, o próprio sentido da palavra diz, dobrar-se ou flexionar-se sobre sua própria subjetividade ou tudo aquilo que o constituiu até o momento enquanto futuro arte-educador. A ideia de estar em um Curso de licenciatura perpassa o que se pensa sobre o Ensino da Arte e o que se objetiva quanto ao seu perfil como futuro profissional. Durante as conversas que estabeleci com aos estudantes, inúmeras vezes surgiram as palavras: incerteza, medo, dúvidas, angústia, confusão, ou seja, refletir sobre sua formação é como refletir sobre uma ação que envolve a questão prática das próprias escolhas dos estudantes durante a graduação.

Esses momentos de “refletir-na-ação”, podem ser pensados como uma pausa em meio à sua rotina de formação no Curso. Questões não resolvidas e não repensadas pelos estudantes frente às suas próprias escolhas na graduação, acabam se transformando em conflitos subjetivos ou mesmo confusões quanto ao próprio Curso. No entanto, durante as inúmeras atividades das disciplinas e projetos, poucos são esses momentos de parar para pensar. Os alunos preocupam-se com seu conteúdo acadêmico e assim, parece que estabelecem uma longa distância de sua própria subjetividade, sendo que as duas são inter-relacionadas. Nota-se, como foi possível na pesquisa realizada em 2015 durante meu Trabalho de Conclusão de Curso, que a maioria dos estudantes desconhecem e tampouco se preocupam em saber o que trata os documentos de Ensino que abordam a sua própria formação como o Projeto Político Pedagógico do Curso ou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais. Porém, acredito que estes sejam materiais de grande relevância para que futuros arte-educadores obtenham uma visão mais ampla de sua própria área de estudo e de si mesmo enquanto sujeito formador. Estes momentos de “parar para pensar”, como afirma Arendt (1977), abarcam a relevância de durante a graduação se ter contato com esses pensamentos e poder discuti-los em grupo para melhor se autocompreender. Trata-se de um momento de pausa, para que se estabeleça o diálogo interior do sujeito em relação às próprias indagações.

O objetivo da reflexão não é obter respostas para as dúvidas e incertezas, é até mesmo o contrário, porque na maioria das vezes aumentamos elas durante esses momentos de parada, provocamos para novas perspectivas, como fala Arendt (1977):

[...] as múltiplas e incessantes ocupações da existência humana no mundo, nunca encontra uma solução definitiva para os seus enigmas, mas está pronto para respostas sempre novas à pergunta a respeito do que está realmente em questão. (ARENDR, 1977, p. 211-212)

Podemos perceber a graduação, assim como Schön se refere à prática profissional de seus estudantes, permeada por situações problemáticas que se dão fora do conhecimento técnico. Durante o Curso muito além do conteúdo obrigatório existem as decisões que geram o perfil profissional que os estudantes buscam para si. No entanto, essas decisões não são objetivas e claras, são fundamentadas pela subjetividade desses sujeitos e pelas experiências boas e negativas que tiveram durante a sua vida (no sentido que abarca as vivências obtidas até mesmo antes da graduação).

Na primeira etapa, o público-alvo foram os acadêmicos do último semestre do Curso de Artes Visuais do ano de 2016. O grupo no decorrer das oficinas foi modificando, pois era totalmente livre a participação e as atividades eram abertas aos discentes interessados. Foram ao total sete encontros, cada um com duração de uma hora depois das aulas de Projeto em Artes II e o número de participantes variou de doze à cinco. A escolha deste grupo baseia-se em alguns motivos: estes discentes logo estarão atuando no mercado de trabalho, no final do Curso os discentes podem relatar mais experiências obtidas durante a formação, assim como tem necessidade de dialogar sobre as pesquisas que estão estudando para seu Trabalho de Conclusão de Curso, além disso, a realização do meu estágio docente do Programa de Pós- Graduação com a turma matriculada na disciplina de Projeto em Artes II (TCC) cujos discentes tem maior envolvimento com a pesquisa em arte-educação gerou neles maior interesse em participar das discussões do Projeto. Nesta etapa foram realizadas atividades elaboradas para que os estudantes tivessem a oportunidade de se

expressar sobre a formação como futuro arte-educador tanto por meio das conversas coletivas quanto pelo fazer artístico. Um momento de diálogo para repensar práticas docentes do Curso, descobrir conceitos referentes à área de estudo, pensar sobre o perfil profissional que buscam, adquirir conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico que os guia, esclarecer dúvidas, apresentar descontentamentos, ver os aspectos positivos da formação, buscar referências sobre os assuntos discutidos, repensar a formação que tiveram e como poderia ser melhorada.... Juntamente com as conversas foram desenvolvidos os trabalhos artísticos dos discentes relacionados ao tema da formação docente. O diálogo e as trocas motivaram os discentes a compreender a sua própria situação profissional e os ajudou a se reelaborar enquanto sujeitos frente ao Curso que os formou. As atividades partiram do pressuposto de gerar momentos de criação e de pensamento subjetivo. Desse modo, busquei investigar a forma como os discentes tinham percebido sua formação, os pensamentos que guardavam sobre o Curso, as dificuldades de tratar sobre o Ensino Superior em Artes Visuais, levando em conta aspectos pessoais e o contexto em que estavam inseridos.

Reflexus: a formação docente em Artes Visuais na UFPel

A Exposição “*Reflexus: A formação docente em Artes Visuais*” realizada de 09 até 17 de março de 2017, foi a segunda etapa do projeto e surgiu como resultado da produção artística dos alunos realizada durante as oficinas. Ao total foram sete trabalhos individuais e um coletivo, de modo geral abarcaram a temática da formação docente em Artes Visuais, por meio de diferentes materialidades (vídeo, áudio, instalação, livro de artista, pintura, proposição artística). Os alunos elaboraram trabalhos artísticos a partir das discussões sobre a formação no decorrer de sete encontros (primeira etapa da pesquisa “Oficinas de diálogos e proposições”). As propostas artísticas trataram sobre o Ensino de arte-educação em diferentes abrangências como: mudanças que envolveram a Medida Provisória e a Reforma do Ensino Médio de 2016/2017, lutas de professores no Rio de Janeiro em 2013 pela educação, aspectos constituintes de sua própria formação no Curso de Licenciatura em Artes Visuais, barreiras da arte-educação na escola.... Como a arte é um

reflexo do contexto em que é constituída, as obras apresentaram também o cenário de grandes abalos pelo qual a educação de modo geral e principalmente a arte-educação passou durante o período de 2017 com as novas mudanças no Ensino Médio. A instalação foi uma obra coletiva proposta pelo grupo de alunos a partir da atividade de “brainstorming”¹⁵² que realizávamos antes de cada encontro. Apresentava alguma palavra-chave para iniciar o diálogo, foram escolhidas quatro palavras (arte, professor/artista, artista e fruidor), logo após de modo aleatório, cada aluno falava a primeira ideia que lhes vinha em mente, de modo que os painéis expressam de modo livre reflexões sobre questões voltadas para arte-educação.



Figura 1- Os quatro painéis resultados das atividades das oficinas, instalação constituinte da exposição “Reflexus”. 09 de março de 2017.

Fonte: fotografia da autora

Para a exposição destes painéis, os alunos acharam interessante interligar as palavras através de fios coloridos para que se estabelecessem conexões entre as ideias que expressaram. Assim, essa instalação que constituiu parte central da exposição foi organizada de modo que os painéis estavam pendurados no teto do saguão e conectados por um emaranhado de linhas entre eles. Falar sobre suas inseguranças quanto ao futuro profissional,

¹⁵² O termo em inglês significa “tempestade cerebral”, é uma técnica de dinâmica de grupo para estimular a criatividade, como explica: “Em uma sessão de brainstorming, os participantes são incentivados a expressar todas as ideias que puderem pensar (...)”. (BUCHELE, 2017, p.71)

angústias frente as escolhas durante a formação no curso, situações traumatizantes vividas em no processo de ensino-aprendizagem, objetivos quanto seu perfil profissional... ajudou para que o processo de expressividade ganhasse uma grande relevância para si e para todos que passavam a partilhar estas experiências vividas. Assim, se faz relevante nesta pesquisa a própria ideia fenomenológica de que a estética se dá por meio de experiências que envolvem a percepção do mundo pelo ser humano e a expressão consequentemente através de sua capacidade criadora. É através da percepção e da expressividade que se atribui significância ao mundo, sendo assim é por meio de experiências estéticas que se desenvolve o repertório ou mesmo a subjetividade que forma o futuro educador de Artes Visuais. Tanto a experiência da criação artísticas destes alunos da licenciatura sobre sua formação no Curso, quanto a experiência estética vivenciada por todos aqueles que de alguma forma foram “afetados” pela arte que estava sendo exposta pelo grupo.

Para isso, a escolha do espaço expositivo foi muito significativa no estudo, já que o objetivo era gerar uma transformação no processo perceptivo daqueles que circulavam pelo prédio e ao mesmo tempo poder integrar fruidores para a temática. A definição se deu pelo corredor do segundo andar do Centro de Artes, local onde se localiza o Curso de Artes Visuais da UFPel nas modalidades de Licenciatura e Bacharelado. Este ambiente apresentava um espaço amplo, de fácil acesso, com cadeiras para os alunos e com bastante movimentação. Estas características foram propícias para que de algum modo, o local que antes era apenas uma passagem de pessoas ocupadas em suas rotinas de aula, se tornasse um espaço de parada e reflexão. Desse modo, o diálogo proposto com a exposição se estendeu a todos que circularam pelo espaço em contato com as obras.



Figura 2 - Estudantes em circulação pelo saguão do Centro de Artes da UFPel em contato com as obras da exposição “*Reflexus*”. 09 de março de 2017.

Fonte: fotografia da autora

Alunos do Curso de Artes Visuais Bacharelado, puderam conhecer a visão dos graduandos de Licenciatura por meio do processo de criação artístico oportunizado com o projeto. O ambiente possui uma grande circulação de acadêmicos e também do corpo docente do Curso, o que permitiu o contato mais abrangente de público para observar a exposição. Tanto aos que passavam apressados pelo lugar envolvido em suas atividades de aula, quanto para aqueles que paravam para esperar ou no intervalo de estudo, a exposição pode de alguma forma foi capaz de intervir em sua percepção quanto ao espaço e ao tema ali exposto pelo projeto. Do mesmo modo nos fala Martins (2012), quanto a influência da espacialidade para a abertura de contatos com o outro:

Promover diferentes formas de organização espacial na sala de aula acolhendo os corpos para interagirem com outros corpos. Deslocando a “aula” para outros espaços, seja o pátio da escola, seja a praça ao lado, seja um museu. Provocando a conversação, a troca, o encontro de corpos perceptivos que vivifiquem os órgãos dos sentidos, para que haja uma relação cada vez mais aguda com o mundo. (...) corpos-pesquisadores, corpos-conhecedores, corpos-expressivos instaurando uma potência maior de vida nos processos educacionais. (MARTINS, 2012, p.37-38)

Assim também foi pensado, em sair da sala de aula (onde eram feitas as oficinas após o termino da aula de Projeto em Artes II) e apresentar a sua expressividade quanto ao tema para outros sujeitos, proporcionando outros espaços de discussão e trocas. Durante o período expositivo, atuei como

mediadora, no sentido de disponibilizar o diálogo sobre o tema com aqueles que demonstravam interesse nas obras. Ao mesmo tempo, em que me dispus no espaço para o registro das ações (por meio, de gravação de vídeo e áudios, fotografias, diário de bordo) atentava para os fruidores despertados pelos trabalhos. Durante os momentos de mediação que realizei, os diálogos se estenderam aos professores e acadêmicos do Curso de bacharelado que se mostraram bastante surpresos com a proposta de trabalho dos colegas de licenciatura. Assim como, nesses momentos de trocas, os observadores das obras sentiram-se bastante à vontade para comentar aspectos de sua formação e até mesmo se identificavam com alguns pontos abordados na exposição relacionados ao Ensino da Arte. Ou seja, a discussão que antes envolvia somente os quase formandos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, foi ganhando novos horizontes, novos olhares e ativando novos sujeitos. O foco central desta mediação, não era “transmitir” informações sobre o que se expôs, mas possibilitar outro momento de diálogo e estabelecer trocas sobre a temática da pesquisa com aqueles que interagiram. Nesse sentido as ações basearam-se em gerar estímulos perceptivos nos fruidores que transitavam pelo espaço do Centro de Artes, apresentar questionamentos em vez de afirmações e fazer surgir o repertório de vivências relacionados ao tema da exposição. Assim a figura de mediador no projeto ganhou sentido como um provocador da experiência responsável por despertar nos sujeitos fruidores sentidos críticos em relação ao que vivenciam em sua formação. O mediador participa ativamente no processo de experiência estética, pois ele possibilita reflexões, questionamentos ou mesmo a própria situação de diálogo com o fruidor e a obra/ pensamento do artista/ reflexões sobre o mundo. Cabe ao mediador ter fluidez plena de sua própria experiência estética para poder despertar no outro este estado perceptivo mais aguçado. Como mediador não se está em busca de respostas únicas para si e nem para o outro que é mediado, se está sempre repensando interpretações e percepções acerca daquilo com que se pretende relacionar esteticamente. O mediador que provoca a experiência estética é o oposto da concepção de mediador como aquele que vai guiar o observador para uma leitura da obra. Como trata Martins (2012) a arte é uma área de conhecimento que trabalha com a dúvida: “Se a arte não responde, pergunta; experiências com a arte são geradas de uma

aprendizagem da interrogação pela sensação, emoção e pela razão reflexiva e sensível que nos leva a criar conceitos (...) interrogativos sobre a vida. (MARTINS, 2012, p. 128). Por ser uma experiência através da arte, o sujeito que medeia este processo reflexivo deverá potencializar no outro a criação, gerar uma abertura para novas ideias, percepções e significados. Estimular esse diálogo das ideias que se despertaram nas oficinas para uma abrangência de público maior, foi uma forma de instigar a reflexão em todos aqueles que puderam ter contato com os trabalhos dos alunos. É neste espaço de trocas que se pode despertar para novas formas de compreender o processo formativo tanto individualmente (eu e minha formação no curso) como em sentido coletivo (o Curso de Artes Visuais e o Ensino Superior de Arte-educação).

Como experiência de expor para o grupo de modo geral foi um processo muito significativo, no Questionário online realizado com os alunos que integraram a exposição, comentaram sobre como foi vivenciar a atividade de criação da obra, em suas diversas etapas: pensar no tema, como expressar, que materialidade usar, como expor, o título, o conceito que buscavam tratar.... Como bem traduz o aluno B em sua resposta, sobre a sua produção para esta exposição:

Ver as obras nos espaços expositivos foi como uma ficha caindo: tenho uma produção artística que em nada se diferencia da produção do bacharelado. Pensar nas obras sempre foi um processo muito intenso, demorado e extremamente doloroso. Nós expomos através de nossa produção. Catamos no fundo da alma, sentimentos e vivências represadas. Os nomes foram sempre "insights"- vieram no meio da noite. (Aluno B, Questionário online gerado através do Google formulários acessados em: <<http://zip.net/bptLCW>>, questão 3, 2017).

Outro estudante aborda nesta questão a própria oportunidade gerada com esta pesquisa, para o grupo da licenciatura em levar o tema da formação para o público:

Foi muito especial, não foi minha primeira exposição, mas me deu a certeza de que é algo que pode acontecer, que depende realmente de alguém organizar e das pessoas produzirem (...). Além disso, pensar no objeto e no contexto que ele seria exposto me mostrou o quanto a prática de arte ainda faz falta na minha vida, seja no sentido de montagem, como de criação, pois ao projetar para fora, entramos em diversas reflexões a respeito do espaço, do outro, o que de certo modo fica velado na escrita e na teoria, ainda que se faça importante e essencial para ambas. (Aluno C, Questionário

online gerado através do Google formulários acessados em: <<http://zip.net/bptLCW>>, questão 3, 2017).

Neste sentido, que os alunos acabam se pondo frente à possibilidade de criação, e compreender que mesmo sendo de uma licenciatura são capazes também de proporcionar a reflexão por meio do fazer artístico com suas próprias percepções sobre o tema. Aspecto que é salientado pelo aluno D “(...) nunca pensei em um objeto artístico como resultado de questionamento sobre o que é ‘ser professor’ em Artes Visuais”. (Aluno D, Questionário online gerado através do Google formulários acessados em: <<http://zip.net/bptLCW>>, questão 3, 2017). O objetivo de proporcionar as reflexões acaba sendo retomado de modo cíclico. A proposta está sempre sendo reativada, partimos das reflexões que fizemos nas oficinas sendo individuais ou coletivas, as reflexões de produção artística sobre o tema, o próprio objeto como gerador de reflexões, o evento em si como reflexão para o Curso, o público com suas reflexões sobre o tema através das obras e assim se dá um processo que se retroalimenta. É assim, possível gerar uma postura reflexiva sobre a formação docente no Curso, uma ativação de percepções constantes. Como aborda Perrenoud (2002):

Também é preciso criar ambientes- que podem ser os mesmos- para o profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade. Em suma um profissional reflexivo só pode ser formado por meio de uma prática reflexiva (...). (PERRENOUD, 2002, p. 18).

O autor salienta a figura do principiante, que aqui apresento como o graduando, como um sujeito entre suas identidades “(...) abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões. ” (PERRENOUD, 2002, p. 18). Nesse aspecto, caracterizado pelo processo de transformação do perfil de estudante para futuro arte-educador que a angústia, os medos e/ou momentos de inseguranças que surgem no decorrer da graduação passam a ser ressignificados por meio da reflexão proporcionada pela experiência estética. A própria experiência de criação artística, tornou-se uma motivação para refletirem melhor sobre o papel do arte-educador na contemporaneidade.

Seguidamente durante as conversas, os alunos criaram parâmetros de

comparação entre os Cursos de bacharelado e licenciatura, assim como justificam a falta de produção com a dificuldade de administrar o tempo de estudo que o curso lhes exige. São reflexões que caem num contexto maior, quando se discute a ideia de um arte-educador que envolva de modo intrínseco o fruidor/artista/professor. Esses papéis muitas vezes ficam indissociados numa prática, no entanto os alunos, da licenciatura em sua grande parte, sentem dificuldades de compreender-se por esta concepção. Assim, que surgem de modo mais acelerado, pois raramente são provocados para questionar essa situação, os medos e tentativas de justificar a não produção ou falta de criação de arte dos alunos da licenciatura. Esta discussão também se fez muito presente nos trabalhos apresentados pelo grupo, e acabou tocando como reflexão no público que interagiu com as obras. Nota-se esta mesma perspectiva de diálogo no depoimento de um docente do Centro de Artes que durante a mediação na Exposição acaba estabelecendo um relato sobre o tema:

Em algum momento se pergunta, você é um artista? Meus professores, na época em que eu fui estudante entre 90 e 95, tinha vários professores que tinham esta atitude. Afirmando que o aluno não é artista. Parece que reverteu... parece que isto está acabando. Porque tem mais professores que entraram e que são artistas também (...) você é um artista? Você é artista ou não? O que você quer aí? Eu não vou dizer o que você é, você que tem que assumir. Então eu acho que é mais por conta de assumir. Assumir o que você quer ser independente do que os outros dizem. (...) O que que eu sou? Então ela disse assim: para ser professora era só ela dizer para ela mesma eu sou professora. E é similar, o artista também. Ou eu sou professora e artista, e estas coisas não precisam ser separadas. É uma coisa que eu assumo isso, como profissional e como pessoa. Então eu acho que tem um pouco de a pessoa não se assumir, um pouco de imaturidade eu acho... E a cobrança, qualquer tipo de cobrança dificulta. Em vez de cultivar a escolha ela pode te ferir como escolha. (Docente, Degração de conversa com público da exposição, 2017).

Neste diálogo, nota-se que a interação do público com a exposição abrangue não somente alunos da licenciatura, como também diversos sujeitos que circularam pelo espaço do Centro de Artes. Essa conversa apresenta um dos objetivos principais da pesquisa, ao trazer reflexões sobre o tema de forma mais subjetiva e que permita os sujeitos o processo de autorreflexão sobre sua formação. Tanto o futuro docente quanto o docente em atuação, como neste caso relato, trazem questionamentos constantes sobre suas

ações. É interessante pensar sobre o sujeito que forma, e a ação de se formar como complementares. O que se buscou com os trabalhos do grupo foi exatamente colocar em questão essas duas ideias, sendo que a ação de se formar cria uma ênfase maior a partir dos trabalhos dos alunos sobre como se está se constituindo sua formação na licenciatura. Através das conversas com o grupo discente e docente, percebe-se muito presente na formação do Curso de Artes Visuais Licenciatura da UFPel a ideia do “professor/artista”. Essa concepção surge tanto como uma cobrança, como possibilidade, como escolha, como dificuldade.... Na fala deste docente nota-se o foco nesta questão, sendo que para ele essa confusa ideia de papéis resulta na ação de “assumir” uma posição frente ao tema, e que isto envolve necessariamente a maturidade do sujeito em formação. Nem sempre essa percepção de si fica clara no decorrer do Curso, muitas vezes gera aflição nos alunos por não se sentirem aptos para desenvolver-se mutuamente nos dois aspectos. Em decorrência disso, que a reflexão sobre sua formação, sobre si e sobre o Curso ganha relevância, por ser um processo que auxilia na tomada de uma atitude mais ativa do seu próprio desenvolvimento. O estudante tendo contato com essas informações sobre o Curso, conhecendo melhor algumas ideias sobre sua formação como futuro docente, trocando ideias com os colegas, refletindo sobre o que objetiva na graduação e como é tratado esse tema em sua faculdade, acaba desenvolvendo melhor o modo como compreende seu trajeto durante a formação inicial e isto influencia muito sua futura atuação como arte-educador

Ainda analisando mais profundamente o aspecto do educador ter espaço como artista e levar ao público suas percepções, os alunos apontam que tiveram algumas oportunidades na graduação como cadeiras de desenho, no entanto, foram poucas. O aluno D argumenta a necessidade de que no Centro de Artes possa ser dado “(...) mais liberdade e espaços para que os alunos possam demonstrar seu lado artista/professor ou professor/artista. ” (ALUNO D, Questionário online gerado através do Google formulários acessados em: <<http://zip.net/bptLCW>>, questão 4, 2017). Em outra fala, o aluno B na entrevista salienta que há dificuldade de acolherem como exposição os trabalhos dos alunos da licenciatura:

(...) não é dado espaço, não é valorizado principalmente que é um trabalho diferenciado do pessoal do bacharelado. As questões que nós trazemos, (...) buscou mais aspectos relacionados à educação e sociais, isso é diferenciado. (...) eu acho que esse espaço deveria também ser oportunizado para o pessoal da licenciatura. (...). Quando perguntam se tu tens horas de exposição ou portfólio.... Onde eu iria expor? Quando é que houve a oportunidade de participar de uma exposição? (Aluno B, Entrevista realizada em 10 de março de 2017).

O mesmo estudante no Questionário aponta que os espaços expositivos da faculdade são ocupados para mostra de artistas já formados: “(...) nem os alunos do bacharelado tem um local específico. Se somos ‘arte-educadores’, entendo que nossa produção deva ser apresentada em uma exposição final do Curso (...). ” (Aluno B, Questionário online gerado através do Google formulários acessados em: <<http://zip.net/bptLCW>>, questão 4, 2017). O Aluno A, mesmo argumentando que seja oportunizado aos alunos de Licenciatura expor seus trabalhos no Centro de Artes, compreende que é necessário rever esses momentos, pois:

(...) grande maioria das exposições são de pessoas que não são do Centro de Artes, ou já estudaram lá, deveria ter mais espaço, mas não em cadeiras obrigatórias, e sim com sua própria experiência, daí surgiriam grandes mediadores, pesquisadores, fruidores. Daria uma liberdade grande, aos futuros professores, que iriam se animando com esse espaço e criariam bem mais, sem a interferência direta e obrigatória de uma cadeira. (Aluno A Questionário online gerado através do Google formulários acessados em: <<http://zip.net/bptLCW>>, questão 5, 2017).

Nota-se que somente no aspecto de professor/artista os alunos conseguem levantar reflexões muito pertinentes para compreensão de formação e de perfil de arte-educador na contemporaneidade. Tanto nos diálogos quanto em suas obras estão constantemente presentes esses questionamentos relacionados ao Ensino da Arte nas mais diferentes abrangências o que inclui a formação docente em Nível Superior. Tendo como partida as discussões nas oficinas, as ações artísticas dos alunos da licenciatura e levar para o público essas reflexões, é possível entrar num processo mais vivo de compreensão do papel do arte-educador e de como se pensa o perfil deste futuro profissional. Na maioria das vezes, os alunos saem do Curso sem pensar sobre essas questões, sem serem provocados para refletir como podem mudar essas perspectivas e até mesmo não é dada voz para que novas concepções possam se fazer presentes em comparação com

a ideia de formação que foi construída anteriormente. Nota-se neste diálogo que a reflexão permitida ao aluno, durante este processo de pesquisa, proporcionou o contato com outras perspectivas sobre a formação de arte-educador. Pode-se pensar que tanto este sujeito quanto todos os outros que tiveram contato com esta fala assim como em experiência com a sua produção artística durante a Exposição, também desenvolvem uma percepção mais ativa ou uma postura mais reflexiva sobre a formação de arte-educador. Por tratar justamente de um grupo de indivíduos do Curso de Artes Visuais Licenciatura e do aspecto mais coletivo que abrange o Centro de Artes da UFPel, pode-se compreender que a experiência estética gerada pela pesquisa, desenvolveu um diálogo mais atento do grupo sobre o tema da formação docente em Artes Visuais, tornando as ações deste projeto uma prática de reflexão. No momento em que aos alunos é dada a oportunidade de pensar e se expressar sobre o seu processo formativo e de modo mais geral a sua relação com o Curso, se desenvolve o processo perceptivo. Neste mesmo sentido, podemos pensar na abordagem de Perrenoud (2002) sobre o indivíduo que durante a formação inicial desenvolve a capacidade de auto-regulação: “Trata-se de uma relação com sua prática e consigo mesmo, uma postura de auto-observação, autoanálise, questionamento e experimentação. Esta é uma relação reflexiva a respeito do que fazemos.” (PERENOUD, 2002. P. 45). Assim, é possível estabelecer a diferença entre uma formação passiva, em que o aluno não se questiona e nem busca desenvolver uma consciência sobre a sua própria ação durante o Curso, e uma formação mais ativa, marcada pelo entendimento do que o Curso compreende como perfil profissional e capaz de propor novas reflexões sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da análise dos depoimentos dos participantes do projeto observa-se que o objetivo principal da pesquisa, de gerar a reflexão através da experiência estética, foi alcançado com êxito através das atividades que movimentaram os alunos a pensar esteticamente sobre sua formação. Dentre os pontos que os alunos comentaram, quanto sua participação nas atividades, eles destacaram ter sido relevantes: a oportunidade dada de se expressar por

meio do fazer artístico apresentando sua perspectiva de futuros docentes, o contato com diferentes pontos de vistas sobre o tema, as trocas de experiências, o desenvolvimento perceptivo da sua formação durante o Curso e maior compreensão de papéis que o arte-educador pode exercer. Por meio da criação artística foi possível desenvolver o pensar reflexivo e gerar novas reflexões que enriqueceram esta pesquisa. Através da troca, do diálogo e dos encontros foi possível a o grupo construir novos significados e sentidos para as vivências obtidas durante a sua graduação. Trata-se de um movimento crítico e de um posicionamento mais atento.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **The life of mind**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977. p.283.

BUCHELE, G. T.; TEZA, P.; SOUZA, J.A. **Métodos, técnicas e ferramentas para inovação**: o uso do brainstorming no processo de design contribuindo para a inovação. Revista Pensamento & Realidade, São Paulo, ano: XX, v. 32, n. 1, p. 61-81, 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **O Primado da Percepção e suas Consequências Filosóficas**. Campinas: Papirus Editora, 1990.

_____. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2ª edição. São Paulo: Intermeios, 2012.

_____. (org). **Mediação**: provocações estéticas, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. Pós-Graduação. São Paulo, v.1, n. 1, outubro, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **A prática Reflexiva no ofício de professor**: Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 232.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p.256.

Representação da Mulher na Música a partir da visão de Adolescentes do Ensino Médio

CAMARGO, Tamiê Pages¹⁵³
WILLE, Regiana Blank

Resumo: Esse trabalho tem como objetivo investigar de que forma os adolescentes compreendem a representação da mulher na música e como isso influencia, ou não, os mesmos. A partir de um estado da arte realizado foi possível perceber que ainda são poucos os trabalhos que tratam do tema de gênero dentro da educação musical. A partir disso foram realizados encontros em uma sala de primeiro ano do Ensino Médio para que fosse analisado de que forma a mulher é representada nas músicas do seu cotidiano.

Palavras-chave: Educação Musical; Mulher; Representação

INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma pesquisa em andamento, fruto de uma produção da disciplina de Projeto em Educação Musical II do último semestre do curso de Música Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Ele tem como foco investigar de que forma os adolescentes compreendem a representação da mulher na música e como isso os influencia, ou não. O tema da pesquisa surgiu a partir de diversas discussões sobre repertório a ser levado para sala de aula, obtidas em aulas do curso de graduação em música licenciatura. Essas diferentes discussões sobre o repertório geravam sempre muitas dúvidas e indagações sobre quais músicas seriam adequadas para serem abordadas em uma aula de música. Discussões acerca do preparo ou não dos adolescentes do ensino médio para discutir sobre diversos temas e apreciar diferentes estilos musicais. Dentro dessas conversas também era muito recorrente o questionamento da posição em que a mulher se encontrava e de que forma isso transparecia nas diversas músicas que ao longo de aulas foram ouvidas e cantadas. Músicas que se fazem presentes nas escolas e que são presentes no cotidiano dos jovens. A partir desses debates veio o desejo e a necessidade de pesquisar sobre o tema de educação musical e gênero. Dentro deste tema, foi escolhido como público alvo os adolescentes, já que esses foram os mais citados entre os debates e também os que mais questionavam

sobre as músicas dentro de sala de aula.

Para iniciar a pesquisa foi realizado uma revisão da literatura sobre os assuntos educação musical e gênero, o que já foi e está sendo pesquisado sobre esses temas. A partir dessa procura, percebemos que esses temas ainda são pouco abordados na academia. O número de trabalhos encontrados sobre o conjunto dos temas foi bem pequeno. Conforme afirma Cunha:

[...] embora já existam trabalhos relevantes a respeito do tema proposto, as discussões que permeiam tal objeto de estudo e abrangem as categorias “mulher” e “música” a partir do diálogo com os campos relatados acima ainda são tímidas no contexto brasileiro e carecem da visibilidade que necessitam (CUNHA, 2014; p.3353).

A importância dessa pesquisa se dá a partir do aprofundamento dos temas de educação musical e gênero, pois os temas ainda são pouco pesquisados e, de acordo com a vivência na universidade, ainda existem muitas dúvidas e questionamentos a respeito do assunto.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Para compreender melhor sobre a aprendizagem levaremos em conta o conceito a partir de Shram e Carvalho, no qual a aprendizagem é o resultado das relações contidas no intrínseco ato de ensinar e do compromisso com o aprender (SHRAM e CARVALHO, 2013). Além disso, os autores também abordam a aprendizagem a partir de Paulo Freire, o qual propõe olhar a escola como um espaço de ensino e aprendizagem onde surjam debates, ideias, soluções e reflexões sobre a organização do povo, para o povo e com o povo (SHRAM e CARVALHO, 2013). Baseado nisso podemos perceber que a escola é um espaço de grande influência na formação dos estudantes. A escola configura-se como um espaço onde há relações do ato de ensinar e compromisso de aprender, além de ser um espaço de discussão, ideias, soluções e reflexões sobre o povo, a sociedade em que se vive. Sendo a escola um espaço de relações, a partir dela também são transmitidos valores e normas culturais as quais estabelecem de que maneira o ser humano deve agir de acordo com a cultura e sociedade em que está inserido. Entre esses valores e normas se encontram também práticas implantadas a respeito do gênero, assim, na escola também são transmitidos valores que ditam a maneira que o

ser humano deve agir de acordo com seu gênero. Focando na educação musical, Green (2001) afirma que essas normas, práticas e valores também se manifestam, surgem, produzem-se e reproduzem-se na aula de música (GREEN, 2001, apud ROMERO, 2010). Considerando essa afirmação, a educação musical também é uma área na qual é possível debater e refletir sobre gênero.

Tratar sobre esse assunto com adolescentes é também de extrema importância, sendo a adolescência um “fenômeno cultural” produzido pelas práticas sociais em determinados momentos históricos (MEAD, 1951, apud COIMBRA, BOCCO e NASCIMENTO, 2005). A discussão do tema gênero com adolescentes na aula de música torna possível a reflexão sobre a cultura na qual vivemos e transformar pensamentos e ações em relação ao assunto.

METODOLOGIA

Essa é uma pesquisa de caráter qualitativo e tem como formas de coleta de dados a entrevista focal e questionário. A pesquisa qualitativa é feita a partir de uma análise e interpretação de textos de dados extraídos a partir de textos sobre realidades sociais diversas (BAUER; GASKELL, 2008). Nessa forma de pesquisa os dados extraídos a partir de comunicações informais, as quais são constituídas por regras flexíveis, o que permite que os dados sejam obtidos por impulso do momento ou sob a influência do pesquisador (BAUER; GASKELL, 2008, p. 21). Por conta da comunicação informal as pessoas podem agir espontaneamente e expressaram seus pensamentos a respeito de suas próprias ações e as dos outros.

A entrevista focal é uma entrevista na qual o pesquisador apresenta um estímulo em comum aos entrevistados e a partir do mesmo é estudado de que forma esse estímulo impactou os entrevistados (FLICK, 2004, p. 89). Ela conta com o apoio de um guia de entrevistas, no qual são escritas perguntas pré-estabelecidas para que o entrevistador possa se basear durante a coleta, porém o guia não precisa ser seguido rigidamente.

Além disso, foi escolhido apresentar também um questionário, para que os alunos se sentissem mais à vontade de se expressarem, caso não quisessem expor suas opiniões e reflexões na frente dos colegas. O

questionário difere da entrevista, pois enquanto a entrevista se baseia numa conversa “face a face”, onde uma pessoa faz as perguntas e a outra responde, o questionário é um conjunto de questões que o pesquisado responde por escrito (GIL, 2002).

Como a pesquisa se dá a partir do olhar de adolescentes sobre a representação da mulher na escola, foi feito contato com uma escola estadual do município de Pelotas para que a coleta de dados pudesse acontecer. Uma das professoras dessa escola se interessou pela pesquisa e permitiu que a coleta de dados fosse feita nos horários de suas aulas. A coleta foi feita a partir de três encontros com uma sala de primeiro ano do Ensino Médio. O primeiro encontro aconteceu no dia 22 de junho de 2017. Nesse encontro foram feitas apresentações e também atividades de interação da pesquisadora com a sala e dos alunos entre si. No final desse dia foi aplicado um questionário que perguntava sobre a relação dos alunos com a música, seus gostos e também pedia para que indicassem alguma música, cantor(a), banda ou gênero musical que gostassem de ouvir. O segundo e terceiro encontros aconteceram nos dias 06 e 07 de julho de 2017. Nesses dias foi levada uma lista de músicas extraídas do questionário respondido por eles anteriormente para que eles pudessem analisá-las nos quesitos significado musical, estética, elementos musicais, intensão e referências sobre a mulher. No quesito significado musical os estudantes escreveram sobre o que eles acreditavam que a música se tratava; em estética foi analisado se os alunos gostam ou não da música; no critério elementos musicais os alunos avaliavam o que chamava mais atenção na música como melodia, ritmo, letra, etc; no quesito intensão os alunos analisavam o que eles julgavam ser a intensão da música e o que ela os fazia sentir e, enfim, no critério referências sobre a mulher eles observavam se a mulher era citada ou referenciada na música, e se sim, de que forma isso acontecia. Ao final da análise pelos questionários foi feito um debate sobre suas impressões das músicas apresentadas o tema de representação da mulher em tais músicas.

A partir dessa discussão obtida no fim do encontro e a análise dos questionários respondidos foi perceptível que os alunos classificaram as referências das mulheres em três categorias: mulher romantizada, mulher independente e mulher como objeto sexual. Na primeira a mulher é tratada com

amor e carinho, como uma pessoa a ser cuidada. Na mulher independente a mulher é retratada como dona de si, que não precisa se preocupar com alguma pessoa que a fez mal e seguir sua vida. Na última, a mulher como objeto sexual, as músicas retratam a mulher exaltando partes de seu corpo como a melhor qualidade da mesma. Além disso, os alunos concluíram que a referência à mulher não se tratava do gênero musical em que a música se encontrava, pois havia músicas que os alunos julgavam ser de um mesmo gênero que relatavam a mulher de formas diversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o momento foi possível verificar que trabalhos sobre os temas de gênero e educação musical ainda são pouco produzidos, apesar de muitos debates estarem sendo feitos sobre os assuntos. Além disso, foi possível perceber que os alunos do Ensino Médio também tem a necessidade de falar sobre o tema de gênero, mas não têm muitos espaços para que essas discussões aconteçam. Os alunos relataram que gostam de falar sobre o assunto e que acreditavam ser necessário falar mais sobre o mesmo, mas que na escola isso era pouco abordado.

Por conta disso, afirmo a importância desse assunto ser tratado dentro das aulas de música. Nessa pesquisa foi possível mostrar que esses temas podem fazer parte de uma aula de música e podem causar muitas reflexões e discussões sobre os mesmos. Esses debates são necessários para que os alunos reflitam sobre a cultura e sociedade em que vivem para que possam causar mudanças nas práticas estabelecidas em relação aos gêneros.

REFERÊNCIAS

BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 7 ed.

COIMBRA, C.; BOCCO, F.; LIVIA DO NASCIMENTO, M. Subvertendo o conceito de adolescência. Arquivos brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, RJ, v. 57, n. 1, 2005.

CUNHA, L. C. Feminaria Musical II: O que (não) se produz sobre música e mulheres no Brasil nos Anais dos encontros das associações musicais brasileiras. Anais da 18ª REDOR, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, p. 3353-3368, 2014.

FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004. 2 ed.

GREEN, L. Música, género y educación. Madrid: Morata, 2001.

ROMERO, N. H. A influência da educação musical na transmissão de papéis sociais associados ao gênero. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 5, n. 1, 2010.

SCHRAM, S. C.; CARVALHO, M. A. B. O pensar Educação em Paulo Freire: para uma pedagogia de mudanças. Disponível a partir de< <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>>, 2013. v. 19.

VIDAS FICCIONAIS: IDENTIDADES VIRTUAIS MASSIFICADAS

CARRARA, Dhara Fernanda Nunes¹⁵⁴
BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos¹⁵⁵

Resumo: Esta pesquisa tem por objetivo evidenciar a importância de se discutir e problematizar a produção e a disseminação em massa de imagens e as características ficcionais propositais intrínsecas das mesmas na educação, visando maior desenvolvimento do senso crítico do sujeito inserido na sociedade globalizada. Tal discussão estrutura as ações desenvolvidas em escolas nas cidades de Pelotas e Rio Grande, através do projeto de extensão “PhotoGraphein vai à Escola”, sob responsabilidade do Photographein - Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação (UFPe/CNPq). O projeto está em desenvolvimento e contempla a realização de atividades teóricas e práticas explorando a fotografia como objeto instigador e amplificador do olhar. O texto destaca a rapidez, influência, exposição e reprodução das imagens com o advento da fotografia, do meio virtual, da internet e posteriormente das redes sociais como meio de compartilhar e reproduzir vidas ficcionais ou identidades virtuais “perfeitas”. Sendo assim, entendemos que é de fundamental importância problematizar tais questões através da arte/educação e suas possibilidades de desmistificar e educar o olhar dos sujeitos, tornando-os mais sensíveis e críticos frente à visualidade contemporânea.

Palavras-chave: Fotografia; Identidade Virtual; Educação.

INTRODUÇÃO



Figura 1 – Retrato de Maria Teresa, 1816, óleo sobre tela, 64 x 58 cm. Autor: Nicolas-Antoine Taunay. Fonte: <http://www.scielo.br/img/revistas/anaismp/v19n2/a01fig02.jpg>

O retrato é um meio de “representar” a vida do indivíduo retratado, mas esse representar também significa reapresentar, isto é, escolher o que irá

¹⁵⁴ Graduanda em Artes Visuais - Licenciatura, Universidade Federal de Pelotas, dharafernanda.nunes@hotmail.com

¹⁵⁵ Doutora em Educação, Universidade Federal de Pelotas, attos@vetorial.net

aparecer, o que irá ser ocultado e como será feito, de acordo com os objetivos do retrato. Na realeza (Figura 1), por exemplo, o retrato era um artifício para mostrar a todos a riqueza e nobreza, através de detalhes das roupas, dos objetos, do lugar, da pose, entre outros.

O modelo que seria retratado em alguma pintura deveria ficar parado até por horas posando, e partindo desse hábito tão antigo se consolidaram criações de personagens e vidas fictícias. Este ato de criar “máscaras ficcionais”, como se percebe, não é atual e persiste até hoje, sendo atualizado de acordo com os novos meios tecnológicos e artísticos.

Antes a criação desse universo fantasioso era mérito do pintor, posteriormente do fotógrafo, e hoje do fotógrafo modelo. O pesquisador Arlindo Machado (2001, p. 134), que atua no universo das chamadas “imagens técnicas” (imagens produzidas através de meios tecnológicos) analisa e comenta sobre este tema, baseando-se nas proposições artísticas de Cindy Sherman:

Para Sherman, fotografar consiste menos em apontar a câmera para alguma coisa preexistente e fixar sua imagem na película que em criar cenários e situações imaginárias para serem oferecidas por ela, tal como acontece no cinema de ficção. A fotografia é concebida como criação dramática e cenográfica, ou como mise-en-scène, na qual a fotógrafa interpreta ao mesmo tempo os papéis de diretora, dramaturga, desenhista de cenários e atriz.

Com o advento da fotografia, mais precisamente do feito de fixar a imagem em um suporte, o retrato que antes era pintado passou a ser fotografado e à medida que estes meios de reprodução foram democratizados, disponibilizados a todas as classes, a produção e distribuição das imagens também o foram. Após as câmeras fotográficas, foi a vez dos celulares, depois da internet, que se disseminou cada vez com mais velocidade e, por fim, com muitas melhorias como memória maior e menor tamanho de material, menos peso, rede 3g (hoje até 4g), touch screen, oportunidade de selfie, transformando o panorama da fotografia. A selfie dispensa outra pessoa para operar o equipamento, sendo o fotógrafo o único responsável pela imagem, graças à criação dos smartphones e iphones, os quais já têm resolução fotográfica maior do que muitas câmeras fotográficas semiprofissionais na atualidade. Todos esses passos da globalização possibilitaram a invenção, continuidade e sucesso de redes sociais como Orkut, Facebook, Instagram,

Whatsapp e Snapchat, entre tantas outras.

Entretanto, a sociedade foi introduzida a um ciclo padrão de reprodução, sem olhar com sensibilidade e senso crítico para as imagens produzidas e o que elas representam. Nesse universo, os atores sociais nem sempre conseguem sair de seus papéis, pois muitas vezes “mergulham” em seu mundo fictício demasiadamente, e isso implica em males sociais, que podem e devem ser problematizados na sala de aula através da arte/educação.

O objetivo desta pesquisa é justamente aprofundar essa discussão, problematizando sobre as possibilidades da arte na educação, em especial, a fotográfica, como propõe o projeto “PhotoGraphein vai à Escola”, através de atividades realizadas em escolas de Pelotas e Rio Grande. O projeto proporciona espaços para discussões sobre a fotografia como uma possibilidade de ver o cotidiano sob outra perspectiva, propondo o exercício do olhar crítico e a aproximação efetiva das pesquisas acadêmicas do contexto escolar. Tais práticas possibilitam abordar na escola de forma lúdica a importância de experiências que propiciam o desenvolvimento de leituras visuais do mundo.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

A transformação e inversão de lados, de modelo à criador e autor de sua própria ficção, ocasionou também a banalização da leitura da imagem. De acordo com Annateresa Fabris (2004):

O retrato fotográfico é uma construção artificial, na qual se encontram as normas sociais e a psicologia individual. Os usos sociais correntes e diferentes estratégias mobilizadas pelos artistas contemporâneos, que discutem os conceitos de identidade e de identificação, atestam que as principais modalidades de representação do indivíduo estabelecidas no século XIX - honorífica e disciplinar - são ainda válidas hoje em dia.

A construção artificial e social pode apresentar um modelo de identidade que se repete, desde que tais questões não sejam abordadas na escola.

As crianças, os jovens, adultos e idosos, todos produzem dezenas de imagens por dia e estão rodeados por muitas mais. E frente a tal contexto nos questionamos se as pessoas precisam se mostrar felizes, independente de

serem felizes ou não, como é frequente verificarmos nas redes sociais. Por exemplo, há casos de suicídios que os demais desconhecem o motivo, já que nas redes sociais da vítima só havia “felicidade”. Também tem casos de discussões online desaprovando registros de algum usuário ao publicar momentos tristes, pois existe o entendimento que determinadas plataformas devem veicular somente momentos felizes (Figura 2).



Figura 2 – Registro de momento feliz. Fonte: Retirado da internet.

Consideramos que a arte e a educação devem atuar nessas e em outras “doenças” do século XXI, discutindo questões que afetam cada vez mais nossas crianças e adolescentes.

O projeto está em desenvolvimento desde 2012, com resultados positivos no que tange reflexões críticas acerca das imagens e dos indivíduos. Neste ano, as ações do projeto contemplam atividades teóricas e práticas com estudantes do ensino fundamental, que envolvem a realização de autorretrato, de retratar os colegas, de problematizar o uso da imagem a partir de obras que discutem o tema, a sua criação e também a sua distribuição. Assim, os alunos conseguem separar o que é de si e o que foi adquirido do coletivo, e assim, repensar ou pensar por si próprio.

Os chamados *nudes* (fotos com o retratado nu) também são motivos de preocupação. Cada vez mais cedo, o vazio existencial provocado pelo

distanciamento entre os envolvidos em relações familiares e sociais, a falta de conversas, de afeto e de respeito, até mesmo na família, provoca sérios problemas de autoestima. E isso estimula a necessidade de autopromoção, de autoafirmação, sendo que o autoconhecimento não é encontrado dessa forma.

Por tais motivos, e outros mais, consideramos de vital importância estudar através da arte a relação contemporânea entre indivíduo e imagem, discutindo sobre o assunto, e problematizando o uso exacerbado da fotografia e sua exposição nos dias atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte é palco para as discussões de imagens que precisam ser realizadas com todos, através de obras artísticas que discutam a exposição, a identidade, os atores sociais, a falsa felicidade, entre tantos outros temas e complicações que disso advém. O retrato e o autorretrato são conteúdos a ser explorados, para que os alunos se autoconheçam. E nesse contexto, consideramos que o uso da fotografia é outro tema fundamental a se abordado em sala de aula.

É importante ressaltar que, sempre surgirão metodologias novas que possibilitam expandir os pensamentos dos sujeitos, com o intuito de provocá-los a descobrir por si próprios não apenas a relação de imagem, exposição, ficção, distribuição, assuntos pertinentes ao sujeito social que, o grupo PhotoGraphein busca explorar na escola através das suas atividades de extensão.

Independente da técnica e do meio utilizado, desenho, pintura ou fotografia, a pose continua, e a mensagem por trás dela também. Entretanto, com a estrutura criada para a repetição de padrões, os personagens narradores de suas vidas ficcionais são vítimas da cultura visual e social que predomina atualmente. A incessante busca pelo que se quer não pelo que se tem, pela beleza cultuada nas tvs, na internet e não pela beleza única de cada um, acaba por impedir a visão do outro e de si próprio.

REFERÊNCIAS

FABRIS, Annateresa. Identidade/Identificação. In: _____. **Identities virtuais: uma leitura do retrato fotográfico**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

MACHADO, Arlindo. **O Quarto Iconoclasmo e Outros Ensaios Hereges**. São Paulo: Editora Papirus, 2001.

ARTE CONTEMPORÂNEA E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO ÉTICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

AMARAL, Carla Giane Fonseca do¹⁵⁶

Resumo: Esse texto tem como objetivo expor as linhas gerais e iniciais de uma pesquisa de Doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujo objetivo é problematizar a relação entre educação em artes visuais e o campo da educação tecnológica que tem lugar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tendo como principais referenciais Nadja Hermann e Michel Foucault, a investigação considera o atual momento de mudanças e reformas educacionais e busca compreender qual a potência das artes visuais, especialmente da arte contemporânea, para uma formação ético-estética dos estudantes dessas instituições, indagando sobre a possibilidade da constituição do sujeito ético, a partir da arte.

Palavras-chave: arte contemporânea; sujeito ético; educação profissional.

INTRODUÇÃO

Esse texto tem como objetivo exibir as ideias gerais de uma pesquisa de doutorado que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha Arte, Linguagem e Currículo e se encontra em fase inicial de desenvolvimento.

Essa investigação emerge do desejo de se problematizar a relação entre educação em artes visuais e o campo da educação tecnológica desenvolvida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF's¹⁵⁷, na tentativa de compreender qual a potência das artes visuais, especialmente a arte contemporânea, para uma formação ético-estética de estudantes da educação profissional nessas instituições, problematizando a possibilidade de constituição de um sujeito ético, a partir da arte.

A escolha por esse escopo de pesquisa não se dá por acaso. Possuo uma trajetória formativa intensamente ligada à arte e a educação tecnológica, pois foi durante o período em que fui aluna de ensino médio integrado em uma

¹⁵⁶ Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas (2007) e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014). Atualmente é doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e professora de arte no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense Câmpus Sapucaia do Sul. Email: carlagiamaral@gmail.com

¹⁵⁷ Essas instituições foram criadas em 2008 com a Lei Nº 11.892, que instituiu a *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*, vinculada ao Ministério da Educação a partir da transformação ou integração dos CEFET's ou antigas escolas técnicas. Essa lei faz parte de um amplo processo de reforma e expansão da educação profissional no Brasil desencadeado entre os anos 2004 e 2014 pelo governo federal.

escola técnica, que comecei a conhecer e gostar de arte. As memórias mais marcantes que tenho das primeiras relações fortes com a arte na minha vida são de momentos intensos, contaminados de experiências sedutoras, ainda que rigorosas, vividas durante o ensino médio. Essas experiências me fizeram desejar um mergulho mais profundo no universo das artes visuais na graduação, e a partir daí, conduzo minha vida entrelaçada pelo ser professora de artes visuais e tudo que esse *éthos* docente traz de inquietações, prazeres ou decepções.

Não pode deixar de causar surpresa, porém, a potencialidade dessas experiências vividas por mim no âmbito de uma escola técnica, pois a educação profissional se baseia no princípio da habilitação de trabalhadores para atuação no mercado de trabalho, especialmente na indústria. Assim sendo, historicamente o conceito de tecnicismo impregnou a concepção de educação nesse sistema e baseou a crença de que apenas o domínio da técnica é condição suficiente para a aprendizagem nesse campo.

Mesmo que de forma geral tenha havido pouca aproximação do ensino técnico com as disciplinas consideradas de formação geral, humana ou propedêutica, a existência de brechas para as artes nos currículos da educação profissional proporcionou que vivências plenas de sentido em educação em artes visuais, como as que relatei, tenham sido possíveis no contexto tecnicista da EPT¹⁵⁸.

Levando em consideração que a educação está imersa em relações de poder, compreendo que o contexto atual, de desvalorização da arte nos currículos escolares, reforma do ensino médio¹⁵⁹ e Base Nacional Comum Curricular em suspenso¹⁶⁰ tensiona esse campo complexo, me pergunto quantos estudantes ainda terão oportunidade de ter um encontro significativo com a arte dentro de instituições de educação profissional e questiono que tipo de presença da arte é possível na EPT e como isso se dá.

¹⁵⁸ Educação Profissional e Tecnológica.

¹⁵⁹ Refiro-me à Lei 13.415/2017, cuja aprovação retira a obrigatoriedade do ensino de arte de todos os níveis da educação básica, colocando-o como componente curricular da educação básica, sem especificar em quais níveis, possibilitando uma brecha para que sendo obrigatório em um nível, não necessite estar em outros, como o ensino médio, por exemplo.

¹⁶⁰ Ao instituir em julho de 2016 um Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum, o MEC ignora a estrutura de debate democrático sobre a construção da Base Nacional para a educação brasileira, e desrespeita as contribuições da comunidade educacional engajada desde o início da construção da BNCC em 2015.

DELIMITAÇÃO DAS FRONTEIRAS DA PESQUISA

Quando se trata de educação em artes visuais relacionada à educação profissional, optei que a pesquisa adotasse um recorte mais fechado do tema, pois dentro de uma vasta amplitude de conceitos do que pode ser entendido por educação profissional, o ensino de arte ainda é obrigatório somente quando falamos do ensino profissionalizante integrado ao ensino médio, hoje desenvolvido com prioridade pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Essas instituições são marcadas por uma extrema complexidade, pois historicamente entrelaçamentos e confrontações entre diferentes concepções de ensino presentes em seu cerne, divergem entre a predominância de práticas de ensino destinadas exclusivamente à tecnologia ou associadas à ideia de uma formação mais humanística.

Buscando prestar atenção às quebras, fendas e rupturas operadas nos discursos e práticas do nosso tempo, entendo que a reforma desencadeada pela Lei Nº 11.892/2008 coloca em suspensão algumas forças que norteiam esse sistema de ensino, visto que uma das forças mobilizadas pela chamada ifetização é a retomada da “formação integral do estudante”¹⁶¹ (BRASIL, 2012, p. 02) como um dos princípios norteadores para o ensino médio.

Movendo-me como pesquisadora sobre essa tessitura complexa, minha investigação carrega a aposta de que a presença da arte contemporânea pode afetar de maneira determinante a formação dos estudantes da EPT. Também me questiono sobre qual o atual espaço para a arte na educação profissional e tecnológica: se a arte não estiver presente nos ensinamentos médios ofertados pelos IF's via currículo, como garantir que ela estará presente nessa rede de ensino? De que modo é possível garantir que a arte seja parte da constituição da EPT? Ou ainda: é preciso garantir a presença das artes visuais nas instituições de educação profissional? Com base em quais argumentos pode-se exigir essa garantia?

¹⁶¹ Formação integral é aquela onde a educação geral e a profissional são inseparáveis em todos os sentidos, embora seja enfocado o trabalho como princípio educativo; buscando-se superar as dicotomias: humanas x exatas, trabalho manual x trabalho intelectual, ciências x artes.

OPERANDO COM AUTORES PARA O FUTURO DA PESQUISA

O campo problemático dessa investigação aponta para algumas hipóteses e para um emaranhado de indagações a se enfrentar durante o seu desenvolvimento. Entre essas, trabalho a partir da crença na potencialidade da arte, especialmente da arte contemporânea, para a educação, pois acredito que a estética traz possibilidades de transcender as fronteiras racionais e criar novas formas de sensibilidade para a ação dos sujeitos no mundo, em uma perspectiva ética (HERMANN, 2005). As atuais interrogantes que a educação profissional atravessa indicam a necessidade se pensar que, para além dos esforços na centralidade do mercado e hegemonia do desenvolvimento capitalista, deve-se permitir o desenvolvimento do exercício do pensamento para a realização humana e proporcionar a abertura dos sujeitos para a pluralidade da vida, não se constituindo apenas pelo logos científico, mas permitindo também o conhecimento pelo sensível. Uma educação profissional como lugar possível para a produção de uma diferença, um *éthos*, uma predisposição a alteridade. Para Nadja Hermann:

A formação do sujeito ético, demanda histórica do pensamento pedagógico clássico e moderno, encontra na experiência aberta da estética, momentos do livre jogo da imaginação que ampliam o eu e o conduzem ao aperfeiçoamento. (HERMANN, 2005, pág. 105).

Assim, entendo com Hermann, que a experiência estética é formativa, pois permite o acesso a um horizonte aberto, tornando visíveis as variações nos princípios éticos, o que poderia ser uma aspiração da educação profissional como forma de resistência aos processos de padronização e limitação a experiência que vem ganhando espaço com os últimos esforços governamentais de interferência na educação.

Além de Hermann, as concepções de saber, poder e sujeito em Michel Foucault são o fio condutor dessa investigação. Entendo a ética como a “[...] maneira de fazer, de ser e de se portar dos indivíduos (o *éthos*)” (FOUCAULT, 2011, p. 31) e desejo compreender como esse modo singular de ser, essa maneira como o indivíduo se constitui como sujeito moral pode ser atravessado pela presença da arte nas instituições de educação profissional que pesquiso.

Considerando que “[...] esse *éthos* se forma e se determina pelo efeito do discurso verdadeiro que lhe é endereçado” (FOUCAULT, 2011, p. 57)

podemos inferir que a relação entre ética e estética deixa, na análise do filósofo, de ser obediência às regras morais para se constituir em uma estética da existência, arranjada no jogo entre saber e poder. Foucault considera equivocada a ideia de identidade imutável do sujeito, afirmando que os sujeitos se constituem na imanência das condições em que vivem.

Acreditando que “O sujeito se transforma na experiência estética, em relacionamento com o objeto estético” (HERMANN, 2010, pág.34), essa pesquisa aposta na emergência de subjetividades plurais a partir da presença da arte contemporânea nos IF's e vai em busca da possibilidade da estética como resistência à eliminação das diferenças, a imposição das fronteiras, a homogeneização e padronização que a conjuntura das políticas educacionais atuais tenta infligir.

Para atingir esses objetivos, desejo investir na criação de estratégias de investigação relacionadas à *a/r/tography* (DIAS; IRWIN, 2013), utilizando procedimentos artísticos para criar experiências que tragam à tona a relação entre arte e educação profissional, subsidiando discussões futuras a respeito da presença da arte nessas instituições, a partir da articulação entre dados empíricos e o referencial teórico da pesquisa.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Carla Giane Fonseca do. **Arte e ensino tecnológico: deslocamentos para pensar a formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 3, p. 15.

_____. Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22, 2012.

DIAS, Belidson, IRWIN, Rita L. (orgs.) **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade. O governo de si e dos outros II**.

São Paulo: Martins Fontes, 2011.

HERMANN, Nadjá. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS: 2005.

_____. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética**. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

O OLHAR FOTOGRÁFICO COMO POTÊNCIA CRÍTICA NA SALA DE AULA

CLÁUDIA MARIZA MATTOS BRANDÃO¹;
GUILHERME SUSIN SIRTOLI²

Resumo: Em uma contemporaneidade rodeada por bilhões de imagens e estímulos visuais constantes, é necessário que os escolares desenvolvam o senso crítico perante as imagens que os cercam, sejam essas fotográficas ou não. O estímulo ao senso crítico perante a própria produção fotográfica, reflete na vida pessoal dos estudantes e no meio social em que vivem por consequência, possibilitando a problematização e a compreensão do mundo ao redor. Este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir sobre atividades realizadas em diferentes escolas nas cidades de Pelotas e Rio Grande, que integram as ações do projeto de extensão “PhotoGraphein vai à Escola” (CA/UFPel)³. Tal projeto se insere no âmbito das ações de extensão do PhotoGraphein, levando para a realidade escolar o resultado de pesquisas desenvolvidas no Núcleo.

Palavras-chave: realidade escolar, fotografia, extensão

1. Introdução

Com o passar dos anos, o conceito de imagem foi se aprimorando, e diferentemente da pintura e do desenho que podem ou não ser representativas do real, a fotografia é um vestígio da própria realidade (SONTAG, 2013). Sendo assim, as interpretações acerca da imagem fotográfica são muito mais abrangentes e nos mostram que a fotografia é um registro de uma situação real sob o ponto de vista do fotógrafo. Logo, nós, integrantes do PhotoGraphein – Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação (UFPel/CNPq), sediado no Centro de Artes, da Universidade Federal de Pelotas, consideramos importante evidenciar tais fatos e a partir disso realizar atividades que promovam a reflexão e a indagação, despertando nos escolares a dúvida investigativa acerca da realidade (re)apresentada em imagens.

¹ Doutora em Educação, professora do Centro de Artes, curso de Artes Visuais – Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas. É coordenadora do PhotoGraphein – Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação (UFPel/CNPq). attos@vetorial.net

² Acadêmico do curso de Artes Visuais – Licenciatura (CA/UFPel), pesquisador do PhotoGraphein – Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação (UFPel/CNPq), bolsista PROBEC/UFPel do projeto de extensão “PhotoGraphein vai à Escola”. guisusinsirtoli@gmail.com

³ Projeto de Extensão do Centro de Artes, da Universidade Federal de Pelotas, coordenado pela professora Cláudia Brandão, integrando as ações do Programa Arte, Educação e Cidadania, da referida universidade, coordenado pela professora Nádia Senna.

O objetivo do projeto “PhotoGraphein vai à escola” é o de proporcionar a escolares a construção de conhecimentos no campo de Artes Visuais, tendo como tema propulsor a fotografia, utilizando-a como recurso amplificador do olhar sensível e crítico sobre o cotidiano. Ele propicia o desenvolvimento de um espaço para discussões sobre as práticas e produtos fotográficos como uma possibilidade de ver o cotidiano sob outra perspectiva, propondo o exercício do olhar crítico e a aproximação efetiva das pesquisas acadêmicas do contexto escolar. Tal postura possibilita abordar na escola de forma lúdica a importância de experiências que viabilizem leituras visuais do mundo.

2. DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÕES



Figura 1: **Carine Rodriguez**, *Estrutura da lata de sardinha*, fotomontagem, 2012.

Desde 2012 o projeto está sendo desenvolvido em escolas nas cidades de Pelotas e Rio Grande, proporcionando a construção de conhecimentos no campo das Artes Visuais através de diferentes atividades. O tema propulsor sempre é a fotografia, utilizando-a como recurso amplificador do olhar sensível e crítico sobre o cotidiano. Um dos primeiros trabalhos do projeto foi a introdução das práticas da fotografia artesanal, com base nos seus preceitos analógicos. Para tanto, propomos a criação de câmaras pinhóle lata-de-sardinha (Figura 1). Tais práticas se alinham à ideia de que:

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral. Esse pleno emprego exige o livre exercício da faculdade mais comum e mais ativa na infância e na adolescência, a curiosidade, que, muito frequentemente, é aniquilada pela instrução, quando, ao contrário, trata-se de estimulá-la ou despertá-la, se estiver adormecida. Trata-se, desde cedo, de encorajar, de instigar

a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época (MORIN, 2003, p.22).

O interesse provocado por essas atividades leva a refletir sobre os processos de formação das imagens, bem como o histórico da fotografia, possibilitando o entendimento das imagens geradas como resultantes da prática de linguagens comunicativas não verbais. O mote das ações extensionistas do “PhotoGraphein vai à Escola” não está centrado somente em atividades práticas, mas também privilegiamos as discussões teóricas. Com a união entre teoria e prática, a fotografia se torna um objetivo instigador e amplificador do olhar, abrindo “portas” para discussões poéticas e para outros estudos na área das Artes Visuais.

Em acordo com tais ideias, durante o segundo semestre de 2016 foram realizadas atividades nas escolas EMEF Peixoto Primo (Cassino) e EMEF Joaquim Nabuco (Pelotas), com foco na Arte Postal. E a opção por essa prática artística, se deve também ao fato das escolas envolvidas se situarem em diferentes contextos: a primeira localizada num bairro da periferia da cidade de Pelotas, urbana, e a outra no Balneário Cassino, em Rio Grande, na beira da praia.

Desenvolvemos aulas expositivas, saídas de campo e práticas que tinham como objetivo principal estimular o olhar fotográfico e a partir disso proporcionar aos estudantes a manifestação artística e crítica perante um recorte da realidade via fotografia. Para Dubois, o ato fotográfico implica em um gesto, um recorte da própria realidade, pois “Ao cortar, a ato fotográfico faz passar para o outro lado (...) de um tempo evolutivo a um petrificado, do instante a perpetuação, do movimento a imobilidade, do mundo dos vivos ao reino dos mortos” (DUBOIS, 1993, p. 168).

Na Escola Joaquim Nabuco, junto com a professora Amanda Corrêa, foi proposta uma saída de campo para que os alunos fotografassem o entorno da escola, mostrando a realidade do espaço que frequentam cotidianamente e muitas vezes acabam não olhando com atenção (Figura 2). Após a saída e impressão do material fotográfico, as imagens foram utilizadas para a confecção dos postais, que também receberam intervenções expressivas, conforme a vontade de cada um.

Os alunos do Joaquim Nabuco estavam no quarto ano do ensino fundamental, mas demonstraram senso crítico e estético, evidenciando a poluição e o lixo ao redor da escola em suas produções fotográficas. Para o sucesso de tal atividade, foi fundamental

discutir com eles sobre as próprias atitudes, as atitudes dos outros, e as respectivas consequências, e dessa forma integrar conhecimento à própria vida, melhorando a própria conduta (MORIN, 2003).



Figura 2: Imagem capturada por estudante da EMEF Joaquim Nabuco, fotografia, 2016. Acervo do projeto.

Já para os alunos da EMEF Peixoto Primo, a relação dos mesmos com a praia foi evidenciada nas produções fotográficas. Cabe destacar que essa é uma escola relativamente pequena, entretanto, percebemos que a garotada é mais crítica acerca dos fatos cotidianos, talvez pelo estímulo que recebem através de diferentes projetos que acontecem na escola. Além disso, a praia acabou sendo o mote reflexivo principal da disciplina de Artes conduzida pela professora Xênia, e as turmas passaram a vê-la de modo diferente, a partir de um olhar fotográfico, que problematiza questões ambientais pertinentes à comunidade rio-grandina.



Figura 3: **Guilherme Sirtoli**, Postais feitos pelos alunos da EMEF Peixoto Primo, fotografia, 2016. Acervo do projeto.

Após a produção fotográfica, foi proposto aos alunos que escolhessem temas para confeccionar os postais e os mesmos decidiram utilizar problemáticas contemporâneas como política e internet (Figura 3), utilizando também colagem e desenho, sempre

deixando em evidência o senso crítico para com a atualidade que possuem. Com a suspensão do calendário acadêmico da Universidade Federal de Pelotas, em outubro de 2016, o projeto foi interrompido e retomado em abril de 2016, com o envio dos postais. E Através das atividades com Arte Postal os escolares das duas cidades foram colocados em contato, compartilhando percepções sobre seus contextos e dessa forma promovendo conhecimentos a partir de outras perspectivas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estímulo e a troca por meio da arte postal criou um vínculo entre duas escolas que vivem realidades extremamente diferentes, enquanto uma está situada no meio urbano, a outra convive com a praia. Foi de suma importância perceber o quanto os alunos que participaram das atividades se sentiram entusiasmados em poder conhecer uma realidade diferente da sua e poder ter contato com crianças que vivem em outro local.

Através das discussões e das atividades práticas foi possível desenvolvermos nas escolas reflexões teóricas e estéticas acerca das transformações ocorridas no mundo contemporâneo, devidas principalmente à difusão da tecnologia digital, que determinam novos modos comunicacionais mediados pelo computador e a internet. Mais do que isso foi aberto um espaço para que problematizassem as suas relações particulares com as suas cidades, expondo as diferenças entre as vivências dos sujeitos e suas relações com o espaço urbano.

Os resultados indicam que o grupo ampliou o entendimento sobre como a sociedade se relaciona com as imagens que produz, transgredindo as percepções socialmente consagradas e estabelecendo formas criativas de comunicação, como possibilidades de processos reflexivos, filosóficos e artísticos acerca da compreensão de nós mesmos e do mundo. A importância dessas práticas repousa na potencialidade oferecida para o desenvolvimento

de múltiplas aprendizagens decorrentes da reflexão crítica sobre as próprias vivências, possibilitando a transformação do vivido em *experiências formadoras* para todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS:

DUBOIS, Philippe. *O ato fotográfico e outros ensaios*. São Paulo: Papirus, 1993.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita. repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SONTAG, Susan. *Ensaaios sobre a fotografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

A IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS DE EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES MUSICAIS

SANTOS, Gabriela Cintra dos¹⁶²
VIEIRA, Virgínia Tavares¹⁶³

Resumo: Esse texto é um recorte de um trabalho de conclusão de curso que está em andamento. A temática versa sobre os projetos de extensão e os saberes docentes no processo de formação de futuros professores. A principal questão dessa pesquisa é a respeito da importância das práticas pedagógicas realizadas em um projeto de extensão, na/para a formação de discentes do curso de Licenciatura em Música da UFPel. Buscamos investigar de que maneira essas práticas pedagógicas são articuladas e como se relacionam com os saberes docentes a partir de Tardif. Para tal, foram entrevistados cinco participantes do projeto, sendo quatro deles alunos do curso de música e um ex-aluno. A pesquisa encontra-se na etapa de análise do material coletado. Entretanto, é possível considerar alguns resultados de uma apreciação prévia do material correlacionando ao tema desse trabalho.

Palavras-chave: formação docente; projetos de extensão; saberes docentes

INTRODUÇÃO

O presente estudo é um recorte de uma pesquisa em andamento. Trata-se de um trabalho de conclusão de curso que tem como temática a formação docente e projetos de extensão. Seu objetivo é o de investigar a importância das práticas pedagógicas realizadas no FOCEM¹⁶⁴ na/para formação de discentes do curso de Licenciatura em Música da UFPel. Para dar conta de responder a esta investigação, buscamos problematizar questões que consideramos importantes no processo de formação de professores. A pesquisa pretende apresentar as práticas pedagógicas existentes no FOCEM, questionando como essas práticas auxiliam nos saberes experienciais pensados por Tardif e, com isso, avaliar como as práticas pedagógicas foram importantes para os participantes do projeto. Além disso, discutimos como são articuladas as relações teoria e prática e como as práticas pedagógicas evidenciadas no projeto se relacionam com os *saberes docentes*¹⁶⁵ (TARDIF,

¹⁶²Graduanda do curso de Música – Licenciatura na Universidade Federal de Pelotas. E-mail: gabriela.cintra@hotmail.com

¹⁶³Bacharel e Licenciada em Música. Mestre e Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Participante e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (GEECAF) da FURG. Professora Substituta da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: vi_violao@yahoo.com.br

¹⁶⁴ Formação Continuada em Educação Musical

¹⁶⁵*Saberes da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), *saberes disciplinares*, *saberes curriculares* e *saberes experienciais*.

2014), especificamente os saberes experienciais.

Em virtude da participação de uma das autoras nesse projeto como monitora voluntária por mais de um ano, surgiu a necessidade de pesquisar mais a fundo como se dá a participação dos monitores no projeto e qual, se há, a importância do mesmo para a formação docente dos participantes.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Na década de 1980 uma significativa crise nos Estados Unidos provocou o enfraquecimento do seu sistema educacional. Em alguma medida, tal crise acabou provocando uma série de reflexões sobre o “real” papel do professor e sua importância profissional. De acordo com Araújo “a excelência na educação passa a ser buscada pela valorização da profissão docente e por meio das reformas nos programas de formação de professores” (2006, p. 142).

Em virtude da busca pela valorização do professor, surgiu a necessidade de especificar quais são os saberes necessários para a profissão docente, quais saberes o professor se utiliza em sua prática profissional. Para Tardif (2014, p. 54), o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Os saberes são elementos constitutivos da prática do professor e encontram-se simultaneamente articulados. Especificamente sobre os saberes experienciais, que buscamos relacionar em nossa pesquisa, Tardif (2014) salienta que são saberes que resultam do próprio exercício prático da profissão. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com os alunos e colegas de profissão. Esses saberes brotam da experiência e são validados por ela.

Pensando o campo da Educação Musical e os saberes docentes, apresentamos Hentschke que ressalta

Esses saberes, sistematizados pelos autores, caracterizam o ato de ensinar e se configuram como um saber plural, “sincrético”, contextual e temporal, onde **teoria e prática**, conteúdo e didática **se integram**. **Não é possível isolá-los na ação docente, pois estão amalgamados na prática do professor** (HENTSCHKE et. al., 2006, p. 54, grifo nosso).

Algumas pesquisas realizadas no campo da educação musical trazem à tona questões referentes à teoria e prática pedagógica, destacando a

importância dos professores e futuros professores, investirem em experiências concretas de ensino que possibilitem a construção da sua prática docente, que só se dará através da prática efetiva de ensino (BEINEKE, 2001; GAULKE, 2013).

As pesquisas a respeito da relação entre teoria e prática dentro dos cursos de licenciatura apontam para uma lacuna no processo de formação que muitas vezes só é percebida por quem está finalizando o curso (BEINEKE, 2001). Conforme os trabalhos analisados (BEINEKE, 2001; GAULKE, 2013; TARDIF 2014), é importante que o futuro professor tenha, desde o início do curso, espaços para atuação efetivamente prática de ensino. Um desses espaços são os projetos de extensão e alguns trabalhos têm se dedicado à isso, como em MANCHUR et. al. (2013), que abordam a relação dos projetos de extensão com a formação docente do licenciando.

Para a realização dessa pesquisa nos utilizamos da metodologia de pesquisa de campo de caráter qualitativa e, como ferramenta de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada.

O projeto de extensão FOCEM é destinado às professoras pedagogas da Educação Infantil da rede municipal de Pelotas. Tem como objetivo a formação continuada em música buscando dar aporte técnico musical às professoras que já trabalham com a educação musical na sala de aula, ainda que não tenham formação específica na área.

Os atuais monitores do FOCEM são alunos do curso de Licenciatura em Música e estão divididos entre o segundo, quarto e oitavo semestre do curso. Para esta pesquisa foram realizadas cinco entrevistas. Desse total de entrevistados, quatro são discentes do curso de Licenciatura em Música e uma ex-aluna do curso. Importante ressaltar que tal egressa participou do projeto no período de 2013 à 2015. A escolha dos participantes para a entrevista estão relacionados ao processo e período de formação docente no curso. Ou seja, os pesquisados encontram-se em diferentes semestres de formação docente. Ainda que haja uma suposta diferença no processo de formação dos pesquisados, pouco divergem-se as respostas entre os entrevistados. Guardando as devidas diferenças no que diz respeito à conhecimentos específicos que já foram ou não vistos pelos alunos, suas respostas se encontram em diversos momentos, principalmente nas questões que busco

responder sobre os objetivos aqui propostos.

Quando questionados sobre o porquê se interessaram em participar do projeto, os entrevistados citaram a oportunidade de poder atuar em diferentes espaços de ensino que possibilitem a prática docente ainda no processo de formação docente. Alguns falaram sobre como isso provavelmente ajudará no estágio curricular obrigatório e no campo de trabalho, enquanto outros que já estão atuando evidenciaram como a experiência do projeto se fez presente no seu campo de trabalho. Atrelado à isso, alguns entrevistados citaram a oportunidade de poder trabalhar com as professoras da Educação Infantil, o que possibilita uma troca de experiências entre eles, enquanto que as professoras têm uma vivência em sala de aula que os monitores ainda não têm.

A questão da teoria e prática pedagógica se manifestou quando questionamos sobre as práticas pedagógicas que acontecem no projeto, como são pensadas e realizadas. A respeito disso, indagamos sobre como essas práticas se relacionam com os saberes da formação profissional e os saberes disciplinares. Em relação aos saberes experienciais se questionou sobre práticas docentes anteriores e posteriores ao FOCEM, se os entrevistados tiveram/estão tendo e de que forma isso reflete na prática deles no projeto. Sobre os saberes da formação profissional e os saberes disciplinares, as respostas se diferem no sentido de que os monitores estão ainda em processo de formação, alguns iniciando, outros finalizando. Entretanto, a relação teoria e prática surgiu em todas as entrevistas realizadas e isso requer um estudo aprofundado, bem como as alegações no que concerne às minhas questões de pesquisa.

O material de pesquisa está em processo de análise, no qual estamos buscando relacionar os pontos decorrentes com as questões de pesquisa. À todos os entrevistados foi questionado sobre a importância dos projetos de extensão (que visam a atuação prática de futuros professores) no processo de formação docente e qual a importância o FOCEM teve/tem na formação de cada um. As respostas serão analisadas cuidadosamente, visto que é a questão central desse trabalho, mas fazendo uma rápida análise das respostas, todos os entrevistados consideram o projeto importante na medida em que é um espaço de ensino que propicia a atuação da prática musical. Da

mesma forma, consideram importante os projetos de extensão que têm esse mesmo objetivo, possibilitando a prática pedagógico-musical enquanto os alunos estão ainda em processo de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos nossos estudos a respeito do tema dessa pesquisa, não foi encontrado trabalhos que relacionassem formação docente, projetos de extensão e saberes docentes, que tratassem de responder as questões aqui propostas. Dessa forma, não pretendemos afirmar que esse trabalho é pioneiro nesse tema, mas sim que é um tema incomum nas pesquisas atuais. A escolha desse tema partiu da inquietação em relação à como fazer e o que fazer na sala de aula, como chegar no mercado de trabalho apenas com as vivências nas disciplinas do curso e com a atuação de alguns meses no estágio curricular obrigatório. A participação da autora no FOCEM está propiciando momentos de muita reflexão e aprendizado e está, associado à outras experiências pedagógico-musicais, construindo parte da formação docente da mesma. A partir dessa reflexão demos início ao processo de nos aprofundar no estudo dos projetos de extensão e dos saberes docentes na formação docente.

Há muito que se estudar, analisar e refletir. A pesquisa está em desenvolvimento, o material está sendo analisado juntamente com o estudo sobre o tema do trabalho. Com o material que temos disponível e o respaldo teórico dos temas em questão, acreditamos que os objetivos desse trabalho serão fundamentados e respondidos satisfatoriamente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R.C. Formação Docente do Professor de Música: Reflexividade, competências e saberes. **Músicahodie**, Goiânia, v.6, n.2, p.141-152, 2006.

BEINEKE, V. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. **Revista da ABEM**, v.9, n.6, p.87-95, set. 2001.

GAULKE, T.G. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v.21, n.31, p. 91-104, jul./dez. 2013.

HENTSCHKE, L.; AZEVEDO, M.C.C.C.; ARAÚJO, R.C. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.14, n.15, p.49-58, set. 2006.

MANCHUR, J.; SURIANI, A.L.A.; CUNHA, M.C. A Contribuição de Projetos de Extensão na Formação Profissional de Graduandos de Licenciaturas. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v.9, n.2, p. 334-341, jul./dez. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LANCEIROS NEGROS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA CAIC-FURG

MADRUGA, Thiago Flores¹

Resumo: O relato que se segue aborda a realização de uma oficina realizada na escola Caic-FURG, no ano de 2016 sobre a presença negra no Rio Grande do Sul, tendo como enfoque a figura dos Lanceiros Negros. Esta atividade teve como intuito, reforçar a prática da lei 10.639/03 nas escolas, e contribuir para um processo de reparação histórica que valorize as contribuições do negro para a história e cultura do estado através da arte-educação.

Palavras-chave: Lanceiros-negros; Lambe-lambe; arte-educação.

INTRODUÇÃO

O relato de experiência que se segue, aborda a prática de oficinas iniciadas na escola Caic-FURG em setembro de 2016, onde trabalhou-se com o tema da presença negra no Rio Grande do Sul através da arte, com um grupo de alunos do 6º e 7º ano. Tendo como enfoque principal a figura dos Lanceiros Negros, uma vez que a oficina iniciou durante o período correspondente a celebração da Semana Farroupilha.

Essa oficina surgiu com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de um processo de reparação histórica. Relembrando a importância do papel do negro e suas contribuições na história do Rio Grande do Sul. Pois apesar da obrigatoriedade, a lei 10.639/03² ainda não era aplicada nas escolas de maneira correta, resultando no ensino da cultura negra sendo frequentemente deixado de fora dos currículos escolares.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Para que a oficina fosse aplicada, ela foi ofertada para os alunos no contraturno das suas aulas. Passou-se de sala em sala em busca de interessados, estes preenchiam uma lista e ao fim do prazo de inscrição ou do limite de vagas, começaríamos a oficina. A oficina passou a ocorrer por meio de encontros semanais das 13:30 às 17:00, e teve como base a metodologia triangular de Ana Mae Barbosa, onde os referenciais artísticos apresentados aos alunos, foram

¹ Bacharel em poéticas visuais pela FURG, thiagomadrugads@gmail.com

² Lei que prevê o ensino da cultura afro-brasileira e suas contribuições históricas em escolas de ensino fundamental e médio. Pode ser localizada em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>

contextualizados historicamente para que pudessem servir de base para o desenvolvimento das práticas dos alunos.

Para explica-los sobre os Lanceiros, partimos de referenciais artísticos. Para isso foi realizada a apresentação dos registros de uma intervenção urbana que eu havia realizado em 2015, colando lambe-lambes³ contendo releituras imagéticas dos Lanceiros Negros nas ruas General Canabarro e Duque de Caxias na cidade de Rio Grande (personagens históricos envolvidos no Massacre de Porongos⁴) durante o período da Semana Farroupilha (figura 1).



Figura 1 – Registro da colagem da série Lanceiros Negros. Fonte: O autor

Para contextualizar para os alunos, através da contação de histórias foi explicado que o corpo de Lanceiros Negros foi um grupo militar formado por escravos, aos quais fora prometida a liberdade em troca de seu apoio as tropas rebeldes durante a Revolução Farroupilha. Liberdade nunca alcançada, pois grande parte do corpo de Lanceiros Negros foi morto no controverso (também conhecido como traição) massacre de Porongos.

A partir deste processo, foi realizado com os alunos um processo de reflexão a respeito de como seriam estes Lanceiros. Processo responsável por estimulá-los a

³ Prática de intervenção urbana caracterizada pela fixação de cartazes sobre uma superfície, por meio de uma cola desenvolvida a partir da mistura de água e farinha.

⁴ Em 14 de Novembro de 1844 no Cerro de Porongos (onde hoje localiza-se o município de Pinheiro Machado). Nela, os farroupilhas liderados pelo General Davi Canabarro foram emboscados por tropas imperiais lideradas por Francisco Buarque de Breu, que concentraram seus ataques principalmente nos negros. Muitos foram mortos, outros recapturados retornando a condição de escravos e poucos fugiram.

produzirem suas próprias releituras, elaboradas através do desenho (figura 2 e 3).



Figura 2 – Desenho realizado por aluna da oficina. Fonte: O autor.



Figura 3 – Desenho coletivo realizado por alunos da oficina. Fonte: O autor.

O que de fato foi o ponto alto da oficina. O interessante foi poder ver como estes alunos conseguiram criar suas releituras, entender a presença destes personagens enquanto negros e participantes desta cultura, e por fim projetar essa representação, a partir do contato com estas narrativas. Com todo um cuidado que fica evidenciado pela composição dos trabalhos dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência foi muito significativa, pois enquanto artista, sinto que o máximo que posso fazer é provocar questionamento e/ou reflexão (não que isso seja pouco, muito pelo contrário). Entretanto, com a possibilidade de levar este trabalho e suas questões para o espaço institucional, senti uma potencialização no que diz respeito às possibilidades de contribuição que ele pôde gerar. Lá o diálogo se deu de forma contínua e na área da educação. Amparado pela estrutura da escola, que me concedeu ótimas condições para explorar possibilidades de aproximar referências negras aos alunos ainda no ensino fundamental (seja através da contação de histórias ou de referenciais artísticos). Assim, a série *Lanceiros Negros*, permitiu-me participar em um processo de descolonização da educação, contribuindo para a democratização da informação ao compartilhar narrativas que não costumam ser incluídas no currículo escolar. No intuito de combater a invisibilidade da presença negra na história do Brasil e do estado, valorizando sua história de resistência e suas contribuições socioculturais.

REFERÊNCIAS

BAKOS, M.M; BERND, Z. **O negro no Rio Grande do Sul: consciência e trabalho.**

Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.

BOURRIAUD, N. **Estética Relacional.** São Paulo: Martins

Fontes, 2009.

HALL, S.M. **A identidade cultural na pós modernidade.** Rio de Janeiro:

DP&A,1992.

CARVALHO, D.V. de; OLIVEIRA, V.P. de. *Os lanceiros Francisco Cabinda, João Aleijado, preto Antônio e outros personagens negros na Guerra dos Farrapos. In: Gilberto Ferreira da Silva; José Antônio dos Santos; Luiz Carlos da Cunha Carneiro. (Org.). RS Negro: cartografias sobre a produção do conhecimento.* Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 63-82. 2008.

RELATO DE EXPERIÊNCIA POR MEIO DA MONITORIA VOLUNTARIA ATRAVEZ DE OFICINAS DE PERCUSSÃO REALIZADAS COM ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA

ZOCAL, Felipe Cesar Zocal¹

Resumo: Este escrito possui o intuito de explanar e discorrer sobre o trabalho musical de percussão, que vem sendo desenvolvido com alunos de uma escola pública. Trataremos aqui de elencar os principais pontos de todo este processo, e a maioria dos ganhos e impactos que foram ocasionados a partir da série de aulas oferecidas aos alunos-participantes. Este relato decorre de parcerias entre dois programas/projetos de extensão da UFPel – Universidade Federal de Pelotas: o P.E.P.E.U – Programa de Extensão em Percussão da UFPel e o Mutirão das Artes. É possível e visível identificar a importância que esses programas/projetos possuem tanto para quem ministra essas aulas/oficinas, tanto para os alunos-participantes vinculados às ações.

Palavras-chave: trabalho musical; escola pública; programas de extensão.

INTRODUÇÃO

Este relato possui como finalidade descrever, apresentar e refletir sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo aluno Felipe Zocal, do curso de música licenciatura e monitor voluntário do P.E.P.E.U. – Programa de Extensão em Percussão da UFPel, com alunos da Escola Municipal Professor Elmar da Silva Costa, do município de Capão do Leão, através de oficinas de percussão, junto às oficinas de dança e teatro do Mutirão das Artes, Projeto de Extensão Multidisciplinar do Centro de Artes. O Mutirão das Artes objetiva criar estratégias e oportunidades para o uso adequado do tempo livre dos alunos da escola por meio de oficinas de artes, bem como, o desenvolvimento de habilidades artísticas e de fruição estética das várias vertentes das artes, em especial da música, teatro, dança e cinema. Soma-se a isso, o propósito de capacitar e motivar esses alunos para as rotinas diárias em que estão inseridos na escola, na família e na comunidade.

Desde o segundo semestre de 2016, estão sendo oportunizadas oficinas de artes através do projeto, coordenadas pelo professor Dr. Paulo Gaiger, do curso de teatro da UFPel, em parceria com a Escola, a Secretaria de Educação do município de Capão do Leão, a Loja Maçônica Tiradentes II e o CTG Herança Campeira, vizinho à escola. Entretanto, o foco deste escrito é relatar e discutir o desenvolvimento das oficinas de percussão realizadas desde o início de 2017, sob a

¹ Música – Modalidade Licenciatura, UFPel - Universidade Federal de Pelotas, felipe_czocal@hotmail.com

responsabilidade de Felipe Zocal e sob orientação do professor Ms. José Everton da Silva Rozzini. As oficinas acontecem semanalmente com uma turma de oito alunos das séries finais do ensino fundamental. Os encontros acontecem no LaPer - Laboratório de Percussão do Centro de Artes da UFPel, e ou na sala de percussão do LAPIS – Laboratório de Artes Populares Integradas, todas as sextas-feiras das 14:00 às 16:00 horas. Os encontros acontecem nos referidos laboratórios em função de que são nestes locais que estão alocados os instrumentos de percussão utilizados nas oficinas e por serem mais adequados para a prática musical. A Secretaria de Educação de Capão do Leão viabiliza o transporte regularmente para trazê-los e buscá-los para os encontros, acompanhados de um responsável, normalmente a vice-diretora da escola.

Cabe aqui destacar que o intuito dessas oficinas é proporcionar uma vivência musical através da prática em conjunto, vivência e formação muito importante e necessária para muitos âmbitos humanos. O trabalho em equipe se iniciou com um processo de evolução cognitiva e motora de todos os envolvidos, usando um repertório voltado para ritmos que estão presentes no cotidiano deles: o funk e o samba. Igualmente, se propôs a apresentação de alguns ritmos brasileiros utilizando-se como proposta pedagógica e didática a abordagem presente no livro escrito por NEY ROSAURO - ABCs Of Brazilian Percussion, que possui uma grande variedade de padrões e células rítmicas dos ritmos brasileiros, ritmos esses que foram trabalhados no decorrer desses encontros com a turma.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

O trabalho também vem sendo realizado com base na grande tônica do educador musical Carl Orff (ILARI, Beatriz, MATEIRO, Teresa), que aborda uma aprendizagem por meio do fazer musical, a prática, a experimentação por meio de diversos ritmos. Nesse sentido, o foco das oficinas é voltado em tocar os instrumentos de maneira a se fazer música.

Desde o primeiro encontro vem sendo trabalhado a percepção rítmica dos alunos através de reprodução prática de trechos musicais escolhidos, com o intuito de que consigam localizar um pulso, manter o andamento, identificar dinâmicas e reconhecer os diferentes ritmos brasileiros de determinadas músicas apresentadas nas oficinas.

Para os alunos, foram disponibilizados diversos instrumentos de samba, entre sopapos, surdos, caixa, agogôs, triângulo e chocalhos, de modo que eles escolhessem por afinidade. Neste ponto foi necessária a explicação de alguns conceitos técnicos de execução instrumental e teórica da música, como por exemplo: o porquê de certo ritmo ser composto em dois tempos e outro em quatro tempos, ou seja, foi explicado de maneira acessível de onde vem e como perceber esses “números em uma música”. Foram exemplificadas e reproduzidas com os alunos as diferentes células rítmicas dos diferentes instrumentos que se utiliza no samba, de maneira simples e em pouco tempo já tínhamos a nossa primeira prática em conjunto.

A cada encontro foi possível observar um fazer musical coletivo, com uma evolução surpreendente, pois cada minuto de aula fazia com que se sentissem à vontade, fazendo com que perdessem a vergonha de tocar seus instrumentos, sem se preocupar com o certo ou errado. Em um primeiro momento de prática musical em conjunto é de grande importância e extremamente necessário, deixá-los à vontade para testarem por conta própria os diversos tipos de timbres e sons que os instrumentos possuem, através da experimentação de toques em regiões diferentes, com intensidades diferentes. Logo após a primeira prática em conjunto e o reconhecimento dos instrumentos, foram orientados para que trocassem de instrumentos entre si, de modo a permitir que todos experimentassem como que se toca cada um dos diversos instrumentos ali apresentados.

Depois de um tempo de assimilação e prática, surgiram diversas ideias, propostas de gêneros musicais e músicas para a elaboração de um repertório no intuito de estarem preparados para uma eventual apresentação. Ao refletir sobre o envolvimento dos alunos nas oficinas, notou-se certa ansiedade na turma para se apresentarem, ou seja, de mostrar para as outras pessoas o mais novo aprendizado. Isso é ótimo, visto que é a mesma turma que nos primeiros encontros estavam com certo medo, vergonha, e insegurança, de simplesmente manusear o instrumento.

Percebendo essa vontade de se apresentar, realizamos uma espécie de cortejo pelas ruas de Pelotas, de modo que fosse possível que vivessem um pouco da sensação de tocar para outras pessoas. Foi possível observar como elas reagem quando expostas a um fazer musical descontraído, através algumas variações rítmicas trabalhadas e de singelas coreografias. Nesta situação ficou evidente a felicidade estampada em seus rostos.

Essa experiência de estarem tocando para outras pessoas produziu e possibilitou uma fixação de grande parte dos conteúdos trabalhados até então, pois naquele momento todos estavam realmente focados e concentrados no fazer musical, de uma forma que pequenos detalhes que eram constantemente trabalhados em aula, se corrigiram e sincronizaram com o resultado da coletividade musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que esses encontros possibilitaram diversas contribuições para os envolvidos, pois auxiliaram a superar as dificuldades que eles apresentavam em suas relações interpessoais. Embora, segundo seus próprios relatos, estudem na mesma escola, no mesmo período, raramente se viam e se falavam. Isso mudou após uma roda de conversa que realizamos, na qual afirmaram que atualmente sempre se veem pelos espaços da escola. Outro fator importante a destacar, é o fato de que a turma possui uma evasão de vinte por cento, ou seja, os alunos acabaram atribuindo valor e um grande significado para essas oficinas de percussão, de modo que possuem uma assiduidade e uma participação intensa e envolvente.

Por fim, com esse trabalho que vem sendo realizado, começaram a surgir convites para apresentações e intervenções em eventos para o ano de 2017. Com base na experiência de levá-los para uma “apresentação” itinerante (cortejo) e ter atribuído um caráter benéfico para a consolidação do grupo, o trabalho deve ter continuação.

Com base nos desencadeamentos das oficinas oportunizadas através da parceria entre projetos de extensão da UFPel, o PEPEU e o Mutirão das Artes, conclui-se que seu objetivo vem sendo alcançado, através da superação de dificuldades que vão além da música, desde se expressarem a serem reconhecidos socialmente. Vale a pena destacar que alguns dessa turma já estão trabalhando com o intuito de ajudarem financeiramente suas famílias; outros possuem problemas com os moradores das suas casas (familiares ou não). No entanto, com o decorrer das oficinas, passaram a atribuir uma carga de distanciamento, ou seja, viam a oficina de percussão como um lugar de afastamento dos problemas do cotidiano e, juntamente com essa distância, uma felicidade de estarem todos juntos fazendo algo que demanda muita alegria e um novo sentido de vida: a prática musical (figura 1).



Figura 1 - Momento de descontração e encerramento da aula. Fonte: Própria (2017)

Essa experiência só foi proporcionada através do P.E.P.E.U., na qual estou como monitor voluntário. É de extrema importância para minha vida como futuro educador musical, pois proporciona uma grande visão da realidade de boa parte dos alunos matriculados no ensino público brasileiro.

Entendo a importância da manutenção das atividades do projeto para minha formação acadêmica e cidadã, sempre com o cuidado de estar reavaliando as práticas pedagógicas que são utilizadas e quando necessário reformulando e readaptando.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Um olhar Antropológico sobre as Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical . Revista da ABEM nº5, p. 15, 2000.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, v19, 2002.

BOUDLER, John. Batucada erudita. Revista Arte Sonora. UEL, nº 0, p. 6-11, 1996. GOHN, D. M. Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume / Fapesp, 2003.

ILARI, Beatriz, MATEIRO, Teresa. Pedagogias em Educação Musical. Ed. IBPEX

PAIVA R. G. Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos – Dissertação de mestrado – Instituto de Artes Universidade Estadual de Campinas 2004.

PAIVA R. G. Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos ANPPOM – Décimo Quinto Congresso/2005. 152.

ROSAURO, Ney. The ABCs Of Brazilian Percussion. 1ª Ed. New York. Carl Fischer.

ARTE, COTIDIANO E AFETIVIDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE OS RESULTADOS DE ESTÁGIO NAS ARTES VISUAIS LICENCIATURA

PLAMER, Andressa Peil¹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo falar da importância da Arte nas escolas e na formação do cidadão, potencializando o olhar crítico, sensível e o desenvolvimento do aluno. Com foco nas aulas que foram ministradas durante o Estágio Supervisionado II, do curso de Artes Visuais - Licenciatura e nas atividades que foram pensadas para instigar e provocar os alunos. As práticas que foram ministradas em aula são importantes pois possibilitaram potencializar um olhar crítico sobre o cotidiano, fomentando as igualdades e um ensino mais humanista.

Palavras-chave: Arte; Cotidiano; Afetividade

INTRODUÇÃO

Durante a minha trajetória no curso de Artes Visuais- Licenciatura, consegui reconstruir o meu olhar sobre o mundo em que vivemos. Com a ajuda de algumas disciplinas, fui despertando para as coisas em minha volta e reaprendendo a me encontrar no mundo. Nós somos instigados a observar e a olhar, somos provocados e estimulados para isso, e quem está fora do curso muitas vezes acaba não conseguindo passar por isso, pois não tem quem os estimule. Aproveitando meus Estágios, fui observando as Escolas nas quais passei e tenho contato, e pude perceber como a Arte tem um papel importante na vida e no desenvolvimento de cada um e como ela muitas vezes não era aproveitada nas Escolas, para a formação e despertar crítico e sensível de cada aluno, os tornando pessoas mais conscientes, autônomas e participativas.

A disciplina de Artes Visuais tem um importante papel no desenvolvimento do aluno, ela potencializa a visão crítica, forma um olhar mais consciente sobre as coisas e o mundo em que vivemos, através dela conseguimos um grande leque de informações, atividades, conteúdos e materiais, que se explorados nos afetam de várias formas.

Vivemos rodeados de informações, elas chegam em segundos em qualquer lugar, como na televisão, celular, rádio, jornal etc. e muitas vezes não sabemos ministrar essa quantidade enorme de coisas que chegam ao nosso alcance e

¹ Orientadora: Larissa Patron Chaves Spieker. Doutora em História. Professora Adjunta dos cursos de Artes Visuais e do Mestrado em Artes - ppgav

acabamos deixando passar despercebidas, ou simplesmente são ignoradas. Não possuímos muitas vezes tempo de filtra-las, de procurar o que é verdadeiro ou falso, nós absorvermos ou não, e aquilo passa. Nós estamos nos acostumando com esse acúmulo de informação e desinformação, não estamos mais questionando elas muitas vezes e acabamos vivendo automaticamente.

No meu Estágio Supervisionado II – Ensino Médio, observei a turma na qual ministrei as aulas, alguns elementos que se destacaram ao longo do percurso, como: Os alunos não se sentiam parte da Escola, eles eram afastados uns dos outros, trabalhavam individualmente e a turma não era unida, sempre sentavam um em cada canto da sala e pouco conversavam, eram participativos nas atividades que eu desenvolvia, mas não interagiam com a direção e coordenação da Escola, possuindo uma grande dificuldade em se expressar e dialogar sobre os problemas que a instituição tinha. As aulas eram no turno noturno, com isto os alunos estavam normalmente cansados em sala, porém, tinham uma grande vontade e necessidade em se expressar. Com isto, criei atividades para eles trabalharem em grupos, dialogando uns com os outros, se expressando, e debatendo sobre os problemas e qualidades que a Escola possuía. Também buscando as partes que o local tinha que lhes traziam boas lembranças e mais gostavam.

Este trabalho mostrar que a Arte trabalhada nas Escolas pode contribuir na formação do estudante, independente dos problemas e dificuldades que são encontrados, como a falta de tempo para a conclusão das aulas, a falta de materiais nas Escolas, e a falta um local adequado de trabalho, é possível obter resultados e mudanças que irão agregar na vida de todos. Ela tem um grande papel para a formação de cidadãos, os tornando conscientes sobre diversas questões e ajudando a quebrar diversas barreiras que muitas vezes são encontradas na sociedade.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Educar a sensibilidade é poder encontrar os meios para identificar e extrair das coisas suas lições. É recolocar no seu lugar de instrumento da felicidade humana. Antes de explicar, temos que aprender a sentir. (BACHELARD apud MEIRA, 2001, p. 130)

Através das atividades que desenvolvi em sala, os alunos foram desabrochando, consegui aos poucos conquista-los, levei a argila que foi onde eles

pensaram em algo que fosse marcante na Escola deles, e surgiram painéis que eram focados na merenda, as três diretoras que segundo um dos alunos ficavam disputando o cargo, um vaso que o aluno quebrou na escola quando era pequeno, entre outras coisas. Foi uma atividade no qual eles desenvolveram o lado do afeto, mas também a expressão e memória, onde eles foram dialogando uns com os outros e querendo saber sobre a escultura de cada um.



Figura 1 – Trabalhos em Argila. Fonte: Andressa Plamer

Trabalhamos também com a artista Lygia Clark, escolhi o trabalho Rede de Elásticos dela, pois os alunos teriam que parar e observar a escola, escolher um local no qual iriam colocar a rede, pensando sempre no próximo para não atrapalhar a locomoção dos demais no ambiente, sempre em conjunto onde uns ajudavam os outros.



Figura 2 - Proposição "Rede de Elásticos" - Lygia Clark. Fonte: The Museum of Modern Art



Figura 3 - Alunos durante a atividade da Rede de Elásticos. Fonte: Andressa Plamer

A principal atividade e a mais marcante, foi a última na qual nós produzimos. Juntos, eles escolheram uma frase que falava sobre Arte, para ser distribuída em alguns cantos da escola, que seria escrita com carvão. Eu lhes apresentei a proposta, e eles a modificaram, escolheram uma parede que ficava na parte de cima de um corredor que vai até a quadra de esportes na parte central, e com tinta cada um foi escrevendo e pintando bem grande. A frase escolhida foi “Ficar sem **AR**; Ficar sem **ARTE**; Ficar sem **AR TE** sufoca.” Onde eles trabalharam novamente juntos e além disso se fizeram e mostraram que faziam parte da Escola, deixando a marca deles no lugar.



Figura 4 - Alunos durante a pintura da frase na parede da Escola. Fonte: Andressa Plamer

O desenvolvimento de cada aluno ao decorrer das aulas foi só progredindo, algumas dificuldades que eles possuíam no início já não apareciam mais, eles ficaram mais unidos e participativos, se expressaram mais, dialogavam com as diretoras e entre eles, opinavam sobre o que eu levava para eles. O bloqueio que

era existente no início foi quebrado, eles sentiam vontade de se expressar e de por as coisas que os incomodavam para fora, e eu tentei contribuir para que isso acontecesse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do Estágio, os alunos estavam sempre animados e participativos, mais pertos uns dos outros e dialogando mais. Começaram a ter ideias de atividades fora do horário de aula deles, como uma horta na Escola. Começaram a pedir permissão da diretora para a elaboração de trabalhos em alguns cantos da Escola e para o uso de alguns materiais como a tinta que foi utilizada na parede.

Com a Arte e as poucas atividades que foram trabalhadas, eles conseguiram se tornar mais autônomos e reflexivos, se expressaram mais e além de tudo, começaram a se sentir parte da Escola. Foi possível alcançar vários objetivos e auxiliar no desenvolvimento deles, trazendo maior segurança para se expressarem e dialogarem sobre diversos assuntos.

REFERÊNCIAS

MEIRA, Marly Ribeiro. **Educação estética, arte e cultura do cotidiano**. IN: PILLAR, Analice Dutra (org). **A Educação do olhar no ensino das Artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MoMA- The Museum of Modern Art:

<https://www.moma.org/explore/multimedia/audios/388/6740?language=pt>

(acesso em: 15/09/2017)

RANCIÈRE, Jacques – **O Espectador Emancipado**. Lisboa: Orfeu Negro, 2010

CARVALHO, Dirce Helena Benevides. **O Corpo na poética de Lygia Clark e a participação do Espectador**. Revista Moringa. João Pessoa, Vol. 2, n. 2, 131-142, jul./dez. De 2011

EXPOSIÇÃO DE ARTE COMO FORMA DE APROXIMAÇÃO E COMO MÉTODO DE ENSINO EM SALA DE AULA

RUTZ, Mairin Jordane¹⁶⁶
(MAGALHÃES, Clarice Rego)¹⁶⁷

Resumo: O presente trabalho traz reflexões a respeito de estratégia pedagógica desenvolvida na disciplina de História da Arte III do curso de Artes Visuais Licenciatura do Centro de Artes/UFPel, que foi testada e avaliada pelos participantes quanto a sua eficácia. A estratégia se constituiu na realização de uma exposição de arte com reproduções de obras que foram estudadas durante o semestre letivo, impressas em dimensões reais, e foi desenvolvida dentro do projeto de ensino intitulado ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM HISTÓRIA DA ARTE, e foi elaborada com o intuito de deixar a aula mais dinâmica, possibilitando que os alunos tivessem um contato mais direto com as obras estudadas, além de apresentar a eles uma estratégia que pode ser utilizada quando professores.

Palavras-chave: Estratégia de ensino, História da Arte, e Exposição;

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar uma estratégia pedagógica desenvolvida na disciplina de História da Arte III do Centro de Artes/UFPel, que foi testada e avaliada pelos participantes, quanto a eficácia de sua utilização. A estratégia foi desenvolvida em 2016, para contribuir com as reflexões a respeito do tema estudado no semestre, e surgiu com o intuito de deixar a aula mais dinâmica, possibilitando que os alunos tenham um contato mais direto com as obras estudadas e apresentar uma estratégia que possa ser utilizada por eles quando professores.

A estratégia, se constituiu em uma exposição com reproduções de obras do período da Arte Moderna impressas em suas dimensões reais, e foi testada e avaliada pela turma de História da Arte III do curso de Artes Visuais, no semestre 2016/2.

O tema surgiu dentro do Projeto de Ensino intitulado ESTRATÉGIAS DE ENSINO EM HISTÓRIA DA ARTE, realizado no período de maio a dezembro do ano de 2016 e que teve como meta implementar dispositivos de aprendizagem que pudessem impactar positivamente o aproveitamento dos alunos das disciplinas de História da Arte do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (o projeto também visava, por meio de monitoria, auxiliar alunos que apresentassem dificuldades e preparar materiais didáticos a serem utilizados em sala de aula).

¹⁶⁶ Graduanda do curso de Artes Visuais- licenciatura, pela Universidade Federal de Pelotas, mairinjordanerutz@hotmail.com

¹⁶⁷ Doutora e Mestre em educação pelo PPGE/FAE/UFPEL, graduada em Artes Visuais e Arquitetura e Urbanismo pela UFPEL. maga.clarice@gmail.com

Sabe-se que mesmo tendo as informações numéricas a respeito das dimensões das obras, muitas vezes não se tem a noção do quanto isso significa proporcionalmente em relação a seu corpo. Muitas vezes imagina-se uma obra com grandes ou pequenas proporções e com o contato vemos que estamos enganados.

Sabe-se também que ao ver a obra reproduzida em livro ou slide não se tem a mesma experiência perceptiva que vê-la nas dimensões originais, e que o contato direto com a obra nem sempre é possível. Levando em conta estes fatos, pensou-se em levar reproduções de obras de arte em tamanho real, para que os alunos tivessem um contato mais direto com as obras, e criassem essa noção de dimensão/ proporção.

Ademais, buscou-se realizar uma exposição que pudesse ser experimentada, avaliada e discutida pelos participantes para saber de sua eficácia, levando em conta que dentro da área de conhecimento do ensino-aprendizagem em artes, no caso especificamente do ensino-aprendizagem da História da Arte, há inúmeros métodos para qualificar a aprendizagem, mas é difícil saber a eficácia dos métodos por não haver um *feedback*, uma avaliação dos mesmos que possa proporcionar ao professor uma maior segurança quanto à validade de sua utilização.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

A estratégia foi desenvolvida com o objetivo tanto de acrescentar na vida acadêmica dos participantes enquanto alunos de licenciatura em artes como na sua futura vida profissional, contribuindo para que tenham uma experiência de contato mais direto com as obras de arte estudadas, proporcionando “[...] experiências sensíveis (que envolvam os sentidos) e não apenas discurso teóricos”(JÚNIOR, 2010, p. 30), quanto para que conheçam estratégias/metodologias que possam utilizar em sala de aula.

Entende-se estratégia como algo com grande ligação com o processo de ensino e aprendizagem, pois é uma ferramenta que deve envolver e encantar o aluno na busca do aprendizado PETRUCCI E BATISTON (2006 apud Davide Caiadas e Pedro Tavares, 2013). A estratégia que foi utilizada pode-se também referir como uma técnica diferente para ensinar e aprender os conteúdos, o que é considerado fundamental para ampliar a consciência (FERRAZ e FUSARI, 1999).

Para a implantação da estratégia foram executadas as etapas de escolha das imagens que fariam parte da exposição - com base em teóricos como GOMBRICH (1985) e JANSON (1993), seleção das imagens mais representativas e/ou significativas de cada

movimento artístico estudado no semestre, procura de arquivos das mesmas em alta resolução, pesquisa bibliográfica sobre as obras (dimensões reais, o artista que a criou, o ano de criação, e o movimento a que pertence), análise do melhor suporte para impressão (foi escolhido a lona, por ser resistente, leve e fácil de transportar) e materialização, por meio de impressão colorida das 16 obras escolhidas.

Foi realizada a montagem com a fixação das imagens na parede. As mesmas foram dispostas em ordem cronológica e identificadas (nome do artista e/ou movimento artístico e ano de produção) para que os alunos percebam a sequência dos movimentos e as transformações que a arte moderna sofreu e notar que os movimentos aconteciam simultaneamente em alguns casos. As obras expostas estavam em dimensões reais, com o propósito de os alunos conhecerem as reais dimensões das obras, que antes haviam visto por meio de slides e/ou livro.

A visitação à mostra expositiva foi realizada em horário de aula, na sala do setor educativo do MALG (Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo), após terem sido concluídos os estudos sobre o conteúdo.

Inicialmente sem mediação, os alunos observaram as imagens. O motivo deste primeiro momento se dar sem mediação foi permitir que os alunos tivessem a experiência de encontro com a obra de arte com total liberdade e assim surgissem interesses e questionamentos significativos para cada um deles, que seriam discutidos em posteriormente. Em seguida, com orientação da professora, foi retomado o conteúdo estudado por meio de comentários e diálogos com alunos sobre as obras. Após a experiência, foi enviado um questionário por e-mail aos alunos que participaram da mostra, com a finalidade de que avaliassem o método de ensino.

Os dados obtidos indicam que a experiência foi muito relevante, e grande parte dos alunos considerou a experiência marcante. E afirmam que a experiência possibilitou que fizessem relações e questionamentos que não haviam feito em sala de aula. Dos que responderam, apenas uma pessoa afirmou que a ordem cronológica das obras não contribuiu em seu aprendizado, e para outra teve pouca contribuição, o restante afirma que a mesma auxiliou na percepção das mudanças que a arte sofreu. Todos afirmam que pretendem utilizar essa estratégia em sala de aula quando forem professores.

Algumas observações/contribuições surgiram, como a afirmação de que a exposição possibilitou um verdadeiro encontro com a obra, e a experiência de ver as obras em tamanho real é bem diferente de ver as mesmas em um livro. E esse contato direto com a obra proporcionaria de fato a apropriação do conhecimento. Afirma também que a

presença do professor na exposição é muito importante para que o aprendizado tenha êxito. Outro afirma que uma revisão mais aprofundada em sala de aula antes da visitação faria com que ela fosse melhor aproveitada, mas considera a experiência fantástica, por ver as obras em tamanho real e em ordem cronológica para fixar a simultaneidade de alguns movimentos e as diferenças dos mesmos, e as especificidades dos estilos de alguns artistas. Outro aluno afirma que a visita o de uma exposi o   uma forma de fixar os conteúdos estudados, e ficou surpreso pela diferença de ver uma obra em tamanho real e em livro e/ou slide. A retomada do conteúdo por meio da exposi o foi estimulante, e auxiliou na fixa o do conteúdo e instigou a saber mais sobre o assunto.

Após a estratégia ser testada e aprovada com os alunos da turma de História da Arte III, no semestre 2016/2, viu-se a possibilidade da mesma ser realizada com outras turmas, sendo realizada posteriormente no ano de 2017/2 com a turma de História da Arte III.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da visita o dos discentes de História da Arte III do CA/UFPEl   exposi o de arte realizada no final da disciplina, e da avalia o da atividade por parte deles, se pode concluir que a realiza o da mesma tem validade enquanto estratégia de ensino, potencializando a aprendizagem da História da Arte, funcionando como forma de aproximar os alunos das obras de arte estudadas, além de mostrar-se como método de ensino com potencial de ser utilizado pelos participantes da atividade quando forem professores. .

REFERÊNCIAS

- CAIADAS, D.; TAVARES, P. **Estratégias pedagógicas de motiva o**. Indagatio Didactica. V. 5, n. 3 (2013). . Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2521/2389>. Acessado em 05 de nov. de 2017.
- FERRAZ, M. H. C.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994. 207 p.
- GOMBRICH, E.H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro/RJ: Zahar, 1985
- JANSON, H.W. **História Geral da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- JUNIOR, João Francisco Duarte. **A Montanha e o Videogame**. São Paulo: Papirus, 2010.

NO ENTRE-LUGAR DA CRIAÇÃO: ARTE VERSA EDUCAÇÃO VERSA ARTE

ARTEVERSA – Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência¹⁶⁸

Resumo:

O texto consiste em um trabalho coletivo do ARTEVERSA – Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência (UFRGS/CNPq) e surgiu a partir das ações de estudo e trabalho desenvolvidas entre 2016 e 2017 ao analisar a edição 33 da Revista *Select* que abordou o tema da arte e da educação, além da preocupação com a Reforma do Ensino Médio que ameaça os espaços conquistados pela arte no currículo da educação básica. No entrecruzamento dessas duas situações, nosso coletivo foi produzindo um conjunto de deslocamentos, interrogações e escritas que deram visibilidades a modos outros de pensar os encontros entre arte e educação que ultrapassam os limites curriculares e disciplinares, experimentando a composição de outros arranjos de docência, seja como um campo expandido ou como um entre-lugar da criação.

Palavras-chave: arte; docência; processos formativos

CONVERSÇÕES INICIAIS ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO

As relações estabelecidas neste texto entre arte e educação são advindas de um coletivo de pesquisa interessado em pensar novas relações entre arte e docência a partir de uma aposta na dimensão estética dessa formação. Trata-se do grupo *ARTEVERSA - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência*; um grupo de pesquisa que surgiu em decorrência de discussões e investigações que têm tido como foco primordial a relação entre arte, experiência estética e formação docente. O grupo é coordenado por Luciana Gruppelli Loponte, professora da Faculdade de Educação da UFRGS¹⁶⁹.

O impulso que mobiliza os estudos e trabalhos que temos realizado advém de nossa filiação às discussões e pressupostos conceituais de autores como Michel Foucault, Friedrich Nietzsche, Gilles Deleuze, Félix Guattari e que se alarga a uma série de outros filósofos e pensadores contemporâneos ao século XX e XXI¹⁷⁰. Autores e pensadores que argumentam e tecem outras relações possíveis, como estética e ética, vida como obra de

¹⁶⁸ Este texto foi escrito de forma coletiva pelos pesquisadores do Arteversa e tem por interesse ser um *texto - manifesto* que tensiona outras formas de pensar a arte e a educação. Participaram desta escrita coletiva: Alberto Coelho; Andréa Senra Coutinho; Carla Giane Fonseca do Amaral; Daniel Bruno Momoli; Deborah Vier Fischer; Luciana Gruppelli Loponte; Sonia Tramuja Vasconcellos e Taís Ritter Dias.

¹⁶⁹ Para mais informações ver o site: <https://www.ufrgs.br/artevera/>

¹⁷⁰ O grupo tem se aproximado de diferentes autores e artistas para pensar as relações entre arte e educação, entre os nomes de autores que também estão sendo lidos estão Walter Mignolo, Carlos Skliar e Jan Masschelein. São autores que buscam romper com uma racionalidade inscrita no pensamento pedagógico instaurado pelo pensamento do século XVIII. No site do grupo é possível encontrar as leituras que são realizadas pelo coletivo.

arte, estética da existência, arte e vida. Essas discussões filosóficas têm nos permitido pensar as relações entre arte e educação tomando certa distância de visões essencialistas de práticas artísticas com ênfase no formalismo e em grandes narrativas da história da arte (que celebram a figura individual do artista, por exemplo) ou em uma pretensa pureza da linguagem visual e do fazer artístico. No entanto, não nos interessa fazer uma negação simples e relativista do que se tem como estabelecido, mas sim assumir um gesto: o de sacudir verdades do nosso próprio campo e liberar espaço para que outras formas de pensar sejam experimentadas.

Desde o início do grupo¹⁷¹, as relações entre a arte e a educação têm buscado pontos de encontro que tendem a dissolver as fronteiras estabelecidas da arte na educação como um saber especializado e curricularizado¹⁷². O que temos feito é um movimento de propor outras maneiras de aproximar a arte da educação e a educação da arte, provocando um borramento das fronteiras do que seria a arte e do que seria a educação, ou do que “não seria”, nem uma nem outra. Desejamos estabelecer um entre-lugar com o qual possamos trabalhar no sentido de possíveis “dissolvições”, sem prejuízo das especificidades com as quais lidamos, e onde se possa pensar em criação, concordando com Luiz Camnitzer e sua ideia de “ni arte ni educación”:

*No tanto porque ninguno de ellos intrínsecamente sirva para algo, sino porque a esta altura de las cosas son ambos términos los que están en un estado de corrupción y de deformación que hace que ya no sirvan para nada. Es una frase que denuncia la separación disciplinaria que obliga a fragmentar el conocimiento. Es una crítica que nos propone un desafío para que nos pongamos a generar sistemas de órdenes creativos y a hacerlo creativamente. Es una declaración que busca una palabra que todavía no existe. (CAMNITZER, 2017)*¹⁷³

Trata-se de uma atitude, um gesto que paulatinamente produz um alargamento dos

¹⁷¹ A organização do grupo tem duas fases distintas. Em um primeiro momento (2009-2015) os estudos e debates eram realizados no âmbito do grupo de orientações de Mestrado e Doutorado feitos pela Profa. Dra. Luciana Gruppelli Loponte no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS na linha de pesquisa Ética, Alteridade e Linguagem na Educação (desde 2016 a linha fez uma fusão com outra linha de pesquisa do Programa e atualmente é denominada de Arte, Linguagem e Currículo). E no segundo momento (2015-atual) o grupo foi construído e cadastrado no Diretório de Pesquisa do CNPQ e desde então vem realizando encontros mensais com os participantes, que têm sido gerado as problematizações que, em parte, são apresentadas neste texto -, e questionamentos em relação à arte e a educação. Participam deste grupo estudantes de mestrado e doutorado do PPGEDU/UFRGS, assim como professores da educação básica e de outras universidades nacionais e estrangeiras.

¹⁷² Nos referimos aqui aos saberes que possuem uma forma muito específica e a conjuntos de determinações e práticas fixas e prescritivas sem espaços para composição de novas formas de compreensão da arte, da educação e da vida.

¹⁷³ Texto disponível em: disponível em: <http://www.niartenieducacion.com/project/textos/> Pesquisado em 20 de outubro de 2017.

limites já conhecidos da arte na educação e da educação na arte. Para tanto, temos entendido essas relações dentro de um “campo expandido” (LOPONTE, 2017, p.16) capaz de alimentar-se de provocações das práticas artísticas, de modo especial, das práticas artísticas contemporâneas. Com relação à ideia de campo expandido, encontramos eco em Pablo Helguera, quando nos convoca a pensar que:

No campo expandido da pedagogia em arte, a prática da educação não é mais restrita às suas atividades tradicionais, que são o ensino (para artistas), conhecimento (para historiadores da arte e curadores) e interpretação (para o público em geral). A pedagogia tradicional não reconhece três coisas: primeiro, a realização criativa do ato de educar; segundo, o fato de que a construção coletiva de um ambiente artístico, com obras de arte e ideias, é uma construção coletiva de conhecimento; e, terceiro, o fato de que o conhecimento sobre arte não termina no conhecimento da obra de arte, ele é uma ferramenta para compreender mundo. (HELGUERA, 2011, p. 12).

Pensar a partir dessa possibilidade nos permitiu elaborar uma certa “plataforma de pensamento” (CANCLINI, 2012) na qual procuramos ultrapassar o limite do já conhecido, já estabelecido, já autorizado, em um gesto que procura expandir as relações e diluir as fronteiras entre educação e arte. Estas expansões e diluições em nossas ações são de certa maneira provocadas por algumas práticas artísticas contemporâneas, uma relevante referência em nossas ações. Tal prática tem impulsionado nossos movimentos na medida em que nos permitem estabelecer um conjunto de relações que se desenham a partir de outras racionalidades, mais afastadas das certezas do campo pedagógico e de prescrições que podem estar presentes em algumas esferas do campo artístico.

Nossa aproximação com estas práticas não busca uma resposta direta aos problemas pedagógicos e às políticas educacionais que nos inquietam, mas nos permitem pensar diferentemente do modo como pensamos, tal como nos instiga Foucault. No giro provocado a partir da aproximação com práticas artísticas contemporâneas que deslocam nossas maneiras de pensar e atuar, temos conseguido investir nas relações entre gênero, arte e educação como uma potência de produção de pensamento, que nos permite empreender uma outra abordagem para pensar as relações entre educação e arte questionando a maneira como se estabeleceram as suas principais narrativas e, mais especificamente, no trabalho com o ensino da arte. Ao fazer tais questionamentos temos articulado outros arranjos para a arte e os processos formativos, sempre buscando ultrapassar o limite já conhecido e se situando em um entre-lugar da criação.

Estes três marcos referenciais – as práticas artísticas contemporâneas, educação e docência; gênero, arte e educação; e arte e processos formativos -, são desdobrados

neste texto a partir da seguinte interrogação: *de que meios dispomos para inventar um entre-lugar que se sustente como criação, como diálogo, e que seja um espaço-tempo conjugado pelas multiplicidades e conexões (e que levam a outras direções), e não mais por oposições, ou isso ou aquilo?*¹⁷⁴

PRÁTICAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS, EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Dos tantos vieses que cruzam a área da educação, priorizamos o da formação docente que se volta às experimentações com práticas artísticas contemporâneas. O nosso interesse não é a apropriação de conceitos artísticos para pensar uma metodologia ou uma abordagem para as aulas. Temos buscado a partir das produções de artistas contemporâneos compor uma “coleção de exemplos” (De Duve, 2009) que seja capaz de instigar o pensamento de professores de várias áreas sobre educação e arte. A coleção é organizada com imagens e textos e está disponível em nossa página - <https://www.ufrgs.br/arteversa/>. Diante de artistas como Jonathan de Andrade, Cinthia Marcelle, Julian German e Paulo Meira, nos perguntamos *que outros olhares inesperados podem ser lançados à própria escola e seus habitantes?*

Estes artistas trazem aspectos para pensar a educação e os contextos da arte, nos permitindo experimentar desde o mais evidente da educação, ou do ato educador, como o giz, a lousa e a sala de aula, com abordagens que ressignificam estes e outros objetos lançando-os às percepções para além das obviedades. Estar em sintonia com a arte contemporânea intensifica nossos pressupostos educativos a um grau mais elevado de potência. Junto a estas propostas de artistas visuais, que problematizam a educação em seus trabalhos, aliamos também alguns procedimentos pedagógicos em aulas de artes visuais, ações que registram uma história do que podemos chamar de “ensino de arte” - cabe destacar aqui o nosso interesse pela realidade da Educação Básica e dos rumos atuais escolhidos para a política educacional brasileira.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71 (e mesmo antes desta data), encontramos vestígios de como a potência pedagógica da arte para um “aprender” ganhou espaço na educação formal ao longo das décadas, com maior ou menor grau de

¹⁷⁴ Cabe destacar que as problematizações que são apresentadas ao longo do texto foram sendo geradas a partir de um exercício feito pelo grupo entre dezembro de 2016 e outubro de 2017 ao estudar e problematizar a edição 33 da Revista *Select* que abordou o tema da arte e da educação. Um dos resultados deste exercício é a produção de um conjunto de textos que vai ser disponibilizado pelo grupo como possíveis respostas para as “velhas perguntas” e a sempre necessária tarefa de justificar a arte na educação. Para saber mais, ver o site: <https://www.ufrgs.br/arteversa/>

comprometimento e abrangência, ou seja, por aí tratamos de pensar educação a partir dos esforços dos professores de arte e suas práticas para então ampliar estas ações a discussões que encaminhem tanto o ensino, e não somente o de arte, como a pesquisa, em especial a pesquisa em educação.

Quanto a estes aspectos o grupo tem buscado se localizar historicamente a partir de um referencial que não ignora os caminhos já trilhados, os momentos já fixados, as posturas já defendidas, para que possa articular outros modos de produzir um entre-lugar situando-se no que se poderia chamar de território de passagem, cujas forças emitidas vem da arte e da educação. Pensamos ser possível, a partir daí, a criação de outros pressupostos para o ensino, e também para a pesquisa, considerando o momento recente das "metodologias artísticas de investigação" para a área de educação.

Esse entre-lugar, um espaço aberto a ser constituído envolve justamente a possibilidade de transitar entre o conhecido e o desconhecido, o familiar e o novo, numa relação que se sustenta na indagação, na desconfiança das verdades e na suspensão das certezas. Desse modo, produz-se um movimento que provoca estranhamento ao que é tido como norma, como dado, como única maneira de pensar e viver a arte e a educação/a educação e a arte, promovendo-se uma atitude que não permita mais olhá-las do mesmo modo ou do mesmo lugar.

Nesse sentido, não se trataria mais de pensar na perspectiva da transmissão de saberes, mecanismo que a modernidade tão bem se apropriou, mas de desenvolver uma atitude de estar à espreita, de olhar com outras lentes, de experimentar outras travessias, construindo conhecimentos nessa caminhada. Tudo isso nos serve de alerta, neste momento em especial, em que vivemos as tentativas de desmonte da educação brasileira, na medida em que há uma tendência a reforçar a ideia de um pensamento engessado e cristalizado, em que a arte tende a perder força e desaparecer.

Nesse contexto, não ignoramos os recentes ataques que a educação tem sofrido, na seara do golpe à constituição a que assistimos desde meados de 2016, e que se desenvolve com a aprovação de leis como a que limita os gastos públicos com saúde e educação à variação da inflação (Emenda Constitucional 95/2016¹⁷⁵) e a reforma do ensino médio (Lei 13415/2017), que retira da LDB a obrigatoriedade do ensino de áreas como

¹⁷⁵ A Emenda Constitucional 95/2016 ficou conhecida no Brasil como a "PEC da morte". Foi uma alteração na Constituição Federal de 1988 que entrou no Parlamento como Projeto de Emenda Constitucional 241 protocolada ainda no governo interino de Michel Temer como Presidente da República durante o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff.

filosofia, sociologia, história e artes. Precisamos de outras reformas que expressem posicionamentos de professores e alunos, sujeitos e autores dos processos educativos.

É nesse contexto que pensamos nos lugares da arte na educação e qual o espaço para possíveis borramentos das fronteiras entre essa e aquela. Mas no atual momento institucional essas questões entram em conflito com documentos reformistas e seus enquadramentos formativos, no qual não há nenhuma garantia legal de que a educação possa deixar de prescindir da arte ou vice-versa. Ao acreditarmos que arte e educação estão continuamente alimentando-se uma da outra, instigando possibilidades de descaminhos e a percepção de outros modos de caminhar, entendemos que especialmente a arte contemporânea pode ser capaz de provocar “momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir.” (FOUCAULT, 1998, p. 13).

Enquanto um coletivo interessado nas relações entre as práticas artísticas contemporâneas, a educação e a docência, fazemos a aposta que a arte contemporânea tem em seu cerne uma certa potência para deslocar a educação de suas prerrogativas tradicionais, pois “O sujeito ético [...] se constitui numa pluralidade de experiências e numa abertura ao mundo e ao outro para os quais a experiência estética, enquanto um horizonte aberto assume um sentido eminentemente formativo.” (HERMANN, 2005, p. 110). As reformas no ensino nos preocupam, pois mesmo que entendamos que o simples contato com a arte curricularizada não seja uma garantia da possibilidade de uma experiência deformadora entre ambas, acreditamos que a dimensão estética pode deslocar, provocando modificações na forma como os sujeitos dão sentido a sua conduta, pois se abre a possibilidade de um debruçar-se a uma prática de disponibilidade para um interstício entre esses campos que desejamos tanto problematizar.

GÊNERO, ARTES VISUAIS E EDUCAÇÃO

Um dos territórios de passagem pelo qual temos nos interessado é o das relações entre gênero, artes visuais e educação sem o interesse em uma “conspiração” contra a produção masculina, ou simplesmente inserir o nome de artistas mulheres nas histórias das artes. O que tem nos interessado a partir desta relação é fazer um tensionamento na rede discursiva que instaurou um certo modo de pensar a arte e a educação a partir de um domínio na figura masculina, branca, heterossexual e da cultura europeia. Seria uma

maneira de provocar uma conversão em nosso olhar a fim de fazer um contraponto nos campos de saber que nos interessam.

Cumprе lembrar que, se, historicamente, as relações de gênero estabeleceram-se como um tema periférico na educação e, na arena social mais ampla, algo considerado de interesse das minorias, os atuais rumos políticos, indicam a centralidade que tem sido conferida a essa discussão na agenda de certos segmentos políticos e movimentos sociais (SEFFNER, 2016). Com efeito, temos observado inúmeras batalhas políticas que visam suprimir as questões de gênero do âmbito escolar, entre elas, o discurso que combate a chamada “ideologia de gênero” que tem se espalhado por diversas instâncias legislativas e sociais, além do Projeto de Lei Escola Sem Partido, que tem como uma de suas frentes a eliminação da discussão de gênero e sexualidade da escola. Entre os argumentos que pautam os discursos desses movimentos contrários ao debate de gênero, há o temor à destruição da família nuclear e a alegação de que este é um tema de cunho pessoal, não devendo ser problematizado pela escola. Argumenta-se ainda que discutir tais temáticas é colocar-se contra a “natureza biológica”, promover uma “doutrinação” e uma “erotização” das crianças, impondo a adesão a um “gênero neutro”.

Uma cena recente do movimento de “subtração” de gênero da educação (SEFFNER, 2016, p. 16), pôde ser acompanhada na elaboração da Base Nacional Curricular Comum, na qual suprimiu-se as expressões “identidade de gênero” e “orientação sexual” da sua redação final. O recuo em relação à versão anterior, que ainda continha tais expressões, foi justificado por considerar-se que elas seriam “redundantes”. Esse apagamento dos termos relacionados à gênero e sexualidade, soma-se aquele empreendido em 2014 à época da construção do Plano Nacional de Educação. Como efeito das ofensivas erigidas por diversos grupos políticos conservadores, do texto que originalmente defendia “a superação de desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, vetou-se as duas últimas menções.

Embora sejam inúmeras as estratégias que visam retirar o debate de gênero e a arte da escola, [nela](#), eles insistem em permanecer como potência de pensamento e criação. Ainda assim, cabe-nos interrogar como práticas de resistências, que articulam gênero e arte, podem ocorrer no espaço oferecido pelas aulas de arte? Que condições esse espaço propicia para que tais resistências emergjam ou permaneçam submersas?

Ao evocar a importância desse debate para o ensino de arte, partimos do pressuposto de que as imagens são também práticas discursivas que veiculam valores de

uma época, interpelam-nos a certos gestos e condutas, representam sujeitos e subjetividades de gênero. Podem ser entendidas como um “texto discursivo” que instaura certas formas de “ver e dizer a realidade” (SCHWENGBER, 2012, p. 265). Ademais, importa ter em mente que as diversas práticas que se inscrevem no campo artístico (artísticas, curatoriais, críticas, museais, documentais, etc.) integram a dinâmica social e, logo, estão mergulhadas nas relações de poder e nos regimes de verdade de uma dado momento histórico. Portanto, “há mais na superfície das imagens para analisar do que supõem as leituras de imagem formalistas mais comuns” (LOPONTE, 2008, p. 155).

Nesse sentido, a invisibilidade da discussão de gênero no ensino de arte pode estar atrelada às concepções de arte que prevalecem no ambiente escolar. Entre essas concepções, o formalismo é referido por vários/as autores/as (LOPONTE, 2008; DIAS, 2011; EFLAND, 2003) como uma das que impedem abordagens políticas e, por extensão, de gênero no ensino de arte. Trata-se de um ideário que, assentado na prerrogativa da autonomia da arte, toma a arte como manifestação puramente visual e isolada da sua dimensão social, política, histórica. Essa forma de abordar o objeto artístico sustenta uma visão hierárquica, despolitizada, canônica e excludente da arte na escola.

Logo restringir-se a uma abordagem formalista pode contribuir para pavimentar fronteiras e distanciamentos entre o ensino de arte e as demais disciplinas, circunscrevendo conhecimentos e procedimentos que julga ser do domínio único do território artístico. Nessas fronteiras disciplinares, por exemplo, determina-se que gênero e sexualidade pertencem ao território das disciplinas biológicas e científicas. Esse é o campo do saber outorgado a proferir visões verdadeiras e balizadas sobre tais questões. Corroborando tal constatação, Dias (2011) aponta que a inserção das questões de gênero na escola, quando ocorrem, geralmente são “monopolizadas” por essas disciplinas e, portanto, acabam restritas aos conteúdos médicos, religiosos, morais e biológicos do currículo. O que, para o autor, é “absolutamente chocante, dada a ênfase à sexualidade, imagens de gênero e a auto exploração nas representações visuais contemporâneas existentes no cotidiano” (DIAS, 2011, p. 74).

Mais uma obstrução que vem a dificultar possíveis intervenções feministas e de gênero no ensino de arte é toda uma conjuntura que aponta para o recrudescimento da moral e de posturas conservadoras na escola. Interessante notar que mesmo antes da ascensão de certos movimentos conservadores, Dias (2011) já indicava a recorrência de práticas de “supressão” e “censura”, as quais buscam excluir imagens que abordem questões relacionadas a gênero. O que ele parece sugerir, dentre outras coisas, é que

certas concepções dominantes de arte dão guarida e alimentam a censura e ao moralismo em relação a gênero e sexualidade:

[...] a censura tem uma história longa história na arte/educação. As instituições da arte/educação escondem estrategicamente, os gêneros, mas invariavelmente, silenciam a sexualidade. A arte/educação permeada pela censura, agora e num passado próximo, exclui as representações de gêneros que incomodam as regras da normalidade, assim como aquelas que mostram preferências sexuais diferentes (DIAS, 2011, p. 78).

Todos esses desafios pontuados na relação entre gênero, educação e artes visuais permitem vislumbrar que trata-se de um empreendimento que pressupõe estar imerso em um constante desassossego. Além disso, um movimento de abertura para estas discussões requer um posicionamento intelectual “mais modesto”, que recusa a pretensão universal e está comprometido com a dimensão social e política mais próxima (LOURO, 2003; SILVA, 1994). É por reconhecer-se dentro das relações de poder que o/a professor/a lança mão de um “exercício constante de autocrítica” e descobre “formas de intervir mais viáveis e próximas” e “menos ambiciosas” (LOURO, 2003, p. 124). Assim, atentos ao fato de que a escola “está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão” (LOURO, 2003, p. 85), talvez enxerguemos a possibilidade de intervir nesse processo, deixando-se contaminar pelas discussões de gênero e sexualidade.

Com esse tipo de abordagem conseguimos experimentar outras possibilidades a partir da arte, para pensar em processos de formação docente que estão em um contínuo movimento de si, mais flexíveis, abertos e plurais na medida em que nos desafiam a lidar com formas de poder e saber que joguem o mínimo possível com formas de dominação e assujeitamento, nos permitindo articular outras práticas e políticas para a educação e a docência.

ARTE E PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente em artes visuais envolve, e historicamente separa, disciplinas que discutem as histórias e teorias da arte, fazeres artísticos e os saberes pedagógicos. Essa compartimentalização, esse agrupamento em núcleos – o pedagógico, o teórico, o

artístico – gera discursos, condutas e escolhas que produzem modos específicos de ser docente. Por outro lado, enquanto um coletivo de pesquisa interessado nos temas da educação e da arte para pensar uma dimensão estética da formação, buscamos por meio de nosso trabalho fazer um “contágio”, uma “contaminação” entre estas disciplinas.

Tais expressões – contágio e contaminação - são uma apropriação de algumas práticas artísticas contemporâneas, uma maneira de indicar sobreposições e entrelaçamentos entre linguagens artísticas e áreas de conhecimento. Situam-se como zonas de contato, de atrito, de pulsação, provocadoras de múltiplas combinações. O interesse é fazer um afrouxamento e ao mesmo tempo um engajamento entre categorias - educação, arte, conhecimento, experiência, entre outras - agora permeáveis às translocações que permitirão ser ponto de partida para outras buscas, apontando novos rumos e perspectivas para a formação e atuação docente. O momento da contaminação é aquele em que se potencializam os diálogos, em embates conceituais e práticos, sobretudo quando a crítica e a reflexão se tornam aliadas inseparáveis dos procedimentos pedagógicos.

Desde 2005, Loponte pesquisa e argumenta as possibilidades da constituição de uma “docência artista” marcada por uma invenção contínua de si. Seria um processo de formação com reverberações em atuações docentes menos conformadas e mais inventivas (LOPONTE, 2013). Uma formação que se coloca em um campo expandido, mais aberto, flexível e plural. Capaz de vir a enfatizar novos modos de pensar a docência e os processos de formação inicial e continuada. Os debates remanescentes das fricções entre arte, estética e ética, ancorados em Nietzsche e Foucault, confluem no questionamento e na transformação de ações na formação docente em suas relações com a arte contemporânea e processos de criação.

Diante de nossa implicação com os processos formativos a partir da arte – no ensino da arte, em outras práticas -, é preciso interrogar o nosso envolvimento com a materialidade, com a processualidade daquilo que ensinamos. De que modo e com que intensidade temos ampliado o nosso contato com a arte, com a criação artística, com manejos de construção e formas de pensamentos sobre arte, com as visualidades dos estudantes e seus contextos, antes de elaborarmos nossas ações pedagógicas?

A guisa de pensar essa pergunta recorreremos a uma ação desenvolvida desde 2011 no Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, MG, trata-se

do projeto Arte em Trânsito¹⁷⁶. Uma ação/intervenção produzida dentro de uma escola e que ocupa os espaços da instituição com propostas que perpassam o campo educativo, artístico, cultural e multiplicador. O projeto possui vários eixos que envolvem: a formação docente inicial e continuada; a formação de público constituído de crianças, jovens e adultos; intercâmbios entre artistas e estudantes, artistas e professores; e outros entrelaçamentos que são decorrentes das atividades do colóquio e das exposições que ocorrem nos espaços de uma escola.

Através do projeto Arte em Trânsito, gera-se uma forma de contaminar e impregnar a escola com um pensamento que se produz a partir das práticas artísticas. Seria uma tentativa de experimentar a escola como um território híbrido, capaz de mover o olhar, a cognição, a sensação, a sensibilidade, a memória afetiva, os significados. Algumas vezes são proposições impensadas, próximas do improvável. Outras são assustadoras, engraçadas, estranhas, inusitadas. Em outros momentos, carregadas de magia, de entrelaces, de beleza incomum.

Seria imaginável pensar também em possíveis “sobrejustaposições” (MOSSI, 2017), ao elaborar tais percursos que se hibridizam na medida em que sobrepõe processos de criação em educação e arte nos quais arriscamos, erramos, revemos, escutamos, compartilhamos e aprendemos na feitura de experiências que inventam e subvertem procedimentos que pareceriam ser para sempre. Mas todas revelam possibilidades, cruzamentos e contaminações que alteram e fecundam outros modos de ensinar.

Para Favaretto (2010, p. 230) é preciso

[...] se pensar a arte na escola no horizonte das transformações contemporâneas, da crítica das ilusões da modernidade, da reorientação de seus pressupostos – o que implica pensar o deslocamento do sujeito, a produção de novas subjetivações, as mudanças no saber e no ensino, a descrença nos sistemas de justificação morais, políticos e educacionais, a mutação do conceito de arte e das práticas artísticas e as mudanças de comportamento.

Daí a necessidade de pensar processos formativos para a docência impregnados pelas dimensões estética, pedagógica, política e ética. Uma formação que questione e discuta uma certa “sensatez pedagógica escolarizada” (JÓDAR; GÓMEZ, 2001) e assim se

¹⁷⁶Ao longo dos sete anos o projeto foi se modificando e se configurando de diferentes formas, no ano de 2017 estão sendo ampliadas as ações do projeto, incluindo imersões em outras redes de ensino de outras localidades, com o intuito de oferecer formação docente irrigada de experiências e conhecimentos adquiridos nos sete anos de existência do projeto. Experiências e saberes que envolvem a produção, a curadoria e a expografia de trabalhos de estudantes da educação básica e de artistas convidados a expor no espaço escolar. Para conhecer mais sobre o projeto, ver o site: <http://arteemtransito.com.br/site/>

torne dispositivo na construção e no fortalecimento de um repertório pessoal, mas também coletivo e colaborativo, provocando ações problematizadoras e transformadoras de pontos de vista.

Um desaprender e desprender-se, que envolveria um “abandono de formas de conhecer que nos sujeitam e modelam ativamente nossas subjetividades nas fantasias das ficções” (MIGNOLO, 2014, p. 5). No ensino de arte essas modelações envolvem a cristalização de determinados formatos de ensino atrelados a uma seleção de conteúdos e práticas que endossam um único caminho, uma leitura outorgada e essencialista da arte e sua história. Tal ação nos permitiria gerar uma prática, um modo de ser docente que indaga, que questiona e que também se fortalece, possibilitando estratégias de combate, de mudança e de elaboração de outros modos de construir conhecimentos.

O FECHAMENTO DA CONVERSA INICIAL

Como um *texto-manifesto* do nosso coletivo, esta escrita é permeada por uma dimensão ética e política para pensarmos o nosso próprio tempo a partir de algumas situações. Entre elas situamos a Reforma do Ensino Médio, a nova Base Nacional Comum Curricular e o aparecimento de uma proposta para uma “nova” política da formação docente que coloca em perigo toda uma trajetória percorrida nas últimas décadas¹⁷⁷.

Foi a partir de uma pergunta apresentada no início deste texto - de que meios dispomos para inventar um entre-lugar de criação -, que desdobramos os eixos que constituem o trabalho que temos desenvolvido. Na esteira dessas discussões temos investigado também as possibilidades advindas dos desdobramentos da “virada educacional” (*educational turn*) no campo das artes visuais, nos interrogando de que modo este processo pode, de alguma forma, ter efeito sobre uma possível “virada artística” nos processos de formação docente. Ou mesmo, uma contaminação mútua entre práticas e processos artísticos e educação, em especial a realizada em espaços escolares formais.

Tal investimento tem nos permitido pensar em processos formativos instigados por experimentações com práticas artísticas no desenvolvimento de pesquisas em nível de mestrado e doutorado com temas que se interessam pela escola, pela docência, pela formação inicial e continuada de docentes; e tem permeado nossas práticas em atividades

¹⁷⁷ Sobre a política de formação docente recentemente anunciada pelo Ministério da Educação, ver <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-miriam-fabia-alves-ufg-politica-nacional-de-formacao-de-professores-e-programa>

em escolas públicas e privadas e em cursos de graduação e pós-graduação. Como coletivo de estudo e de ação pedagógica, temos produzido novas relações e formas de pensamento geradas a partir da apropriação de conceitos filosóficos para rediscutir questões tão caras ao nosso próprio campo como as metodologias e abordagens de ensino.

Estamos longe de obter uma resposta, ainda que a urgência do tempo presente nos convoque a produzir respostas para enfrentarmos as disputas de poder e saber às quais nos vinculamos e nos implicamos fortemente, como a defesa da arte na educação. No entanto, mais do que isso, nosso interesse é o de abrir sempre outras possibilidades de pensamento a partir da “coleção de exemplos” (de práticas artísticas, de práticas docentes, de modos de pensar) que temos construído. De algum modo, buscamos modificar as práticas que temos utilizado em nossas ações enquanto um grupo de estudos e de pesquisa interessados pelos campos da arte e da educação: arte versa educação, educação versa arte. Nesses entre-lugares, criamos.

REFERÊNCIAS

- CAMNITZER, Luis. *Ni arte ni educación*. Disponível em: <<http://www.niartenieducacion.com/project/textos/>>. Acesso em 20 de outubro de 2017.
- CANCLINI, Néstor García. *A sociedade sem relato: antropologia e estética da iminência*. Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.
- DE DUVE, Thierry. Cinco reflexões sobre o julgamento estético, *Revista Porto Arte*, Porto Alegre, v. 16, n. 27, p. 43-65, nov. 2009.
- DIAS, Belidson. *O i/mundo da educação da cultura visual*. Brasília: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.
- EFLAND, D. Arthur; FREEDMAN, Kerry Freedman, STUHR, Patrícia. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003.
- FAVARETTO, Celso. Arte contemporânea e educação. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 53, p. 225-235, 2010. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie53a10.pdf>>. Acesso em 18 de outubro de 2017.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- HELGUERA, Pablo. Transpedagogia. In: HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica (Orgs.). *Pedagogia no campo expandido* (pp. 11-12). Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.
- HERMANN, Nadja. *Ética e estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- JÓDAR, Francisco; GÓMEZ, Lucía. Experimentar o presente: sobre a conformação de novas identidades. *Educação e Realidade*, n. 29 (1), p. 139-153, 2004.
- LOPONTE, Luciana Grupelli. *Pedagogias visuais do feminino: arte, imagens e docência*. In: *Currículo sem fronteiras*, v.8, p. 148-164, 2008.
- _____. Arte para a Docência: estética e criação na formação docente. *Revista AAPE/EPAA*, Arizona State University, v. 21, n.25, 2013. Disponível em:

<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1145>. Acesso em 16 de outubro de 2017

_____. Arte da docência, práticas curriculares e inquietações contemporâneas. *Revista Teias*, v. 14, n. 31, p. 34-45, maio/ago, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/1469/1081>>. Acesso em 19 de outubro de 2017

_____. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, p. 429-452, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6ª ed. Editora Vozes, 2003.

MIGNOLO, Walter. Prefácio. In: GÓMEZ, Pedro P. (Org.). *Arte y estética en la encrucijada descolonial II*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014. p. 5-7

MOSSI, Cristina Poletti. *Um corpo-sem-órgãos, sobrejustaposições: quem a pesquisa [em educação] pensa que é*. Santa Maria, 2017.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O uso das imagens como recurso metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte, 2012. p. 261-278.

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. In: *Reunião Científica Regional da Anped: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais*. Paraná, Curitiba, 2016, p. 1-17.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

ARTEVERSA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte e Docência.
arteversa@googlegroups.com

Luciana Gruppelli Loponte (Líder). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
luciana.arte@gmail.com

Alberto Coelho. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.
albercoelho@terra.com.br

Andréa Senra Coutinho. Colégio de Aplicação João XXIII – Universidade Federal de Juiz de Fora. andreasenra67@gmail.com

Carla Giane Fonseca do Amaral. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. carlagiamaral@gmail.com

Daniel Bruno Momoli. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe/Faculdade Senac.
danielmomoli@hotmail.com

Deborah Vier Fischer. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Escola Projeto.
deborahvfischer@gmail.com

Sonia Tramujas Vasconcellos. Universidade Estadual do Paraná.
soniatvasconcellos@gmail.com

Tais Ritter Dias. Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde do Rio Branco.
tais.ritter@gmail.com

