

ORGANIZADORES:

Paulo César Antonini de Souza

Simone Rocha de Abreu

Vera Lúcia Penzo Fernandes



PERCURSOS NA FORMAÇÃO EM ARTE

abordagens e reflexões epistemológicas



ORGANIZADORES:
Paulo César Antonini de Souza
Simone Rocha de Abreu
Vera Lúcia Penzo Fernandes



PERCURSOS NA FORMAÇÃO EM ARTE

abordagens e reflexões epistemológicas





**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo conselho editorial da UFMS

RESOLUÇÃO Nº 83-COED/AGECOM/UFMS,
DE 17 DE DEZEMBRO DE 2021.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)
Ana Rita Coimbra Motta de Castro
Além-Mar Bernardes Gonçalves
Alessandra Regina Borgo
Antonio Conceição Paranhos Filho
Antonio Hilario Aguilera Urquiza
Cristiano Costa Argemon Vieira
Delasnive Mirandade Daspette de Souza
Elisângela de Souza Loureiro
Elizabeth Aparecida Marques
Geraldo Alves Damasceno Junior
Marcelo Fernandes Pereira
Maria Lígia Rodrigues Macedo
Rosana Cristina Zanelatto Santos
Vladimir Oliveira da Silveira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Percurso na formação em arte [recurso eletrônico] : abordagens e reflexões epistemológicas /
organizadores, Paulo César Antonini de Souza, Simone Rocha de Abreu, Vera Lúcia Penzo
Fernandes -- Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2022.
244 p. : il.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>
Inclui bibliografias.
ISBN 978-65-89995-25-8

1. Arte – Estudo e ensino - Brasil. 2. Artes cênicas. 3. Artes visuais. 4. Música. I. Souza, Paulo
César Antonini de. II. Abreu, Simone Rocha de. III. Fernandes, Vera Lucia Penzo. IV. Universidade
Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES).

CDD (23) 707.0981

Bibliotecária responsável: Tânia Regina de Brito – CRB 1/2.395

ORGANIZADORES:
Paulo César Antonini de Souza
Simone Rocha de Abreu
Vera Lúcia Penzo Fernandes

PERCURSOS
NA FORMAÇÃO
EM ARTE
ABORDAGENS
E REFLEXÕES
EPISTEMOLÓGICAS

Campo Grande - MS
2022



© dos autores:

Paulo César Antonini de Souza
Simone Rocha de Abreu
Vera Lúcia Penzo Fernandes

Conselho editorial da obra:

Profa. Dra. Denise Andrade de Freitas Martins (UEMG)
Profa. Dra. Flora Romanelli Assumpção (UNIVASF/UFPE-UFPB)
Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior ((DEFMH/PPGE/UFSCar)
Profa. Dra. Margarida Nepomuceno (EACH/PROLAM/USP)
Prof. Dr. Vinicius da Silva Lirio (FAE/UFMG)

Obra da capa:

Autor: Luis Salgado
Título: Percipuum 11"
Ano: 2020
Técnica: Acrílico e aquarela
Dimensões: 96 x 66 cm

1ª edição: 2022

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

TIS Publicidade e Propaganda

Revisão

A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/n° - Bairro Universitário
Campo Grande - MS, 79070-900
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



ISBN: 978-65-89995-25-8

Versão digital: setembro de 2022



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

SUMÁRIO

Apresentação	6
O processo de ensino e aprendizagem, a atividade criadora e o trabalho pedagógico: caminhos para pensar a formação de professores em artes visuais	
Vera Lúcia Penzo Fernandes	11
Regência coral infantojuvenil: pesquisa, extensão e ensino na UFMS	
Ana Lúcia Iara Gaborim-Moreira	37
Colição, arte contemporânea e elevação estética	
Paulo Cesar Duarte Paes	80
América-Latina, presente!	
Fundamentos do ensino da arte latino-americana	
Simone Rocha de Abreu	101
Cultura popular brasileira e educação contra colonial: o conhecimento corporal e as epistemologias advindas dos povos originários	
Gabriela Di Donato Salvador Santinho	125
O corpo move sendo: práticas artísticas e pedagógicas entre a dança, a educação somática e a performance como territórios cartográficos	
Dora de Andrade Silva	158
Por quem somos e seremos: fenomenologia, saberes populares, arte e docência	
Paulo César Antonini de Souza	194
Sobre as autoras e os autores	242

APRESENTAÇÃO

O livro **Percursos na formação em arte: abordagens e reflexões epistemológicas**, é uma publicação que contempla textos elaborados por um grupo de professoras e de professores do conjunto de docentes em atuação no Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) na Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FA-ALC) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Com o objetivo de apresentar suas pesquisas acadêmicas com viés para o ensino de Arte, os capítulos a seguir compartilham reflexões pela perspectiva dos percursos que movimentam seu trabalho institucional.

A palavra percursos, que pode significar tanto o caminho já traçado, como aquele que se pretende realizar desde agora, acontecendo; sinaliza os processos educativos que estão sempre em desenvolvimento, constantemente em transformação, assim como aquelas e aqueles que os tornam visíveis – pois mulheres e homens no mundo encontram-se em contínua formação e por seu inacabamento se mantêm curiosos, experimentando abordagens e constituindo procedimentos que se voltam para reflexões conscientes da diversidade de suas prática sociais. Nestes percursos, manifestam-se as epistemologias que envolvem saberes e conhecimentos acompanhados pelo atravessamento das experiências pelas quais nos compreendemos em um lugar.

Considerando essa perspectiva, a organização dos textos que compõem esta publicação tenta promover também um percurso, que apesar de sequencial, pode ser tomado em qualquer outro movimento de ordenação, que se articulará pelo interesse de cada leitora e de cada leitor que tenha acesso a este material. Seja qual for a escolha realizada, deve-se lembrar que toda a construção forma um conjunto, incluindo também a seleção da obra *Percipuum 11*” na capa do livro – trabalho do artista visual Luis Salgado, sul-mato-grossense que investiga as potencialidades formativas e perceptivas das tintas, dos suportes, das possibilidades audiovisuais e estéticas que se materializam pela mão humana como Arte.

Na perspectiva dos artigos, o conjunto formado por conhecimentos de docentes que trabalham nas Artes Cênicas, nas Artes Visuais e na Música, convida para que se percebam as convergências que os unifica em suas singularidades, desafiando nesta leitura a reflexão sobre cada abordagem, e por meio desse exercício, talvez encontrar aportes que sinalizem outras e potencialmente novas alternativas para o trabalho com o ensino de Arte, epistemologicamente situado.

Nesse contexto, o artigo que abre o conjunto de textos, **O processo de ensino e aprendizagem, a atividade criadora e o trabalho pedagógico: caminhos para pensar a formação de professores em artes visuais**, de *Vera Lucia Penzo Fernandes*, convida a reflexões sobre a relação entre a pesquisa e a formação docente a partir dos atravessamentos que envolvem escolhas nessas atuações. Dialogando com seus autores de base conceitual, e desde a própria experiência na formação em Artes Visuais, a autora destaca a pesquisa como uma atividade criadora e lança proposições para o pensamento crítico sobre a didática e a prática pedagógica no ensino de arte.

Contemplando experiências de formação por meio de um acompanhamento situado existencial e afetivamente desde a música, o artigo **Regência coral infantojuvenil: pesquisa, extensão e ensino na UFMS**, de *Ana Lúcia Iara Gaborim Moreira*, problematiza o cenário que envolve a especificidade do trabalho com o canto coral infantojuvenil. Descrevendo seu percurso nesta área da formação musical, a autora apresenta dados de sua pesquisa enquanto anuncia as possibilidades e apresenta os resultados de um trabalho rigoroso, ao mesmo tempo sensível, que resiste às adversidades potencialmente paralisantes no que tange às práticas de formação em Arte.

O texto **Colisão, arte contemporânea e elevação estética**, de *Paulo Cesar Duarte Paes*, apresenta considerações em torno da arte contemporânea, compartilhando reflexões sobre a necessidade de se vivenciar as formas artísticas em geral por sua aproximação histórica.

Considerando o movimento conceitual elaborado pelo autor, encontramos uma proposição que solicita o fortalecimento da docência, da poética e da pesquisa, a partir da concepção de arte como liberdade, como colisão e estranhamento, rompendo com o projeto dominante.

Na continuidade desta publicação, unindo-se por uma especificidade temática desde a América Latina, os quatro últimos textos abordam em suas proposições a urgência de uma revisão conceitual, didática, pedagógica e epistemológica, no entorno de uma formação brasileira, desde perspectivas contra coloniais, decoloniais ou pela libertação latino-americana.

Iniciando esse grupo, o artigo **América-Latina, presente! Fundamentos do ensino da arte latino-americana**, de *Simone Rocha de Abreu*, desafia uma revisão do currículo para o ensino de Artes Visuais, de forma a incluir referências artísticas latino-americanas para as experiências do trabalho docente. Em seu texto, a autora intercala suas reflexões com aportes teóricos e trabalhos de cinco artistas latino-americanos, contribuindo para o exercício epistemológico que busca validar a quebra de hegemonia europeia/estadunidense nos vários âmbitos da formação para o ensino de Arte.

No artigo **Cultura popular brasileira e educação contra colonial: o conhecimento corporal e as epistemologias advindas dos povos originários**, de *Gabriela Di Donato Salvador Santinho*, a autora organiza a partir de sua experiência poética com o grupo de pesquisa que coordena, reflexões que contemplam a relação intrínseca de seu trabalho com a cultura popular, desde referenciais teóricos até as práticas de ensino que se manifestam em especial pelas danças populares brasileiras. Situando-se conceitualmente e enquanto corpo sensível, a autora solicita o potencial de epistemologias renegadas na historicidade brasileira, cuja significação tende a potencializar e transformar a formação para o ensino de arte.

Contemplando também o ensino de dança, o texto **O corpo move sendo: práticas artísticas e pedagógicas entre a dança, a educação somática e a performance como territórios cartográficos**, de *Dora de Andrade Silva*, realizado a partir da investigação de processos artísticos e pedagógicos que a autora realiza em sua prática docente e poética, reforça a ideia do corpo como princípio e meio para a construção do conhecimento e sua assunção reflexiva, desde a aderência de seus sujeitos em todas as etapas desses processos. Orientada pela cartografia, a autora desenvolve um percurso que apresenta referenciais teóricos em diálogo com o despertar sensível para as potencialidades do ensino de Arte formado por relações sempre em construção, de pesquisa-existência.

O texto que encerra o livro e este grupo, **Por quem somos e seremos: fenomenologia, saberes populares, arte e docência**, de *Paulo César Antonini de Souza*, articula aportes convencionais e de outras origens visando a compreensão da experiência estética no desenvolvimento formativo para o ensino de Arte. Considerando uma perspectiva que envolve manifestações das Artes Visuais e a importância do ser humano para sua realização, o autor organiza aproximações entre a teoria e a prática, em diálogo com poéticas visuais, a partir de um exercício de horizontalidade, ética e respeito no que tange aos processos educativos para a formação e atuação docente.

Em um contexto histórico mundial, no qual uma pandemia decorrente de um coronavírus já levou milhões de pessoas à morte¹, valorizar a ciência e seus desdobramentos se revela existencialmente indispensável. No Brasil, considerando a orientação ante científica dos

¹ A referência situa a Covid-19 e o impacto de sua presença na existência humana a partir do início do ano de 2020, que deflagrou na *maioria* dos países do mundo o interesse científico por formas de prevenção de contágio e infecção, além da busca por uma vacina. Sobre o Brasil especificamente, seja qual for o momento histórico em que este texto esteja sendo lido, recomenda-se a consulta de publicações nacionais e internacionais, para que se compreendam as consequências vividas pela população a partir das escolhas do poder executivo no modo de lidar com a pandemia desde seu início até o momento em que este livro foi organizado.

últimos anos, durante os quais o descredenciamento da Ciência, a desvalorização da Arte, da Cultura e os ataques à Educação se revelaram como um projeto do sistema político em exercício, encontrar no trabalho de profissionais da área de Arte, a organização de conhecimentos que possam contribuir como aportes a outras epistemologias, é o fôlego necessário para a perseverança no potencial da formação docente em Arte e a esperança de um amanhã em que mulheres e homens recebam respeito por seus saberes desde a diversidade e pela alteridade.

Cultura e os ataques à Educação se revelaram como um projeto do sistema político em exercício, encontrar no trabalho de profissionais da área de Arte, a organização de conhecimentos que possam contribuir como aportes a outras epistemologias, é o fôlego necessário para a perseverança no potencial da formação docente em Arte e a esperança de um amanhã em que mulheres e homens recebam respeito por seus saberes desde a diversidade e pela alteridade.

Nesse sentido, estes **Percursos na formação em arte: abordagens e reflexões epistemológicas**, desde o conjunto de seus textos, em coerência com a existência de suas autoras e de seus autores, desvela-se mais uma das muitas iniciativas que resistem ao silenciamento da cientificidade que experienciamos. Em nosso caso, superando também as barreiras que ainda persistem existir distanciando Ciência e Arte. Que sejamos todas e todos parte desse movimento, e que os percursos sinalizados nesta publicação, possam colaborar no exercício de nossa práxis e que por essa obra, agora em formato digital, possamos ampliar as redes de significação que buscam a pesquisa sobre o ensino de arte, construindo e fortalecendo as possibilidades de investigação e formação em arte.

Campo Grande, março de 2022
Paulo César Antonini de Souza²

¹ Coordenador local do Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES), na UFMS

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM, A ATIVIDADE CRIADORA E O TRABALHO PEDAGÓGICO: caminhos para pensar a formação de professores em artes visuais

Vera Lúcia Penzo Fernandes

A vida só se tornará criação quando libertar-se definitivamente das formas sociais que a mutilam e a deformam. Os problemas da educação só serão resolvidos quando forem resolvidas as questões da vida.

Lev Vigotski

Neste texto faremos uma incursão sobre o processo de ensino e aprendizagem e a atividade criadora, indicando suas relações com a organização do trabalho pedagógico, desvelando caminhos teórico-metodológicos para pensar a formação de professores de artes visuais.

De fato, escrita deste texto se torna bastante oportuna, pois tanto contribui para a revisão de percursos de pesquisas e estudos desenvolvidos, tendo como eixo de articulação a definição de método, sendo este um meio para aproximar as temáticas apresentadas, buscando dar sentido aos estudos realizados e pesquisas futuras.

Então, primeiramente vamos tratar de alguns elementos introdutórios, começando pela questão do método. Uma pergunta que sempre ronda o processo de pesquisa versa justamente sobre qual o caminho seguir, qual o método utilizar? Essa é uma pergunta que pode ser respondida de maneira bastante simples e direta: aquele que lhe for mais condizente com sua perspectiva de mundo e de ciência, que lhe dê as repostas e que seja válido, do ponto de vista científico. Mas, de fato, tanto a pergunta quanto a resposta merecem mais atenção.

Segundo Abbagnano (2012, p. 780), o método tem dois significados fundamentais: 1º qualquer pesquisa ou orientação de pesquisa; 2º uma técnica particular de pesquisa. Esses significados podem ser compreendidos quando adentramos em abordagens mais pontuais como as de Minayo (2016, p. 14), para a qual o método abrange uma teoria da abordagem, sendo que a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, assim além de uma teoria, o método também abrange os instrumentos, as técnicas de operacionalização do conhecimento. Neste processo, a criatividade do pesquisador, também é elemento a ser considerado.

Críticas relativas a questões de teorias e método, na pesquisa educacional, surgiram nas décadas de 1980 e meados de 1990 (ANDRÉ, 2005), apontando que as mesmas não estavam resolvidas, ou seja, as pesquisas educacionais nesse período apresentavam desigualdades entre o embasamento teórico e a utilização de certos procedimentos de coleta e análise de dados, constituindo assim, categorias teóricas inconsistentes, que, segundo as críticas, não conseguiam abranger a complexidade das questões educacionais no contexto social.

Na atualidade, tanto as pesquisas de base fenomenológicas como a de base materialista histórica, denunciam as desigualdades subjacentes a uma ilusão igualitária e neutra, preconizada pelos fundamentos da pesquisa quantitativa. Toda pesquisa está pautada em uma teoria, o texto final da pesquisa não escapa a uma posição do contexto político e não nega que o pesquisador está marcado pela realidade social e histórica em que está inserido e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com sua realidade circundante. Questão essa perfeitamente aplicável às pesquisas sobre o ensino de arte, campo no qual nos inserimos.

A qualidade dos resultados evidenciados nas pesquisas educacionais ou sociais – extensivas as pesquisas sobre o ensino de arte, em termos de conhecimento do real e da contribuição para o desenvolvimento

humano ou de uma determinada área, depende de uma metodologia adequada. Dessa forma, as técnicas não são suficientes, nem se constituem em si mesmas como instâncias autônomas suficientes para a produção do conhecimento científico, mas representam, sim, uma forma de desenvolver o método. O método é mais abrangente e complexo, pois abrange uma teoria da ciência e exige critérios de cientificidade, concepções de objeto e de sujeito, modos de estabelecer relações, o que remete a teorias do conhecimento e a concepções filosóficas, dando suporte às abordagens utilizadas nas construções do conhecimento científico.

É preciso considerar, que o objeto de estudo é histórico, portanto, segundo Minayo “a provisoriidade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social” (2016, p. 12). Sendo assim, não é apenas o investigador que dá sentido à sua pesquisa, mas os grupos e a sociedade dão significado e intencionalidade às suas ações e construções. Conforme a autora,

É preciso afirmar que o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva de toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento ou qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos e, sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória [...] (2016, p. 14).

Assim, tal qual nas ciências sociais, entendemos o processo de pesquisa no campo do ensino de arte como essencialmente quantitativo. No entanto, a pesquisa sobre o ensino de arte apresenta desafios, vez que é uma área relativamente nova e em processo de constituição.

Por isso mesmo, no processo de análise assumimos o princípio da epistemologia qualitativa que defende o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, em que a realidade “é um domínio infinito de campos inter-relacionados independentes da nossa prática [...] quando nos aproximamos desse complexo sistema através de nossa prática, formamos um novo campo de realidade”. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 5).

Assim, tal qual nas ciências sociais, entendemos o processo de pesquisa no campo do ensino de arte como essencialmente qualitativo. No entanto, a pesquisa sobre o ensino de arte apresenta desafios, vez que é uma área relativamente nova e em processo de constituição. Por isso mesmo, no processo de análise assumimos o princípio da epistemologia qualitativa que defende o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, em que a realidade “é um domínio infinito de campos inter-relacionados independentes da nossa prática [...] quando nos aproximamos desse complexo sistema através de nossa prática, formamos um novo campo de realidade” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 5).

Dessa forma, constituímos as referências para a produção científica, sendo que o materialismo histórico e dialético tem subsidiado o desenvolvimento de nossas pesquisas. O materialismo histórico e dialético pressupõe, grosso modo, buscar explicar e interpretar a realidade em seu movimento, apresentando uma síntese, expondo as contradições inerentes ao objeto em estudo, na qual, o sujeito é síntese de múltiplas determinações e a sociedade está em constante movimento, cabendo ao pesquisador captar esse movimento.

O caminho é bastante intenso e precisa ser investigado a partir da sua constituição histórica, sendo pautado em categorias como essência e aparência, conteúdo e forma, universal e singular, imitação e criação, trabalho, pensamento hegemônico, sujeito e sociedade, entre outras. Cada categoria contribui para que tenhamos clareza metodológica, sen-

do definidas no processo de produção do conhecimento e ao longo do desenvolvimento da pesquisa, sem com isso representar um engessamento teórico.

De fato, esses princípios nortearam nossas pesquisas em nível de mestrado, cujo objeto de estudo foi a imitação no processo de ensino e aprendizagem de Arte (FERNANDES, 2010), ocasião em que estudamos os conceitos e a relação teoria/empíria da imitação no processo de ensino e aprendizagem em aulas de arte em escolas do ensino fundamental. Seguindo os princípios da abordagem histórico-cultural, a imitação foi analisada tendo por base elementos históricos, culturais e sociais, que se estabelecem por meio da reprodução e da ideologia que determinam o processo de ensino e aprendizagem.

E, também subsidiaram as pesquisas desenvolvidas durante o doutorado, em que investigamos as manifestações da criatividade no trabalho pedagógico do professor de artes visuais, cujos resultados foram publicados em 2015 e 2016 (ANACHE e FERNANDES, 2015; FERNANDES, 2016), sendo que neste estudo as categorias trabalho, sujeito e sociedade, sujeito e subjetividade foram determinantes para desvelar as interações complexas que constituem a criatividade no trabalho pedagógico, no contexto escolar.

É oportuno esclarecer que esses princípios epistemológicos também subsidiaram, e ainda subsidiam, a nossa prática pedagógica, tendo contribuído para estabelecer um diálogo com teorias da arte e com teorias pedagógicas, sociológicas, psicológicas, etc. Nessa trajetória, fomos construindo o entendimento de que as pesquisas sobre o ensino de arte sempre serão realizadas em diálogo com outras áreas de conhecimento, vez que elas apresentam um sólido arcabouço teórico, no qual temos uma fonte rica e potente. Assim, compreendemos o ensino de arte como um campo de conhecimento que trata:

[...] especificamente dos modos de transmissão e acesso ao conhecimento da arte, apresenta uma trajetória histórica que explicita concepções e práticas sobre como a arte tem sido ensinada no contexto educacional, especialmente na escola. Observa a coexistência de terminologias que abarcam concepções teóricas e propostas pedagógicas e estéticas distintas: Educação Artística, Arte-educação, Educação pela arte, entre outras (FERNANDES, 2016, p. 18).

Obviamente, poderíamos discorrer longamente sobre essa questão de método ou das pesquisas sobre o ensino de arte, no entanto, nosso intuito até aqui foi apenas o de demarcar alguns elementos básicos que explicam o processo de construção deste texto e de nossas pesquisas.

O ensino de arte como área de conhecimento e campo de pesquisa, ainda que em processo de constituição, pode ser estudado à luz do materialismo histórico e dialético, no qual o processo de ensino e aprendizagem, atividade criadora, a organização do trabalho pedagógico e a formação de professores de arte são categorias que podem servir para elucidar as bases do ensino de arte na escola.

Ante o exposto, este texto está dividido em duas partes. A primeira que aborda a concepção do processo de ensino e aprendizagem em uma abordagem vigotskiana; e a segunda que apresenta reflexões sobre a relação da criatividade e trabalho pedagógico, explicando a aproximação com a formação de professores.

O processo de ensino e aprendizagem em uma abordagem Vigotskiana

O processo de ensino e aprendizagem pode ser vislumbrado, com enfoque em algumas questões políticas e de aplicação ou inserção da psicologia histórico-cultural em práticas pedagógicas. Essa abordagem surge com as primeiras publicações e pesquisas sobre a obra de Luria e Vigotski que aparecem no cenário da educação brasileira no final do século XX, sendo que o Vigotski é o mais estudado, principalmente a obra *A Formação Social da Mente* (VYGOTSKY, 1991) – embora está presente problemas de tradução. Não pretendemos analisar esse percurso histórico – que pode ser aprofundado em outro momento – mas, apontar algumas possibilidades que emanam da teoria produzida, a partir de três questões: a concepção de aprendizagem e sua relação com o ensino; aproximações da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural; a concepção da educação criadora.

A primeira questão refere-se à concepção de aprendizagem e sua relação com o ensino. A concepção vigotskiana sobre aprendizagem impacta na educação brasileira, principalmente pela teoria de aprendizagem baseada na zona de desenvolvimento proximal e pela discussão da formação social da mente.

Mas o que diz Vigotski sobre aprendizagem? Para explicar a concepção de aprendizagem faz-se necessário abordar, também, a questão do desenvolvimento, pois Vigotski (2001b) não considera a aprendizagem e o desenvolvimento como dois processos independentes, nem muito menos compartilha da ideia de que sejam idênticos, mas considera que existem entre eles relações complexas. Para ele, o indício de maturidade não é compatível com a aprendizagem, pois ela adianta o desenvolvimento e todas as matérias escolares são importantes no processo de desenvolvimento da criança.

Essas considerações surgem do estudo do nível real de desenvolvimento e a zona de desenvolvimento proximal. O nível de desenvolvimento real determina o que a criança já sabe e é capaz de fazer de forma independente. A zona de desenvolvimento proximal evidencia o que a criança não sabe, mas que pode aprender se for ajudada, vez que ela aprende em colaboração, com a ajuda do outro, via imitação. Tal conceito tem para a dinâmica do desenvolvimento intelectual e de aproveitamento maior importância, pois confirma a tese de que uma criança ajudada ou em colaboração, poderá fazer mais do que quando o faz sozinha. Tais investigações demonstram “a natureza puramente social dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que surgem a partir do desenvolvimento cultural da criança, cuja fonte é a colaboração e a aprendizagem” (VIGOTSKI, 2001a, p. 335).

A criança aprende por um processo de internalização ou de apropriação tendo em vista a objetivação desse conhecimento, que é num primeiro momento é externo à criança e, paulatinamente, será internalizado, tornando-se parte de suas funções psicológicas superiores. Esse processo é dinâmico e não acontece espontaneamente, é preciso que haja a interferência do adulto, ou no caso do professor, que ocupa a função de mediador dos conhecimentos cotidianos e científicos (DUARTE, 1999).

De fato, Vigotski (2001a, 2001b) não aprofunda estudos sobre o processo de ensino. Mas, ao abordar questões de aprendizagem deixa indícios de como compreender o processo de ensino, pois o ensino é um determinante para que o outro aconteça. Nessa relação entre aprendizagem e desenvolvimento, o professor é um organizador social, cabendo-lhe compreender e organizar o processo de aprendizagem do aluno, porém dentro de uma amplitude que coloca o processo de ensino na centralidade das relações sociais, e constituindo-se em um mediador.

A capacidade de elaboração do professor não está restrita à sala de aula, mas está relacionada à capacidade de pensar todo o processo de en-

sino e aprendizagem e de articular os conhecimentos dentro da dinâmica da vida social. O professor não é mero condutor de conhecimentos, mas o “organizador do meio social educativo, o regulador e controlador da sua interação com o educando” (VIGOTSKI, 2001a, p. 65).

O ensino contribui para fazer avançar a aprendizagem, pois os métodos de ensino “acabam sendo uma interferência no processo de formação de conceitos infantis, que faz avançar e elevar-se esse processo de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001a, p. 249). O ensino não deve levar à passividade, nem muito menos estar restrito ao que já se sabe; numa abordagem histórico-cultural, entende-se necessário que se fortaleça todo o trabalho educativo, tendo a colaboração sistemática entre professor e aluno. Esse processo sempre será dinâmico e dialético, movido a saltos e embates revolucionários contínuos entre o homem e o mundo. Assim, todo o trabalho pedagógico pressupõe e coloca em evidência a possibilidade de compreensão e de apropriação do conhecimento, mediado pela ação do professor em função da aprendizagem do aluno.

Contribuindo para entender o processo de ensino e aprendizagem, temos a aproximação da pedagogia histórico-crítica com a psicologia histórico-cultural. É possível que a primeira aproximação entre Vigotski e Saviani tenha sido proposta e discutida por Duarte (1999) que, ao fazer uma reflexão sobre o papel da educação escolar na formação do indivíduo, defende a tese de que esse tem a função de mediador entre as esferas da vida cotidiana e as esferas não cotidianas da prática social do indivíduo. Segundo o Duarte (1999, p. 1), “as contribuições que temos procurado apresentar à elaboração dessa teoria estão voltadas para o processo de avanço da corrente pedagógica denominada, no Brasil, de Pedagogia Histórico-Crítica”. Tal hipótese tem origem na definição da prática pedagógica como um trabalho educativo, o que segundo Saviani (2003), “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo con-

junto dos homens”. Nesse sentido, o trabalho educativo tem uma função humanizadora, ou seja, tem um caráter concreto no qual o professor se posiciona ética e politicamente perante a sociedade, e visa a reprodução e também a construção de um determinado tipo de sociedade.

O trabalho educativo visa contribuir para a produção e para a reprodução sem, no entanto, deixar de interferir intencionalmente para fazer surgir novas necessidades que superem a satisfação de necessidades oriundas do cotidiano. O autor defende que cabe ao ensino escolar a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, sendo que o ensino deve atuar na zona de desenvolvimento próximo, ou seja, aquele que, efetivamente, possa contribuir para o desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, a educação é criadora e está em constante movimento e processo de mudança. Segundo Fernandes (2016, p. 140):

O processo educativo emana da vida e da relação ativa do sujeito com a cultura que o constitui permite compreender que educar é um processo de criação, de viabilizar rupturas e contradições e, ao mesmo tempo, permite que essas mesmas rupturas e contradições contribuam para as suas novas formas de organizar elaborar conhecimentos e sentimentos.

A educação como criação é um princípio histórico-cultural, sendo que a criação, ou a criatividade como qualidade é uma atividade intrinsecamente humana, inerente e necessária ao desenvolvimento humano.

Em se tratando do aluno, Vigotski (2001a) afirma que o aluno deve ser educado esteticamente; isto significa criar caminho permanente que canalize e desvie para necessidades úteis à pressão interior do subconsciente. A educação estética deve ser o caminho para despertar a capacidade de não agir somente pelos instintos primitivos, mas aprimorar os sentidos e vivenciar uma experiência estética individual ou coletiva.

Quanto maior forem as experiências vividas maiores serão as possibilidades da atividade criadora. Segundo Vigotski, exatamente nisso consiste o sentido pedagógico da atividade criadora, pois

[...] A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência estética da criança, caso se queira abrir bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. (2009, p. 23).

Então, ainda segundo o autor, quanto mais a criança ver, ouvir ou vivenciar, quanto maior o número de elementos da realidade ela dispuser em sua experiência, mais significativa será a sua atividade de imaginação.

Segundo Camillis (2002, p. 108), a experiência estética é um instrumento fundamental na ação pedagógica. Nesse sentido, ela é por um lado, a manifestação do sentimento, do subjetivo, de maneira espontânea e, e outro, a matéria que representa o racional, o objetivo, as regras, a técnica. Entendida nessa dimensão, cabe ao professor repensar o lugar da arte na organização escolar, assim como a abordagem da escola.

Para Vigotski (2009), a atividade humana transforma ativamente a realidade, não se restringindo a reproduzir feitos ou impressões vividas, porém criando novas imagens, novas ações.

Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado apenas para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando seu presente (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Reconhecer que a reprodução é parte da atividade humana, significa também reconhecer que ela apenas não é o suficiente, mas que tudo que temos a nossa volta é resultado da criação humana. Para Vigotski

(2009), tudo que excede o marco da rotina, que tem uma mínima partícula de novidade, tem sua origem no processo criador do homem. A atividade criadora está diretamente vinculada à produção de algo novo e à realidade concreta, pois é a partir da consciência do mundo que o sujeito estabelece associações e reflexões em direção ao surgimento de algo novo e valioso, que o move para o futuro, para o desenvolvimento e continua transformação individual e social.

Esse sentido pedagógico e de desenvolvimento das capacidades e funções psicológicas superiores encontram reflexo em uma proposta de educação estética. Conforme Vigotski,

[...] a chave para a tarefa mais importante para a educação estética: introduzir a educação estética na própria vida. A arte transfigura a realidade não só nas construções da fantasia, mas também na elaboração real dos objetos e situações. A casa, o vestiário, a conversa e a leitura, e a maneira de andar, tudo isso pode servir igualmente como o mais nobre material para a elaboração estética (2001a, p. 352).

Essa educação estética é uma educação sensível, que toma como base a vida e a criação, possibilitando que a criança se aproprie do conhecimento historicamente produzido.

A humanidade acumulou na arte uma experiência tão grandiosa e excepcional que qualquer experiência de criação doméstica e de conquistas pessoais parece ínfima e mísera em comparação com ela. Por isso, quando se fala de educação estética no sistema de educação geral deve ser sempre ter em vista essa incorporação da criança à experiência estética da sociedade humana. (VIGOTSKI, 2001a, p. 351).

Nessa educação, tanto a técnica quanto o conhecimento em arte, a leitura de imagens precisam estar presentes na prática pedagógica e no

processo de ensino e aprendizagem. A educação estética, segundo Leon-tiev (2000), é o contato com a Arte, o qual adequadamente vivido e assi-milado insere-se no processo mais íntimo do desenvolvimento pessoal; promove a autorrealização e ajuda a valorizar as potencialidades. Além disso, a educação estética oportuniza uma experiência que sintetiza um conjunto de relações significativas e universais, propicia a oportunidade de interpretar os elementos das linguagens artísticas e preparar a criança para interpretar a sua vida cotidiana para além do senso comum.

Reflexões sobre a relação da criatividade e trabalho pedagógico: explicando a aproximação com a formação de professores

Para abordar a relação entre criatividade e trabalho pedagógico e explicar a relação com a formação de professor, faremos uma primeira reflexão que envolve a articulação trabalho, educação e criatividade. Essa reflexão apresenta uma contradição, pois ao mesmo tempo em que a criatividade é um adjetivo amplamente utilizado no meio educacional é também desprovido de uma proposta que realmente contribua para seu desenvolvimento, ou seja, esperam-se profissionais criativos, mas, nos cursos de formação, poucas são as ações concretas para que esse profissional se torne criativo (MARTÍNEZ MITJÁNS, 1997).

As demandas sociais pedem um profissional criativo, dinâmico e flexível, que, percebendo as constantes mudanças, tenha a capacidade de inovar e mudar sua prática pedagógica. Essa ativa mudança pressupõe um profissional autônomo que se adapte às necessidades tecnológicas e pedagógicas que precisam ser implantadas, a partir do que impõe o mercado de trabalho e das transformações socioculturais.

A defesa da importância da criatividade como elemento do trabalho pedagógico, em que se ressalta a individualidade e esforço pessoal

com vistas à adaptação ao mercado de trabalho, pode se constituir em um discurso necessário à definição do trabalho pedagógico, de maneira a ressaltar a individualidade e o esforço pessoal, tendo em vista a adaptação ao mercado de trabalho, constituindo-se, então, em um discurso necessário à definição do perfil profissional que a sociedade capitalista precisa.

Esse perfil de profissional competente e criativo advém da pedagogia das competências ou das pedagogias do aprender a aprender. A pedagogia das competências é um retrato fiel do que significa a aproximação da educação com o mundo do trabalho e impinge a existência de profissionais flexíveis, adaptáveis, autônomos e criativos (NUNES, 2006). Por essa ótica, a criatividade é mera habilidade, um adjetivo que permite ou contribui para a solução de problemas e a inovação de práticas e saberes. Porém, a criatividade não deve ser entendida meramente como uma habilidade para resolver problemas, nem muito menos se deve justificar sua presença nas escolas pela necessidade do mercado de trabalho. Conforme nos alertam Zanella e Titon (2005, p. 311).

Interessa saber com que objetivo e a partir de que concepção de sujeito se deseja avaliar ou desenvolver sujeitos criativos – se voltados para a autonomia e emancipação dos sujeitos, mediados por atividades criativas que se produzem a partir de condições sociais e históricas ou em concepções meramente reprodutivistas, posto que a criatividade é concebida como condição apriorística de sujeitos a-históricos.

A discussão sobre a criatividade precisa ser realizada, não para atender às demandas de mercado, mas para afirmar a constituição humana como contínua e ontologicamente criativa. Segundo essa concepção, a criatividade deriva “da concepção de *trabalho* que preconiza o mesmo enquanto atividade transformadora vital para o gênero humano, atividade de esta que fundamenta toda a história do seu próprio desenvolvimento” (ZORZAL; BASSO; 2001, p. 2).

Esse cenário evidencia que existem contradições sobre a presença da criatividade no trabalho pedagógico, pois ao mesmo tempo em que temos uma legislação que menciona a criação com condição para o ensino superior, temos também a prerrogativa de que no currículo escolar a criatividade seja assunto restrito ao campo das artes.

Ou seja, se o mercado precisa de profissionais criativos, se o ensino superior prevê em seus objetos a ação criativa e os currículos escolares não estão organizados de maneira a promover a criatividade, então quais são os mecanismos que podem viabilizar a articulação entre essas demandas e necessidades sociais? Como a formação de professores pode possibilitar uma melhor compreensão dessa realidade?

A partir dessas questões, temos uma segunda reflexão que é continuidade e complemento da primeira e envolve as demandas neoliberais sobre as ciências e as humanidades, fator esse que nos leva para dentro das universidades e para o processo de formação profissional, no qual a questão da criatividade, ao nosso ver, se torna nevrálgico.

Sabemos que o “desenvolvimento do capitalismo e das forças produtivas tomou um rumo no qual a produção científica é tecnológica, esta é uma força produtiva e ambas são determinadas pelos imperativos da racionalidade capitalista” (CHAUÍ, 2001, p. 103). Nessa nova estrutura, a criatividade contribuirá para o aprimoramento tecnológico e para o desenvolvimento da pesquisa e do perfil profissional que se objetiva. A produção científica está sustentada na valorização criatividade, que tanto surge como processo, quanto como um objetivo que condensa as mudanças necessárias e previstas, porém dentro de um processo de racionalidade, de objetividade e de controle sobre o processo.

Para entender o processo de constituição da racionalização da criatividade – que implica em compreendê-la dentro de padrões bem definidos e controlados tendo como objetivo o seu uso adaptado às necessi-

dades de mercado – é preciso considerar as experiências gestadas dentro de princípios do neoliberalismo e de um projeto de modernização, que se insere e constitui a atual fase do capitalismo imperialista.

O projeto de modernização traz a proposta de tratar de maneira diferenciada as instituições, por meio de pequenos modelos eficientes, o que se inspira numa comparação com os objetos técnicos contemporâneos. Essa ideia de modernidade conta com representações controláveis. O lugar do homem moderno é de observador, isto permite a ele colocar-se num polo separado das coisas e graças a essa separação pode dominá-las, daí a ideia de que “saber é poder”.

O processo de modernização demanda uma racionalidade administrativa e eficácia quantitativa, que torna os que entendem o ensino como uma arte e a pesquisa como tarefa de uma vida, como pessoas a serem esquecidas e relegadas ao desprezo.

Conforme aponta Chauí (2001, p. 62), os caminhos da modernização pressupõem uma universidade estruturada de tal forma que sua função seja “*dar a conhecer para que não se possa pensar*. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, em lugar de realizar trabalho de reflexão.

Modernizar neoliberalmente a universidade significa destruir o mais moderno dos valores conquistados pelas artes, ciências e humanidades: o trabalho autônomo e a autonomia criadora. E significa também destruir uma das conquistas democráticas mais importantes da modernidade: a dimensão pública da pesquisa, tanto em sua realização quanto em sua distinção (CHAUÍ, 2001, p. 167-168).

Nesse sentido, a criatividade não pode ser vista como uma ação livre e autônoma, como uma atividade transformadora que possa contribuir para o desenvolvimento humano. Na perspectiva da modernização e ampliação do neoliberalismo, a criatividade é apenas mais um dos

aspectos que podem ser controlados e observados, tendo como objetivo o aprimoramento tecnológico e econômico. Não é apenas o trabalho do pensamento que se perde, mas “a própria ideia da ação como práxis social, uma vez que a atividade longe de ser a criação de um possível histórico, se consome numa pura técnica de agir circunscrita ao campo do provável e do previsível” (CHAUÍ, 2001, p. 65).

A ciência e a tecnologia são transformadas em forças produtiva que, tornando obsoletos os humanistas e pesquisadores puros, exige que a universidade se adéque às novas transformações para não se perder em vagas abstrações.

A simples idéia de que talvez a ciência e a tecnologia não devam ser assim definidas nem devam ser assim tratadas [como objetos de adaptação às condições empíricas] é imediatamente desqualificada como abstração idealista. A simples suposição de que ciência teria algo a ver com invenção, com a criação e com a instauração de um saber novo é imediatamente descartada e julgada anacronismo.

A produção do conhecimento livre dos interesses do mercado e consoante com o desenvolvimento humano aumenta a distância entre as prerrogativas de uma universidade que possa se constituir de maneira autônoma e compromissada com a criação como *possível histórico*.

Desta maneira, pensar a formação de professores torna-se imprescindível, pois seguir os trâmites legais e burocráticos, sem ao menos entender a quais interesses efetivamente servem, pode nos levar a uma situação caótica.

Nesse caminho que aproxima as discussões sobre trabalho pedagógico da formação de professores de artes visuais, tendo como princípio para o processo de ensino e aprendizagem em uma abordagem histórico-cultural, apresentamos uma possibilidade de articulação que

está diretamente vinculada à relação entre ensino e pesquisa. De fato, a relação entre ensino, pesquisa e extensão é uma prerrogativa legal para o ensino superior, mas, aqui, vamos tratar, por hora, da relação entre pesquisa e ensino.

Essa relação deveria ser também uma premissa para a educação básica, pois ao professor deveria ser possibilitado maior tempo para realizar estudos e aprofundamentos sobre a sua área de atuação, de maneira a enriquecer o trabalho pedagógico e a aprofundar estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem.

O ensino não pode ser definido como mera transmissão de técnicas, como treino da mente e afastado de uma concepção de pesquisa, como “técnica que se forja por aprender a seguir regras, pela automatização do corpo e do espírito, a fim de que o aprendiz tenha à mão pacotes de comportamentos físicos e simbólicos que lhe permitam lançar-se na invenção” (GIANNOTTI *apud* CHAUI, 2001, p. 100).

A pesquisa compreendida como produção do conhecimento, como criação, invenção e descoberta, reflexão e crítica, enfrentamento do instituído, precisa estar mais próxima da realidade escolar, tanto por quem pesquisa quanto por quem ensina. A pesquisa pode ocorrer no âmbito escolar como parte da formação continuada de professores, ou mesmo, como uma ação cotidiana do professor que não necessariamente precisa estar vinculado a uma instituição acadêmica (ANDRÉ, 2005).

Isso nos levaria a tomar a questão do ensino não como técnica de transmissão de conhecimento e de consumo passivo dos saberes, mas como parte constitutiva de sujeitos do conhecimento.

Uma questão central é pensar a articulação entre os níveis de ensino. A universidade não pode estar alheia à realidade da educação básica, ou vice-versa. Nesse sentido é preciso “definir linhas de atuação com a

educação básica, tanto para a atualização dos professores quanto para assessorias que garantam a melhoria do trabalho docente” (CHAUÍ, 2001, p. 133).

Outra possibilidade para entender essa articulação pressupõe que os estudos sobre a criatividade no trabalho pedagógico devem contribuir para se saber o modo pelo qual *somos sociais*, ou ainda, parafraseando CHAUÍ (2001), o modo pelo qual a base econômica, material da sociedade brasileira determina o que se passa no trabalho, o modo como a fragmentação, a dispersão e a terceirização são produzidas e reproduzidas por nós. Tomar essas questões como um dos nossos temas de pesquisa fará que não nos coloquemos numa atitude meramente defensiva, mas combativa, onde se mantenha e se defenda a possibilidade humana de produzir, pensar e criar.

É preciso que a universidade fomenta o estudo de novos temas, novos métodos, novas técnicas, novos campos de pesquisa pelo simples fato de que fazem sentido, correspondem a necessidades e experiências reais que pedem interpretação e compreensão, mantendo viva a legitimidade da universidade moderna que

Fundou-se na conquista idéia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção e descoberta como no de sua transmissão. Por isso mesmo, a universidade européia tornou-se inseparável das idéias de *formação, reflexão, criação e crítica* (CHAUÍ, 2001, p. 185).

Mais do que fomentar é preciso que exista uma intencionalidade no processo de formação profissional que contribua para a compreensão aprofundada sobre a criatividade humana, não digo que seja necessária uma disciplina ou um conteúdo específico, mas que a universidade seja o polo difusor da relação reprodução-criação, ou ainda, que a universidade consiga manter viva essa sua função.

A ideologia pós-moderna que declara fim da modernidade e da razão moderna, não pode restringir-se, como afirma Chauí (2001, p. 154) à “negação da existência de uma esfera da objetividade, substituída pela subjetividade narcísica desejanse”. É preciso sim investigar as novas possibilidades de compreensão da relação dialética entre razão e sensibilidade, entre objetividade e subjetividade.

Por fim, precisamos compreender os meandros da sociedade neoliberal, de maneira a constituir uma nova concepção de trabalho pedagógico, onde as questões como criatividade sejam discutidas não porque sejam necessárias para a manutenção do capital, mas como necessárias para compreender as possibilidades históricas do desenvolvimento humano.

Segundo Favaretto (2010, p. 225), na sociedade contemporânea, as propostas sobre a relação entre arte e educação, vinculadas ao ideal de formação, adequada aos interesses políticos e econômicos da maioria da sociedade brasileira, não dão conta de superar as expectativas de uma educação que enfrenta a heterogeneidade do saber, da sensibilidade e da experiência contemporânea. Desse modo, os princípios básicos do ser humano, como talento e criatividade, até agora hegemônicos, demonstram-se insatisfatórios. Essas mudanças têm provocado um conjunto de alterações sobre as compreensões e práticas da arte na educação, como: distanciamento da arte como uma forma de conhecimento, um ensino e aprendizagem fragmentado e além de tudo, uma visão a-histórica do saber. Outro fato é que o ensino de Arte nas escolas ainda preserva os equívocos de uma aprendizagem, com poucas estratégias voltadas para o conhecimento estético. Dessa maneira, os objetivos e conteúdos ainda fazem referência ao desenvolvimento de capacidades inatas do ser humano, por meio das expressões, e um conjunto de experiências agradáveis, divertidas, livre, dentre outros.

Outra questão, a se considerar é que a uniformidade da organização curricular apresenta os resquícios de uma ideologia dominante,

gerando as contradições do ensino de arte. Entretanto, mesmo que a arte incorpore os valores padronizados para satisfazer necessidades hegemônicas, não pode perder sua função essencial que é a de esclarecer e incitar à ação,

E ainda, há uma passividade e indiferença perante as questões históricas e sociais, o que facilita a reprodução da ideia de que a arte é apenas expressão de sentimentos e destinada somente à autorrevelação. Ao contrário, não é somente subjetiva, não nasce apenas de um estado de inspiração e não se cria somente por intuição. Nesse entendimento, Fischer (2016) considera que a arte é uma necessidade universal, tanto quanto é a ciência, a religião, a política e a economia, dentro da sua especificidade, capacita o homem para compreender a realidade e entender a própria essência humana.

A arte pode levar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la, como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. A arte, ela própria, é uma realidade social. (FISCHER, 2016, p. 20).

Quanto à formação do professor de arte, percebe-se a necessidade de maior envolvimento no trabalho tanto no que concerne aos significados e sentidos da Arte, quanto na importância da pesquisa em e/ou sobre a arte. É fundamental que o professor de arte reflita sobre a necessidade de construção de perspectivas fundamentais para o ensino e aprendizagem, por meio de elementos que integrem razão e sensibilidade.

Como forma de dar vazão a essas possibilidades e princípios, além das pesquisas realizadas em nível pós-graduação, realizamos pesquisas institucionais do ano de 2013 a 2019, sobre a organização do trabalho pedagógico dos professores de artes visuais em Mato Grosso do Sul, por meio de projeto interinstitucional, vinculado ao Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais (GPENAV).

É importante destacar que professores de artes visuais da educação básica e do ensino superior apresentam continuamente a defesa da importância de pesquisas sobre o ensino de arte, tanto para desvelar o cenário nacional quanto para explicar o ensino de arte em Mato Grosso do Sul. Assim, a criação do grupo de pesquisa emergiu da necessidade de organização entre pesquisadores da área que contribuísse para a ação sistematizada de desenvolvimento de pesquisa sobre o Ensino de Arte, sobretudo no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem em artes visuais. Também, fez-se necessário a criação do Laboratório de Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais (LENAV), que conta com sala para atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de arquivo documental e bibliográfico disponível para consulta.

Mais recentemente passamos a integrar o grupo de pesquisa interinstitucional do Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais, fazendo com que nossas pesquisas se ampliassem e buscassem respostas para a questão da formação de professores. O que, de fato, veio a complementar um ciclo de complexos e interrelacionados estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem e, mais recentemente, desenvolvemos a pesquisa “Os impactos da formação inicial de professores de artes visuais no trabalho pedagógico: estudos a partir da prática pedagógica de egressos de cursos de licenciatura em Artes Visuais”.

Considerações Finais

Nosso objetivo neste texto, talvez pela paixão e encantamento que a pesquisa sobre a atividade criadora, sobre a criatividade no trabalho pedagógico e a busca pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem, fez-nos colocar essas questões como centrais nas discussões sobre o ensino de arte, acreditando justamente que essas categorias precisam ser entendidas como uma unidade que pode contribuir para melhor compreender a formação de professores.

A escrita deste texto, de fato, contribuiu para fazer uma revisão de manuscritos digitais e apontamentos feitos ao longo de uma trajetória de pesquisa. Pensar esses temas de maneira articulada e conectados, segundo um princípio teórico, de fato, representou um grande e valioso esforço.

Pela força das nossas atividades docentes, que também envolvem questões administrativas, lamentavelmente cada mais presente no trabalho pedagógico, o que torna o tempo para a pesquisa cada vez menor e mais comprimido em meio à burocracia. Por isso mesmo, resgatar nossos escritos que analisam a universidade a partir de Marilena Chauí foi bastante oportuno, pois embora tenha passado o tempo, o texto não perdeu o vigor filosófico nem o sentido social.

Da mesma forma, retomar os estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem representou um importante momento, tal qual o fizemos ao tratar da formação de professores. Nossas reflexões apontam para questões básicas e gerais, como sendo o cerne de nossas pesquisas, mas os caminhos que pretendemos seguir seguramente nos levaram a aprofundamentos teóricos e metodológicos, transitando entre questões filosóficas, estéticas, pedagógicas e psicológicas que podem contribuir para as pesquisas sobre a formação de professores, sobre o trabalho pedagógico e a prática pedagógica do professor de artes visuais.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ANACHE, Alexandra A.; FERNANDES, Vera L.. Manifestações da criatividade no trabalho pedagógico do professor de artes visuais. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 19, n. 1, p. 49-57, abr. 2015 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000100049&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 Jan. 2016.

ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2005.

CAMILLIS, Lourdes S. **Criação e docência em arte**. Araraquara: Editora JM, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o Aprender a Aprender**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. **Educação escolar, teoria no cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

FAVARETTO, Celso F. Arte contemporânea e educação. **Revista Iberoamericana de Educación**. N.º 53. Universidade de São Paulo, Brasil, 2010.

FERNANDES, Vera L. P. **A imitação no processo de ensino e aprendizagem de arte**. Ouvir ou ver, v. 6, n. 1, 22 out. 2010.

_____. A imitação no processo de ensino e aprendizagem de arte. Campo Grande, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

FERREIRA, May G. **Psicologia Educacional: Análise Crítica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção Educação Contemporânea).

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

GONZÁLES REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Thomson, 2005.

LEONTIEV, Alexis N. Funções da arte e educação estética. In: FRÓIS, João P. **Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

MINAYO, Maria C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes. 2016.

MARTÍNEZ MITJÁNS, Albertina. **Criatividade, personalidade e educação**. Trad. Mayra Pinto. São Paulo: Papyrus, 1997.

NUNES, Leonel J. R. As tendências educativas para o mundo do trabalho. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2006. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/550Ribeiro.PDF#search=%22trabalho%20educativo%20e%20criatividade%2> . Acesso em 10/10/2006.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**. 8 ed. revisada e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.

VIGOTSKI, Lev S. Psicologia pedagógica. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. **A Construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

_____. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAMBONI, Silvio. **A Pesquisa em Arte**: um paralelo entre arte e ciência. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

ZANELLA, Andréa V.; TITON, Andréia P. Análise da produção científica sobre criatividade em programas brasileiros de pós-graduação em psicologia (1994 - 2001). **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 305-316, mai./ago. 2005.

ZORZAL, Marcos F; BASSO, Itacy S. Por uma ontologia da criatividade: uma abordagem histórico-cultural. 24 Reunião da ANPEd. Caxambu: ANPEd, 2001. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/24/T2011571940970.doc> >. Acesso em: 03 de março de 2007.

REGÊNCIA CORAL INFANTOJUVENIL: pesquisa, extensão e ensino na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Ana Lúcia Iara Gaborim-Moreira

Introdução

O canto coletivo com crianças e adolescentes, no Brasil, é uma prática que remonta aos primórdios de nossa própria história. Dos cantos primitivos dos indígenas que aqui viviam aos cantos que cruzaram os oceanos – cantos africanos que chegaram com os escravos, cânticos religiosos trazidos pelos jesuítas e melodias folclóricas de tradição europeia – temos um rico universo musical cantado nestas terras, ensinados com distintos propósitos: disciplinar, relacionar-se com o sagrado, preservar as tradições, transmitir conhecimentos, e também divertir, comemorar, demonstrar alegria e gratidão, enfim, ser uma forma autêntica de expressão e comunicação.

Contudo, os estudos acadêmicos em canto coral voltados para o público infantojuvenil¹ tardaram a surgir dentro da área do conhecimento musical – talvez pelo fato de termos um trabalho essencialmente prático e um conhecimento empírico que ainda hoje sustenta a profissão, ou talvez pelo fato da prática coral ter sido banida dos currículos escolares brasileiros antes mesmo da inauguração dos primeiros cursos

¹ O termo “infantojuvenil” empregado neste texto, bem como na tese da autora (GABORIM-MOREIRA, 2015), abrange as especificações “infantil” e “juvenil”, ou seja, canto coral voltado para o público infantil e adolescente. Na tese, essa abrangência é devidamente justificada.

superiores de Música nas universidades. São 50 anos sem a presença oficial do canto coral nas escolas. E em 40 anos de pesquisas em nível de pós-graduação, constatamos poucos trabalhos acadêmicos dedicados à regência coral infantojuvenil, em comparação a outras temáticas em Música.

Por outro lado, notamos uma vasta produção de artigos, principalmente relatos de experiência, que tem se intensificado nos últimos anos. As dificuldades e desafios da contemporaneidade, sobretudo os avanços tecnológicos, as mudanças comportamentais e os novos modos de pensar do público-alvo – crianças e adolescentes – têm levado pesquisadores a refletir e a investigar como essa prática poderia ser realizada de maneira mais eficaz, e, conseqüentemente, gerar melhores resultados em termos musicais, artísticos e educacionais.

Em 2012, iniciei o Doutorado em Artes na Universidade de São Paulo (USP) justamente com essa proposta de investigação, no anseio de fazer reviver a prática coral infantojuvenil nas escolas, nas igrejas, nas comunidades, enfim, no cotidiano da população brasileira, e não somente para alguns poucos privilegiados. Digo privilegiados, porque a participação em um coro pode trazer uma série de benefícios ao desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e psicomotor das crianças e adolescentes que dele participam – o que é comprovado por estudos publicados em vários países, nas últimas décadas. Entretanto – e infelizmente – isso é muito pouco divulgado no Brasil. Reis e Chevitarrese (2020) ressaltam essas virtudes do canto coral infantojuvenil:

o canto coral pode ser entendido como um espaço de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo em um contexto grupal, interacional, no qual o desenvolvimento da afetividade, da sociabilidade, da consciência e do pensamento crítico se dá associado ao desenvolvimento cognitivo da aprendizagem musical. Nesse espaço crianças e adolescentes expe-

rimentam novas possibilidades e oportunidades de prática musical e, a partir deste fazer, poderão adquirir a consciência de que são mais capazes do que se imaginavam, entusiasmando-se com a perspectiva da possibilidade de novas conquistas e de seu desenvolvimento musical. (...) O canto coletivo, além de ser um meio acessível à educação musical por utilizar a voz humana como instrumento, possui elementos essenciais à formação musical como, por exemplo, o desenvolvimento da educação auditiva e respiratória, percepção rítmica, aquisição da leitura musical, compreensão fraseológica e melhoria da emissão vocal com qualidade de afinação. Proporciona ao coralista uma melhor compreensão musical e prazer baseado em apreciação e execução. (REIS; CHEVITARESE, 2020, p. 244).

Com essa premissa de que o canto coral é um potencial meio de educação musical e de desenvolvimento integral para crianças e adolescentes, iniciei em 2013 o projeto de extensão PCIU! (Projeto Coral Infantojuvenil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS) que constituiu meu objeto de pesquisa no Doutorado e que permanece ativo até hoje, mesmo em situação de pandemia. Cada ação realizada nos primeiros 18 meses do projeto – principalmente ensaios, apresentações e seus respectivos planejamentos e avaliações – foi cuidadosamente registrada e analisada, e cada questão que surgiu nessa pesquisa-ação foi profundamente investigada com um aporte teórico consolidado, envolvendo muitos referenciais estrangeiros. Dessarte, a tese defendida em 2015 se tornou um material de referência para a formação e manutenção de coros infantojuvenis no Brasil. Intitulada “Regência coral infantojuvenil no contexto universitário: a experiência do PCIU”, a tese recebeu menção honrosa no “Prêmio Tese Destaque USP 2016” e embasou pesquisas acadêmicas posteriores em cursos de pós-graduação de outras instituições (como UNESP, UFBA, UFMG, UFPR, UFRJ e UFRN).

Além de atender à comunidade externa à UFMS, o PCIU! oferece aos acadêmicos da Licenciatura em Música da UFMS a oportunidade de “mergulharem” na área do canto coral infantojuvenil, integrando a equipe do projeto e atuando como monitores, instrumentistas ou regentes assistentes. Ao oportunizar essa vivência no meio coral, o PCIU! tem gerado pesquisas de graduação (Trabalhos de Conclusão de Curso) sobre pontos específicos da prática coral. Além disso, artigos derivados do trabalho realizado no PCIU! têm sido publicados e apresentados em congressos nacionais e internacionais de Música desde 2015.

Para este capítulo, almejei trazer alguns dos principais pontos apresentados na tese, acrescentando alguns referenciais mais recentes (dos últimos cinco anos) que foram contemplados em projetos de pesquisa posteriores. Outro ponto que venho trazer neste artigo diz respeito à formação de regentes, no contexto universitário. Para isso, dou voz aos alunos das duas primeiras turmas da disciplina “Regência de coro infantojuvenil”, implementada no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFMS em 2019, e aí trago um pouco da minha experiência docente. É importante destacar aqui que são poucos os cursos superiores em Música no Brasil que ofertam essa disciplina específica, não obstante a demanda de profissionais capacitados para esse campo de trabalho.

É relevante ainda ressaltar que no primeiro processo seletivo do Mestrado PROF-ARTES na UFMS já foram apresentados projetos de pesquisa em Regência coral infantojuvenil, elaborados por egressos do curso de Música. Isso muito me alegra, e demonstra a viabilidade de realizarmos pesquisas em nível de pós-graduação integradas ao contexto da educação básica. Com isso, teremos uma prática mais estruturada, investigações mais consolidadas e conseqüentemente, a perspectiva de crianças e jovens cantando mais e melhor em nossa cidade, quiçá em nosso Estado e, com muita esperança, energia e resiliência, em nosso país.

Pesquisa e extensão – “navegar é preciso...”²

A regência de um coro infantojuvenil subentende conhecimentos teóricos e práticos de Música, e mais especificamente, das áreas de Educação Musical, de Canto e da própria Regência. Para a construção da tese, foi realizada uma pesquisa bibliográfica nessas áreas do conhecimento musical e também nos campos da Pedagogia, Psicologia e Fonoaudiologia - abrangendo livros, teses, monografias, dissertações e artigos. Aliada ao levantamento bibliográfico, realizamos uma pesquisa social com 52 regentes atuantes nas cinco regiões do Brasil, por meio de um questionário estruturado. Levantamos os principais desafios e dificuldades enfrentados pelos regentes e analisamos o perfil de seus coros, apresentando um panorama da realidade coral daquele momento. Assim, a pesquisa nos revelou o (crítico) estado da arte no que diz respeito aos coros infantojuvenis de nosso país; paralelamente, nos permitiu enxergar a origem de muitos dos problemas enfrentados pelos regentes, que estão estritamente relacionados com questões históricas e políticas do nosso país (e que não nos cabe discutir aqui neste capítulo).

Foram relatadas situações bastante comuns nos coros infantojuvenis, em todas as regiões do país: espaço físico inadequado, tempo insuficiente para os ensaios, falta de uma equipe para dar suporte ao trabalho do regente (instrumentista, regente assistente, monitores, preparador vocal, preparador cênico, produtor artístico), falta de materiais impressos, falta de recursos financeiros para realizar apresentações em espaços externos e realizar viagens, e, principalmente, as falhas na formação do regente. Mas a partir de todas as experiências relatadas pelos regentes e com a pesquisa-ação realizada no PCIU! conseguimos pensar em uma estrutura funcio-

² Esta célebre expressão tem origem no latim “*Navigare necesse, vivere non est necesse*” (“navegar é preciso, viver não é preciso”), proferida pelo general romano Pompeu (106-48 a.C.) e posteriormente adotada pelo escritor português Fernando Pessoa (1888-1935), que se referem às navegações. Aqui neste texto, faço algumas analogias a este tema, inclusive lanço a ideia de “coralizar” e enfoco o “vivenciar”.

nal que atendesse às necessidades básicas para o desenvolvimento de um coro, e que pudesse ser referência para a elaboração de um projeto coral. Traçamos um modelo de planejamento flexível que pudesse se adaptar às mais diversas realidades corais, com muitos exemplos de atividades práticas para amparar os profissionais da área. E ainda discutimos sobre os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para a formação do regente coral infantojuvenil.

Todavia, no ano de 2020, a pandemia nos surpreendeu com um problema ainda maior que todos esses outros: a falta de “estarmos juntos” – que é justamente a essência do canto coral. Quando isso ocorreu, já tínhamos pesquisas acadêmicas que investigavam o uso de TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) no canto coral, o que auxiliou a adaptação ao “modo remoto” (on-line) e permitiu a continuidade da nossa atividade – uma vez que fomos obrigados a manter o distanciamento físico, pela necessidade de isolamento social. Desta forma, evidenciou-se a importância das pesquisas acadêmicas, pois prepararam o enfrentamento a uma situação que nem mesmo existia: quando a pandemia se estabeleceu, já tínhamos alternativas, soluções, materiais e métodos investigados antecipadamente para que se pudesse fazer algo até então considerado um tanto quanto estranho: um “coral a distância”.

Santos (2019, p.124) explica, em sua dissertação de Mestrado, que “não há interesse em substituir o presencial pelo virtual”, mas aproveitar os recursos disponíveis, favorecendo o aprendizado musical do coro. Em sua pesquisa, Santos apresenta uma proposta de metodologia de ensaio com o uso das TICs, que denomina “Ensaio Expandido”, inspirado na metodologia “Sala de Aula Invertida”³(Bergmann e Sams,

³ Soares explica que na Sala de Aula Invertida (BERGMANN; SAMS, 2016), vários recursos (textos, áudios, vídeos, games, animações etc.) são utilizados para que o aluno aprenda o conteúdo da aula no seu tempo e no seu ritmo, em casa ou em qualquer outro ambiente, antes de trabalhar aquele mesmo conteúdo em sala de aula.

2016, apud SOARES, 2019, p.43). Utilizando-se de ferramentas como “kits de ensaio” (áudios gravados com o repertório, separados por naipe vocal) , o aplicativo *Whatsapp* e as redes sociais, como *Facebook* e *YouTube*, Santos concluiu que o uso das TICs contribuiu positivamente para a prática coral, em vários aspectos: houve melhor interação entre os participantes do coro e fortalecimento de seu sentimento de pertença ao grupo (via *Whatsapp*); os coralistas foram estimulados ao estudo individual (antes e depois do ensaio), ajustando suas necessidades de aprendizado (podendo ouvir os “kits de ensaio” e as gravações em vídeo dos ensaios presenciais – disponibilizadas no *Facebook* e *YouTube* – quantas vezes fosse necessário para cantar com segurança) e de forma a diminuir as diferenças entre os participantes novatos e os mais experientes. Com isso, o tempo de ensaio em conjunto foi otimizado e conseqüentemente, o grupo obteve resultados artístico-musicais mais consistentes, mais rapidamente.

Ao investigar as publicações acadêmicas dos últimos anos, constatamos que os recursos tecnológicos já estavam presente na rotina de muitos coros infantojuvenis, e já indicavam que essas ferramentas podem nos ajudar a estabelecer uma conexão direta (literalmente!) com os interesses e motivações de crianças e adolescentes coralistas, conforme expõe o regente Eric Lana (LANA, SIMÕES, 2016):

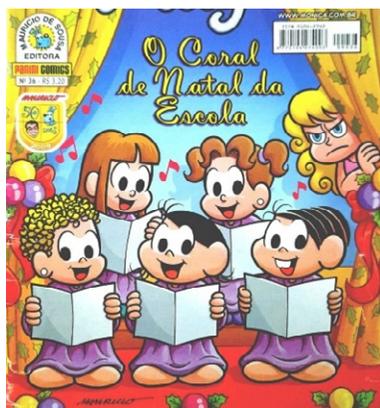
há uma forte e crescente adesão dos cantores para com os atrativos áudios-visuais, sobretudo aos instrumentos tecnológicos: computador, telefone celular e televisão, que podem ser fortes aliados ao trabalho do ensino e aprendizagem musical. No decorrer do trabalho prático, passei a observar também os perfis de comunicação e percepção que mais instigam os alunos e suas preferências, deste modo, tenho desenvolvido pesquisas para aprofundar e propor novas formas de se ensinar e aprender música no contexto coral (LANA; SIMÕES, 2016, p.5).

Em parte, a tecnologia conseguiu superar o problema da distância física trazida pela situação de pandemia, colocando regente e coralistas dentro de uma mesma telinha. Porém, a tecnologia ainda não evoluiu o suficiente para atender às questões temporais (sincronicidade) e sonoras (tímbrica), que se referem exatamente às grandes preocupações do fazer musical coletivo: construirmos juntos o som do grupo, trabalhando aspectos técnicos e interpretativos. Foi então imprescindível haver a união entre regentes do Brasil e do mundo, via plataformas de videoconferência (e aí, a tecnologia contribuiu muito), no compartilhamento de soluções práticas para que os grupos permanecessem em atividade. A pandemia também indicou que havia chegado a hora de se criar uma nova linguagem, de buscar novas formas de motivação, de inovar a performance coral. Estamos ainda nesse processo, mas já com muitas conquistas; graças aos “coros virtuais” ou “mosaicos”, obtivemos um alcance de público – em termos quantitativos e geográficos – até então nunca visto presencialmente nos teatros e espaços culturais.

Entretanto, apesar de todas as inovações que inseridas no meio coral, o pior dos problemas do regente brasileiro continua sendo o fato de que a nossa atividade muitas vezes é incompreendida, desconhecida, desvalorizada pelo público em geral. O canto coral sofre preconceitos, sim; muitas vezes, é injustamente desprezado, considerado “chato” ou “antiquado”, geralmente por quem nunca o experimentou... Digo isso, pois foi muito difícil conseguir as primeiras 20 crianças para instituir o PCIU!. Outra situação bastante comum é o “coral” ser rechaçado por alguém que teve uma experiência traumatizante, nas mãos de um regente incapacitado – ou emocionalmente desequilibrado – cuja formação / atuação não condiz com o que consideramos ser conveniente, de acordo com as concepções discutidas neste texto. No senso comum, persiste ainda a ideia do “regente intransigente”, e a imagem estereotipada do “coral” como aquele grupo que permanece estático no palco,

com pastas nas mãos, amontoado entre os praticáveis, trajando aquelas becas que não combinam com o clima brasileiro. A capa de uma revista em quadrinhos e a historinha nela contida ilustram bem a forma como o coro é concebido até hoje, e como é transmitida às crianças:

Figura 1. ilustração de um “coral” de Natal com as personagens da Turma da Mônica.



Fonte: capa da Revista Magali, no.36. Rio de Janeiro: Panini, dezembro de 2009.

Podemos então afirmar que a Regência, muitas vezes, é um ato de resiliência... é remar contra a enxurrada de maus exemplos vocais que se encontram nas mídias, é provar o seu valor sem se afundar na mediocridade, é buscar constantes atualizações na área para conseguir permanecer na superfície, é portanto, sobreviver, sem naufragar e nem “abandonar o barco”, em um ambiente cultural hostil e tempestuoso. Parece-nos que a proposta de “coral virtual” está mudando, um pouco, essas concepções equivocadas, mas ainda é cedo para dizer que estamos “fazendo o vento soprar” a nosso favor.

Por isso, a pesquisa em canto coral é tão necessária, e mais necessária é a pesquisa em regência coral infantojuvenil, ainda incipiente. O regente que atua nesse campo trabalha com vozes em formação,

seres humanos em pleno desenvolvimento, e há um vasto campo de investigação que precisa ser explorado, para que possamos “nadar em águas calmas”. Os coros infantojuvenis apresentam características muito diferentes, portanto, não é possível definir ou padronizar os grupos brasileiros. Quantos integrantes? Qual a faixa etária “ideal”? Quanto tempo de ensaio? Que ambiente? Que repertório? Quais abordagens? São questões de respostas muito variáveis, que dependem do contexto onde o coro se insere, do perfil de seus integrantes, da formação do regente, e, não menos importante, dos objetivos que se almejam para o coro dentro da instituição ou comunidade onde ele acontece.

A pandemia nos ensinou, sobretudo, que os regentes precisam se unir, para que a música coral continue ensinando a muitas crianças e adolescentes sobre o que é fazer e apreciar Arte; sobre cultura e sociedade; sobre trabalho em equipe, expressão corporal, comunicação pessoal, cuidados com a saúde, equilíbrio mental; sobre modos de ser, de pensar e de agir de cada indivíduo e do grupo. E essa união se deu pela ação de extensão “Fórum virtual de regentes corais infantojuvenis”, que congrega mais de 700 regentes brasileiros no ambiente virtual e permanece ativo, por meio de discussões e compartilhamento de materiais nos grupos de *Whatsapp* e *Telegram*, bem como nas reuniões virtuais pelas plataformas de videoconferência que são disponibilizadas pelo *YouTube*.

É importante destacar que a realização do “Fórum virtual” culminou na organização do “I CIMUCI – Congresso Internacional de Música Coral Infantojuvenil”. A proposta desse congresso foi enviada à FUNARTE (Fundação Nacional de Arte), órgão público que por muitos anos investiu na formação de regentes, com a realização dos Painéis de Regência em várias cidades do Brasil. A FUNARTE, portanto, abraçou o evento, disponibilizando sua equipe técnica para auxiliar a transmissão on-line (inclusive com tradução em Libras) e incluiu o

evento na programação de seu canal “Um novo olhar”. A FUNARTE ainda colaborou em outros aspectos, atendendo a algumas das necessidades da organização⁴.

O I CIMUCI proporcionou 4 dias de conferências e mesas-redondas, entre 15 e 18 de outubro de 2020, e foi transmitido integralmente pelo canal “Um novo olhar” da FUNARTE no *YouTube*. Tivemos 1.312 inscrições advindas de várias cidades brasileiras e de fora do país. As atividades oferecidas contaram com a presença de alguns dos profissionais mais reconhecidos na área, tanto do Brasil quanto do exterior (Argentina, Estados Unidos, Portugal, Suécia, Suíça e Venezuela). Procuramos diversificar os temas abordados, de forma a contemplar as múltiplas necessidades e interesses dos regentes de coros infantojuvenis: muda vocal (processos fisiológicos e processos de aprendizagem); elaboração e captação de recursos para projetos corais; preparação vocal; composições e arranjos; inclusão através da música coral; seleção de repertório; formação de regentes; projetos sociais. Por fim, o CIMUCI apresentou uma “Mostra Coral”, com vídeos dos coros dos convidados.

Com essa iniciativa, acreditamos ter atingido o objetivo de contribuir para uma revitalização da prática coral infantojuvenil em nosso país. Cerca de 200 participantes responderam a um questionário de avaliação do evento, de forma espontânea (via *Google Docs*), e 85,2% declararam que o CIMUCI superou suas expectativas; os 14,8% restantes responderam que suas expectativas foram atendidas. Nenhum dos participantes selecionou a resposta “não atendeu às minhas expectativas”. Na questão “Como o I CIMUCI pôde contribuir para a sua formação/atuação profissional?”, que requeria respostas de texto livre, ficou claro

⁴ A Comissão de organização do CIMUCI foi formada por mim e pelos regentes: Luís Gustavo Laureano (Votorantim – SP), Maria José Chevitarese (Rio de Janeiro – RJ) e Paulo Paraguassú (Vitória - ES).

que havia uma antiga demanda por um evento desse porte para regentes e professores de música, permitindo o acesso gratuito e a distância. No âmbito deste capítulo não será possível analisarmos detalhadamente as respostas obtidas, mas gostaria de destacar os itens mais citados pelos participantes, enfatizando que a realização do evento foi significativa para a área: o compartilhamento de experiências de profissionais qualificados, e a diversidade dessas experiências, em múltiplos contextos; o estímulo às reflexões sobre as próprias práticas pedagógicas; a apresentação de conhecimentos técnicos de forma didática; a discussão sobre o momento atual, que requer novas estratégias para o canto coral; o fomento de novos projetos corais; a demonstração de ferramentas e recursos pedagógicos para aplicação prática; a possibilidade de diálogo com os palestrantes, inclusive com solução de dúvidas decorrentes da prática rotineira; o incentivo de estudantes para ingressar nessa profissão. Em termos de motivação pessoal, o evento trouxe novas perspectivas para estes tempos difíceis de pandemia, conforme escreveram os participantes: “abriu minha mente”, “deu um novo ânimo”, “trouxe um outro olhar”, “revigorou minhas forças”, “renovou minha confiança no trabalho coral”, “mostrou o quanto a Arte é importante para a formação do ser”. Em resumo: o evento foi importante para evidenciar que mais que nunca, “coralizar” é preciso...

GPEP e Projeto de Pesquisa – “investigar é preciso...”

O Grupo de Pesquisa em Educação e Prática Musical (GPEP) da UFMS e certificado pelo CNPq vem realizando estudos, debates e cursos de curta duração sobre a Regência Coral Infantojuvenil desde 2011. O Grupo intensificou sua produção acadêmica no período de pandemia, e realizou suas reuniões em formato on-line, o que possibilitou a presença de participantes de outros Estados brasileiros, e até mesmo de outro país.

Com a proposta de ampliar o conhecimento dos estudantes e intensificar as pesquisas na área coral infantojuvenil, elaborei um projeto de pesquisa junto à PROPP/UFMS (Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação) para os anos de 2018 e 2019, buscando materiais e referenciais produzidos no Brasil a partir do ano de 2016, que servissem de referência para o trabalho do regente coral infantojuvenil. Foi então realizada uma pesquisa bibliográfica ampla, procurando abordar um máximo de publicações disponíveis, “navegando” na Internet e explorando cada material – afinal, navegar é aventurar-se! E nesse caso, a aventura significou desbravar novos horizontes do conhecimento.

Nesse período, ficamos também atentos ao lançamento de livros e outros materiais (coletâneas de arranjos, partituras, entre outras publicações voltadas aos coralistas infantis e juvenis), que muitas vezes não “submergem” na mídia. Embora o projeto de pesquisa tenha se encerrado formalmente, o GPEP continua acompanhando o lançamento de publicações dessa natureza, realizando atualmente coleta de dados sobre as publicações do ano de 2020.

Quanto às fontes de pesquisa consultadas via Internet, inicia-se pelo *Scholar Google* (Google Acadêmico), com as palavras-chave: “coro”, “coral”, “corais”; “regência”, “regente”; associadas aos termos: “voz”, “canto”, “infantil”, “infantojuvenil”, “juvenil”; “escolar”, “music” (incluindo aí os termos: música, musical, musicais, musicalização). A nosso ver, este *site* é o que nos dá uma maior abrangência das publicações acadêmicas disponíveis, pois engloba artigos, resumos, monografias, dissertações, teses e livros. Quanto aos livros, consideramos aqui o formato e-book e/ou impresso; no caso de livros com capítulos de autores diferentes, foram contabilizados os capítulos na tabela de publicações (conforme Tabela 1 deste artigo).

No site “Academia” (www.academia.edu), pesquisamos com as mesmas palavras-chaves já associadas, e obtivemos praticamente os

mesmos artigos já encontrados no *Scholar Google*; mas também encontramos algumas monografias de conclusão de curso, postadas por seus autores, e livros que não foram encontrados em outros sites. Nos deparamos com alguns trabalhos sem identificação de data e sem local de publicação; em alguns casos, conseguimos contato com os respectivos autores para obtermos essas informações e inserir esses trabalhos em nossa pesquisa, mas outros, pela ausência de informações, não puderam ser contabilizados em nossa pesquisa. Já na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (www.bdt.d.ibict.br), e no Banco de Dissertações e Teses da Capes (<http://catalogodeteses.capes.gov.br>) encontramos esses dois tipos de trabalhos de pesquisa ligados ao tema “coro infantojuvenil”, pesquisando por assunto (“canto” e “coral” + “infant” – abrangendo os termos “infantil” e “infantojuvenil”). Constatamos que alguns dos trabalhos nesses sites não tinham sido mencionados pelo *Scholar Google*.

Entre as revistas especializadas de Música, consultamos, em versão digital: Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical); Revista Música (USP – Universidade de São Paulo); Revista Música em Foco (UNESP – Universidade Estadual Paulista); Revista Música Hodie (UFG – Universidade Federal de Goiás); Revista Música na Educação Básica (ABEM); Revista NUPEART (UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina); Revista Opus – ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música); Revista Orfeu (UDESC); Revista Ouvirouver (UFU – Universidade Federal de Uberlândia); Revista Per Musi (UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais) e Revista Vórtex (UnesPar – Universidade Estadual do Paraná). Constatamos que poucas trazem artigos sobre coros infantojuvenis no período consultado, e dentre elas, a Revista da ABEM é a que apresenta mais artigos dessa natureza.

Procuramos por artigos e resumos (ou pôsteres) sobre coro infantojuvenil e temas adjacentes que servem de referência para os re-

gentes (como a voz cantada da criança e do adolescente) nos Anais dos principais Congressos da área de Música: ABEM – Regionais e Nacionais; ANPPOM; Conferência regional latino-americana da ISME (International Society for Music Education); SIMCAM (Simpósio de Cognição e Artes Musicais); Congresso de Música “Nas nuvens...” (UFMG); SIMPOM (Simpósio de Pós-Graduandos em Música, da UniRio) e Semana de Educação Musical UNESP. Destacamos aqui o I Congresso Canto Coral, realizado pela parceria entre USP, UNESP e Unicamp em 2018, trazendo uma grande contribuição para a área. Outros congressos da área de Educação e Fonoaudiologia também publicaram artigos ligados à área coral infantojuvenil, sendo encontrados na pesquisa inicial do *Scholar Google*.

Assim contabilizamos, até o momento, o seguinte quantitativo de publicações, conforme a tabela a seguir:

Tabela 1. Quantitativo de publicações sobre coro infantojuvenil produzidas no Brasil entre 2016 e 2020.

Tipo de publicação acadêmica	Quantidade
Artigos completos	151
Pôsteres / resumos	16
Monografias	13
Capítulos de livro	18
Dissertações	22
Teses	6
Total de publicações acadêmicas encontradas (2016-2020)	220

É preciso considerar que alguns trabalhos apresentados ou defendidos em 2020 ainda não foram disponibilizados na Internet, portanto, os números aqui apresentados tendem a ser aumentados. Analisando os temas abordados por essas publicações (dentro da temática “coro/coral infantojuvenil”), percebemos a predominância de relatos de experiência, sobre trabalhos realizados com distintos tipos de coros: escolares (em grande maioria); coros religiosos; coros de projetos so-

ciais; coros de projetos de extensão ou ligados a universidades e institutos federais; coros de escolas específicas de música ou conservatórios; coros de comunidades indígenas; corais de crianças e adolescentes especiais (com autismo ou síndrome de Down) e relatos de estágio e PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Entre outros temas musicais e extramusicais que configuraram os trabalhos encontrados, destacam-se a preparação vocal (abrangendo pedagogia vocal, saúde vocal e extensão vocal); repertório (incluindo a produção de arranjos); planejamento, metodologia, dinâmica de ensaios e processos de ensino-aprendizagem no coro, incluindo a ludicidade e o uso de jogos (enfocando aspectos educativos). Outros temas específicos também foram abordados, com menor frequência: muda vocal (vozes masculinas em transição, na adolescência); uso de tecnologias no canto coral; movimento e expressão corporal (incluindo percussão corporal e educação somática); sonoridade coral; seleção e classificação vocal infantojuvenil; desenvolvimento infantojuvenil (aspectos motores, cognitivos e psicológicos); funções socioeducativas do coro; produção de musicais, óperas, coro cênico e teatros musicais; criação e criatividade; solfejo e manossolfa; formação do regente; materiais (manuais) didáticos para a regência coral infantojuvenil; discussões a respeito da definição de coro infantojuvenil e terminologias desse campo. Encontramos, ainda, alguns artigos que abordam aspectos históricos do canto coral no Brasil, com destaque para o Canto Orfeônico – prática oficial de canto coletivo adotada nas escolas brasileiras, entre 1931 e 1961 – que nos trazem importantes considerações sobre uma possível tradição coral em nosso país e nos permite uma melhor compreensão do nosso atual panorama coral brasileiro. Por fim, e com poucas ocorrências – por tratar-se de um tema contemporâneo – estão os “coros virtuais” ou estratégias adotadas por regentes para a realização de ensaios neste momento de pandemia.

Cabe aqui ressaltar uma pesquisa realizada recentemente por

Silva (2020) no âmbito do PROF-ARTES, pela UFMG, com uma proposta de canto coral para o ensino médio. Segundo o pesquisador, o canto coral se destaca por demandar poucos recursos materiais, por ser capaz de se adequar às especificidades apresentadas no “chão da escola” e aos currículos da educação formal. Contudo, é preciso que sejam observados alguns pontos específicos:

um deles é a necessidade de uma condução responsável que considere que a prática de cantar está relacionada a cuidados com a voz e com a atuação adequada por parte de seus praticantes. O uso inadequado do aparelho vocal pode acarretar danos consideráveis. Além disso, o canto coletivo é também uma atividade relacional em que há interação entre seus praticantes (...). A prática coral não se resume em apenas estudar obras musicais, ensaiar e se apresentar. Nesse processo, estão contidos a concentração, o relaxamento, o alongamento, a preparação, o estudo da técnica vocal, o desenvolvimento da audição, os cuidados com a voz, entre outros (SILVA, 2020, p. 7-8)

Nesse sentido, a preparação vocal é um dos temas que tem obtido destaque no cenário das pesquisas em Regência coral infantojuvenil, pelos riscos que apresenta à saúde das crianças e adolescentes e pela forma como impacta na sonoridade do coro, isto é, nos resultados da produção artístico-musical do grupo. Rheinboldt (2018) desenvolveu sua pesquisa de Doutorado com essa temática no âmbito do projeto “Canarinhos da terra”, junto à Unicamp (SP). A autora é enfática ao afirmar que “o zelo à saúde vocal dos cantores é uma responsabilidade do regente e deve ser um aspecto considerado” (p.34) e considera esse zelo, como “a priorização do preparo vocal e da emissão sem tensões e esforços vocais desnecessários, como cantar ‘gritando’, com posturas corporais incorretas e respiração torácica, por exemplo. Além da conscientização do processo fonatório, a viabilização de dicas de cuidado com a voz etc.” (RHEINBOLDT, 2018, p. 34).

Outro tema que tem se projetado nas pesquisas sobre coros infantojuvenis é a ludicidade. Gois (2015), ao discorrer sobre a dimensão lúdica da regência coral infantil, defende que “a função educacional da ludicidade pode gerar diferentes aprendizagens” e que o jogar e o brincar se mostram “fatores significativos de motivação para o envolvimento e participação das crianças no coro” (p. 176). A autora ainda destaca que “o coral também exerce uma função de expressão emocional - ao favorecer que as crianças se expressem através do canto, e de divertimento - por tornar esta prática alegre e divertida.” (*id.*, p.173). Brito (2018), ao investigar a atuação de regentes de coros infantojuvenis e analisar o ponto de vista das crianças coralistas, ressalta a importância de se criar um ambiente lúdico que permeie todo o ensaio coral, e corrobora que, por esse viés, “a criança passa a compreender de forma significativa o estudo da técnica sob o ponto de vista de quem estuda brincando; e percebe a música a partir de suas próprias ideias” (p.18). Crianças gostam de brincar, se encantam com histórias, aprendem por metáforas, enfim, conquistam todo um universo por meio da imaginação e da criatividade. E é fundamental que o regente também ingresse nesse universo para construir o conhecimento musical junto às crianças.

Diante de tudo isso, percebemos a amplitude desse campo de pesquisa em canto coral, e o potencial artístico, musical e cultural dessa prática, que pode ser investigada por vários ângulos. Os resultados de pesquisa apresentados nos relatos de experiência (artigos, resumos, monografias) revelam os benefícios da prática coral na infância e na adolescência, ainda desconhecidos por muitos, e as investigações em nível de Mestrado e Doutorado apontam para uma prática coral cada vez mais consolidada, com indicativos de expansão.

Formação – “vivenciar é preciso...”

A disciplina de Regência Coral frequentemente integra o rol de disciplinas dos cursos de Licenciatura em Música no Brasil. Figueiredo, nesse sentido, destaca que “o que se pretende na formação do licenciado em Música em termos de regência é efetivamente o desenvolvimento de habilidades básicas que poderão ser ampliadas a partir do interesse pessoal dos indivíduos” (FIGUEIREDO, 2006, p. 885). Em pesquisa realizada com seus alunos de Regência no curso de Licenciatura em Música da UDESC, o autor afirma que “o trabalho do regente é análogo ao trabalho do professor, e por esta razão a disciplina sintetiza diversas aprendizagens do curso de licenciatura” (*id, ib.*). Figueiredo conclui que

o estudo de regência não só se aplica para a atuação do professor de música em sala de aula, como também contribui para o desenvolvimento musical pessoal. Além disso, alguns estudantes consideraram o aprendizado da regência importante porque abre possibilidades de trabalho não só na escola, mas também em outros espaços onde a prática coral e instrumental acontecem (FIGUEIREDO, 2006, p. 888).

Na disciplina de Regência que ministrou na UFMS desde 2006, sempre foi muito difícil trazer abordagens específicas da Regência: regência orquestral, regência de banda ou regência de coro (sendo que em cada uma dessas especificidades, temos ainda uma gama de possibilidades). A forma mais prática e viável de se trabalhar a técnica de Regência sempre foi a forma coral, considerando que os alunos já tinham participado das aulas de Canto Coral I a IV e que poderiam formar um grupo homogêneo (embora, nem sempre, tivéssemos equilíbrio entre os naipes). O formato “coral” ainda otimizava tempo da aula e proporcionava um leque maior de repertório disponível. E, por ser uma disciplina essencialmente prática, sempre foi possível fazer as primeiras abordagens de forma intuitiva, e aos poucos, conduzir os alunos para

que encontrassem sentido para cada movimento, para cada expressão individual. Nessa perspectiva, Spencer afirma que o professor de regência “pode guiar seus alunos no sentido de se tornarem habilidosos, criativos, e regentes independentes que são capazes de manifestar sua expressão pessoal através de gestos apropriados, musicais e claros” (2000, p.7, tradução nossa).

Desde meu primeiro ano na Universidade, busquei acrescentar experiências na área da Regência, organizando diversos encontros, oficinas, simpósios, workshops e festivais de Canto Coral. Esses eventos, em forma de projetos de extensão, também oportunizaram a participação de regentes da comunidade sul-mato-grossense e de professores de Regência de diversas universidades brasileiras, convidados para conduzir as atividades didáticas. De 2006 a 2011, foram realizados seis “Encontros de regentes corais”, sendo que em alguns desses encontros estabelecemos parcerias com a Secretaria Municipal de Cultura; nos anos de 2008, 2011 e 2016, recebemos os “Painéis FUNARTE de Regência Coral”, em parceria com a FUNARTE; tivemos ainda duas edições do “Simpósio Coral Infantojuvenil” (2009 e 2011) e diversos Encontros de Coros e Encontros de Coros Infantojuvenis (tendo este último, parceria com a Secretaria Municipal de Educação), nos quais foram oferecidas oficinas de Regência aos participantes.

Nesse tempo de experiência com o ensino da Regência - uma disciplina essencialmente humana - foi possível constatar o caráter pessoal que cada aluno imprime em sua postura diante de um grupo, em sua forma de se expressar oralmente e corporalmente. De maneira geral, é comum iniciarmos o ensino da regência pela postura - no que diz respeito ao posicionamento corporal, e também à atitude. Scot Hanna-Weir confirma que “a postura é o ponto de partida mais comum para uma discussão em técnica de regência” (2013, p.13-14, tradução nossa). E após estabelecer sua postura, os alunos iniciam o trabalho gestual,

que parte da pulsação, e aos poucos vão tomando contato com os padrões métricos universais. Geralmente, os alunos se mostram bastante tensos, e os gestos se apresentam “mecânicos” no início dos estudos. Bernardo Grings destaca que quando um aluno começa a trabalhar o seu gestual na Regência,

ele inevitavelmente praticará estes gestos de forma mecanizada, inicialmente, para compreendê-los e trabalhar a coordenação motora. Após esta etapa inicial, ele deverá relacionar os movimentos gestuais e expressivos com a intenção e resultados sonoros desejados. (...) Desta forma, os conhecimentos técnicos adquiridos fornecerão suporte para o objetivo principal de qualquer líder, que é o de desenvolver um trabalho musical em grupo com a maior eficiência possível, tornando o ensaio/aula um espaço de aprendizagem musical (GRINGS, 2011, p.18).

Posso afirmar ainda que a regência diz muito sobre as características psicológicas de um aluno. Alguns já trazem o sentido de liderança mais desenvolvido, naturalmente, devido às suas experiências pessoais. Há os que têm um tempo mais longo de vivência musical, e fazem transparecer esse conhecimento amadurecido quando deixam claro, na regência, o que querem do grupo na interpretação da obra. Outros alunos têm a consciência corporal pouco desenvolvida, e precisam de referências para construir o seu gestual; mais ainda, precisam de um tempo maior para processar essas referências em si mesmos. Muitos alunos precisam de segurança para se deixarem envolver pela música que estão estudando e transformá-la em expressão artística. E há os que precisam de motivação para vencerem a timidez, o constrangimento, o medo do desconhecido. Em suma, “não há dois regentes idênticos [...] cada um é único em sua realização da música”, afirma Whitaker (2017, p. 172, tradução nossa).

De qualquer maneira, as aulas de Regência conduzem a um processo de transformação pessoal e ao mesmo tempo, coletiva. E Regência se aprende na prática, portanto, é preciso vivenciá-la. Sempre busquei trabalhar com o potencial dos alunos, ressaltando o que cada um tinha de mais expressivo, e buscando pontos a serem aperfeiçoados. Por isso, sempre foi interessante deixar na mesma turma os alunos de Regência I e Regência II (cada uma, com um semestre de duração). Conforme justifica Ramos,

abordo no ensino da técnica a partir do pressuposto de que é possível aprender Regência Coral tendo na mesma sala alunos de níveis muito diferentes (...) Os alunos mais novos trabalham conteúdos mais simples e os mais adiantados vão se apropriando de conteúdos mais complexos. Desta forma o aprendizado tende a se potencializar, na medida em que os mais novos aprendem com a experiência dos mais velhos e os mais velhos sedimentam seu aprendizado ao rever constantemente seus colegas mais novos resolvendo os problemas iniciais (RAMOS, 2003, p.10).

De modo geral, nas turmas com que trabalhei, a maior parte dos alunos se sentia constrangida diante dos colegas, ao se colocarem na posição de regentes. O coro a ser regido, formado pelos colegas, provavelmente seria o único grupo que os alunos iriam reger em seu processo de formação. Todavia, ao saírem da Universidade, os grupos com os quais iam trabalhar tinham perfis muito diferentes do coro dos colegas de graduação: não sabiam ler partituras, não tinham nenhum conhecimento de técnica vocal, tinham uma experiência musical muito limitada e demandavam dinâmicas de ensaio específicas (com adaptações de tempo e espaço físico). E precisavam ser liderados.

Por muitas vezes, fui procurada pelos meus ex-alunos, já formados, para ajudá-los a iniciar um coro infantojuvenil. Eles “nem sabiam por onde começar”... porque em todo o tempo que estiveram na uni-

versidade, não tinham tido experiência dessa natureza (nem mesmo nos Estágios). E em poucos dias (ou em algumas horas!), eles precisavam saber “tudo” sobre a voz infantil e sobre estratégias de ensaio adequadas a esse público, e ainda, dominar um repertório específico para poder ensinar às crianças. Mas como?

Nesse sentido, Schimiti ressalta que

se o trabalho musical com adultos requer um preparo especial por parte do educador, muito maior parece ser a responsabilidade dessa tarefa quando nos propomos realizá-la com crianças e jovens; com essa faixa é quase impossível desfazermos as primeiras impressões. Se não oferecermos dados para essa vivência de forma absolutamente segura e objetiva, poderemos estar perdendo a oportunidade de obter o interesse e a motivação necessários para o sucesso das atividades que nos propusemos realizar (SCHIMITI, 2003, p.2).

De forma semelhante, Oliveira (2017), ao pesquisar sobre a regência na formação do licenciado em Música e analisar um coro infantil em projeto de extensão universitária, conclui que

a formação docente para o exercício do Canto Coral Infantil necessita de um olhar diferenciado, considerando que é na infância que acontecem as apropriações mais significativas do contexto musical. Nesse sentido, defende-se que um aluno de Graduação em Música que obtiver uma boa formação em Canto Coral poderá desenvolver habilidades e competência para conduzir, mais eficazmente, qualquer projeto com crianças (...) A criança é o instrumento necessitando de alguém capaz de conduzi-la de forma correta, explorando o que há de mais lindo no ser humano – a sua voz – aplicando todo o processo de Educação Musical por meio do Canto, esse alguém: O REGENTE! (OLIVEIRA, 2017, p.124)

Isso posto, e havendo uma demanda premente de formação acadêmica do regente coral específica para o público infantil e juvenil, instituiu-se a disciplina **“Regência de coro infantojuvenil”** na reforma do Projeto Pedagógico do Curso de Música, em 2018 – sobre a qual discorreremos a seguir.

A disciplina “Regência de coro infantojuvenil”

No segundo semestre de 2019, tivemos a primeira turma dessa disciplina no curso de Licenciatura em Música da UFMS. Seu objetivo principal é capacitar os acadêmicos para dirigirem grupos corais infantojuvenis nos múltiplos espaços possíveis de atuação. Entre os conteúdos previstos no plano de ensino da disciplina, estão: a voz infantil (extensão, tessitura, registro, possibilidades e limites) e a educação vocal de crianças e adolescentes; técnica de regência aplicada ao público infantojuvenil; dinâmicas de ensaio envolvendo ludicidade; e aspectos psicopedagógicos da regência coral, com ênfase na motivação. Como procedimentos dessas aulas, foram planejados: aulas práticas de regência, tendo peças do repertório infantojuvenil como base de estudo; realização de jogos e exercícios práticos que pudessem ser aplicados a um ensaio coral infantojuvenil; leituras e discussões sobre textos escolhidos; e, eventualmente, a participação em um ensaio de coro infantojuvenil.

Ao iniciarmos a disciplina, após a exposição do plano de ensino, foi realizada uma “roda de conversa” com os alunos em relação às suas expectativas. Ficou claro que a maior parte dos alunos nunca tinha vivenciado um trabalho com coro infantojuvenil. Então os alunos consideraram interessante a proposta de assistirem a um ensaio com esse tipo de coro, e por meio da observação fariam um relatório de ensaio, onde analisariam quais conteúdos estavam

sendo desenvolvidos, quais metodologias de ensino estavam sendo adotadas pelos regentes e como as crianças tinham respondido a cada atividade, para que depois discutíssemos esses itens em sala. Os alunos poderiam participar dos ensaios do projeto de extensão PCIU! e dessa maneira, teriam uma noção mais concreta do trabalho, pois não seria possível ter crianças nas aulas de Regência.

Outra proposta das aulas foi construir um plano de ensaio para um coro infantojuvenil. Os alunos deveriam escolher uma canção e desenvolver estratégias para ensiná-las às crianças, descrevendo-as por escrito. Em cada aula, um ou dois alunos ficaram escalados para apresentar seu plano de ensaio, imaginando que seus colegas fossem as crianças-coralistas. Nesse ponto, as aulas foram bastante dinâmicas e também divertidas para todos. De maneira geral, o fato de ter os colegas como “crianças” tornou a aula mais lúdica, de forma que os alunos se sentiram mais à vontade e foram mais espontâneos na maneira de conduzir a regência do que na disciplina de Regência Coral I e II – na qual eu já os tinha observado e avaliado. E, à medida em que o ensaio fictício ia se desenvolvendo, os alunos e a professora analisavam e discutiam os procedimentos didáticos propostos, enriquecendo-o com outras sugestões. Assim, o plano de ensaio poderia ser refeito, antes de ser entregue para avaliação.

Como embasamento teórico das aulas, estudamos textos escolhidos sobre a voz infantil e a voz do adolescente, regência de coros infantojuvenis e temas afins. O primeiro texto estudado foi “Os benefícios do canto” (*The benefits of singing*), do Professor Graham Welch, pesquisador da voz infantil há mais de 40 anos. Nesse texto, destaca-se a importância do canto, em aspectos neurológicos, físicos, psicológicos e sociais, com base em estudos científicos. De acordo com Welch,

cantar é uma das mais positivas formas de atividade humana, dando suporte à saúde mental, emocional e social, bem como um desenvolvimento individual nessas mesmas áreas. O canto bem-sucedido é importante, porque ele constrói a autoconfiança, promove a autoestima, envolve sempre a emoção, promove inclusão social, dá suporte ao desenvolvimento de habilidades sociais, e capacita pessoas jovens de diferentes idades e aptidões a estarem juntas para criar algo artístico especial com sucesso (WELCH, 2017, p.2, tradução nossa).

Com essa premissa, as aulas de Regência de coro infantojuvenil foram desenvolvendo o senso crítico e estético dos acadêmicos, despertando a possibilidade de atuação na área. Nas aulas, foram ainda exibidos muitos vídeos de coros infantojuvenis, onde se analisavam aspectos qualitativos do trabalho vocal coletivo e se discutiam os resultados artístico-musicais apresentados pelos grupos.

Ao finalizar a disciplina, como parte do processo de avaliação, os acadêmicos foram convidados a responder um questionário estruturado, via *Google Docs*; deveria ser uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem ao longo do semestre e ao mesmo tempo, uma forma de autoavaliação. Oito alunos dessa primeira turma responderam ao questionário. Destacarei, a seguir, algumas das questões aplicadas, que se referem ao que foi trabalhado exclusivamente com essa turma.

Buscou-se registrar as expectativas iniciais dos alunos, e foi pedida uma resposta de texto livre para essa questão. Entre os dados obtidos, ressaltamos os seguintes pontos (nas palavras dos alunos, destacadas em itálico): *“exercitar a regência e o ato de se expor a um público”*; *“entender como e quais artifícios são necessários para desenvolver um coro infantojuvenil”*; *“adquirir materiais para se ter um acervo, para um futuro trabalho de música com crianças”*; *“ter noção de como seria essa atividade, ter um aprendizado de algo que ainda não conhecia”*; *“saber como funciona*

um coro infantojuvenil, meios e formas de iniciar um coro, assim como fazer a preparação vocal e as formas de lidar com crianças, que é uma abordagem diferente de como lidar com adultos”; “aprender técnicas de regência coral, formas de manter a atenção das crianças, repertórios variados para diversos tipos de coral, tudo sobre voz infantil e como trabalhar com ela”. Os alunos ainda escreveram que imaginavam as aulas dessa disciplina tais como as aulas de Regência Coral, porém com crianças formando o coro, ou com repertório específico para crianças. Como essa era a primeira turma, os alunos não tinham nenhuma referência sobre a disciplina, e também não tinham estudado conhecimentos dessa área em outras disciplinas do curso. Porém, já tinham a expectativa de que abordáramos a voz infantil, repertório para crianças e técnicas de regência / técnicas pedagógicas específicas para conduzir um ensaio com esse tipo de público.

Em outra questão, foi pedido aos alunos para que apontassem quais conteúdos tinham sido mais interessantes em sua opinião. As respostas foram diversificadas, e nem sempre se referiram aos conteúdos trabalhados, mas apontaram as preferências de cada aluno: *assistir aos ensaios do PCIU; os textos e artigos trabalhados; o conhecimento sobre a voz infantil; a parte de tocar o piano para ajudar no canto, e fazendo uso de figuras junto à prosódia da música; parte prática de aplicação de repertório, onde todos tinham que levar uma música que trabalhariam com os alunos; a busca pelo repertório e a preparação vocal do conjunto; as observações [da professora e dos colegas]. Acredito que a prática agrega muito à formação acadêmica.* Uma das respostas chamou mais a atenção, pois analisou os resultados das atividades práticas propostas: *“fazer a observação dos ensaios no coro possibilita fazer uma crítica, e ver oportunidades para melhorar o desenvolvimento dos coralistas. Ler outros artigos sobre a experiência coral infantil, permite conhecer outros trabalhos de regentes, e ver que eles também possuem desafios, mas que apesar das dificuldades apresentam grandes resultados.”*

Para a questão dupla “O que você achou das atividades práticas? Achou interessante a forma como foram conduzidas (com sugestões e observações)?”, tivemos respostas positivas. Analisando as colocações dos alunos, é possível sintetizar que alguns apresentavam dificuldades e as mesmas foram superadas no decorrer das aulas, com a ajuda dos colegas e da professora, em um ambiente descontraído. O aprendizado na prática, além de proporcionar mais fácil assimilação do conteúdo trabalhado, tornou as aulas mais atrativas. Além disso, o fato de se fazer um planejamento prévio, por escrito, auxiliou na organização do ensaio. Na vivência com os colegas de turma, os alunos perceberam a importância de terem em mente o que se pretende realizar, e ao mesmo tempo, perceberam que podem acontecer situações inesperadas em um ensaio, o que demanda agilidade para realizar mudanças – e aí se nota a importância de termos vivenciado uma gama de dinâmicas, jogos e exercícios práticos. Nesse sentido, Kashima (2019) ressalta que

o jogo é funcional e importante para o desenvolvimento da criança, inclusive na prática coral infantil (...) um dos entraves de seu uso durante os ensaios está associado à falta do debate pedagógico durante as formações das/os regentes corais infantis. Isso porque, em respeito às peculiaridades da infância, a/o regente precisa ter conhecimentos pedagógicos, além dos musicais, para que seu ensaio seja um espaço de construção de conhecimento e que busque estimular o maior número possível de cantores de forma significativa e efetiva (KASHIMA, 2019, p.19).

Em suas pesquisas de Mestrado (2014) e Doutorado (2019) desenvolvidas na Unicamp, Kashima abordou questões pertinentes à importância da ludicidade no coro infantojuvenil e à formação do regente que atua nessa área, mesclando essas duas questões na citação acima – o que vêm ao encontro das nossas premissas para a disciplina ministrada na UFMS, ressaltando a importância de se desenvolver atividades prá-

ticas e lúdicas junto aos alunos. Assim, as perguntas seguintes do questionário procuraram avaliar justamente como foi a experiência dos alunos ao elaborarem essa atividade prática, elencando dificuldades encontradas, e analisar a performance dos colegas de turma. O item mais citado entre as dificuldades foi *“encontrar repertório para coro infantojuvenil”*, o que é, também, um problema recorrente entre os profissionais da área. Um dos alunos mencionou que *“o medo de fazer errado travava a criatividade”*; para alguns, a dificuldade não foi criar as atividades, mas descrevê-la por escrito ou explicar para os colegas, na hora de aplicá-la na sala de aula. Para outros, a dificuldade foi imaginar uma atividade que fosse realmente interessante, que todos gostassem de participar e que *“segurasse a atenção do coro”*. De maneira geral, os alunos avaliaram como *“boa”* ou *“muito boa”* a participação dos colegas, observando que alguns estavam mais tímidos no início e *“foram se soltando”* no decorrer do semestre. Apenas um dos alunos classificou como *“razoável”* a participação dos colegas, talvez por criar diferentes expectativas de resultados que não foram correspondidas.

Com relação à observação de um coro infantojuvenil, que só pôde ser realizada em 2019 (período anterior à pandemia), os alunos que participaram de um ensaio do PCIU! consideraram a experiência interessante, de modo geral. Entre os pontos que mais lhe chamaram a atenção, os alunos citaram: *o desafio e a responsabilidade que é estar à frente de crianças; o foco que a regente coloca no movimento corporal e as diferentes maneiras que usou para chamar a atenção das crianças; a dinâmica e energia do grupo, o entusiasmo e comprometimento das crianças e adolescentes, em querer aprender a cantar; o timbre diferenciado das vozes infantis e adolescentes*. Essa vivência certamente contribuiu para que os alunos pudessem ter uma perspectiva mais realista a respeito da rotina de um coro infantojuvenil. E eles perceberam que o movimento é um diferencial na condução de grupos com esse perfil. É importante destacar a contribuição de Góes (2017) em estudos com essa temática, partindo

do pressuposto que “a aprendizagem musical da afinação vocal, reprodução rítmica, identificação melódica e pulsação é facilitada quando o foco do trabalho está nas práticas de movimentos corporais durante o processo criativo” (p.21). Segundo o autor,

compreendemos que a ação pedagógico-musical no contexto coral infantil, precisa proporcionar experiências musicais e corporais para seus coralistas para além do treinamento corporal de repetição ou reprodução de um som e/ou movimento. Essas propostas devem oportunizar experiências corporais e musicais (cri) ativas na busca do desenvolvimento expressivo de cada criança (GÓES, 2017, p.116).

Infelizmente, a segunda turma da disciplina não pôde ter essa mesma percepção do movimento corporal no canto coral infantojuvenil, pois no segundo semestre de 2020 as aulas precisaram ser realizadas a distância, em decorrência do período de pandemia. Após uma primeira reunião com os acadêmicos, considerou-se a possibilidade de trazer para a aula alguns regentes (Mestres ou Doutores) que tivessem desenvolvido pesquisas e práticas consolidadas na área. Dessa forma, ao invés de lermos textos de referência, teríamos os próprios autores dos textos que seriam estudados participando das aulas, apresentando suas pesquisas e práticas. A proposta foi aceita, e com ela abriu-se a possibilidade de termos a participação externa de participantes do GPEP, bem como de outros interessados nos estudos da área.

Assim, criamos “Rodas de conversas” semanais, tendo os seguintes temas de discussão: “movimento corporal e processo criativo como ferramentas pedagógicas no canto coral infantil”; “reflexões sobre a escolha de repertório para coro infantojuvenil”; “o canto coral infantojuvenil e seu impacto na comunidade”; “a função e o desenvolvimento do jogo didático para coros infantis”; “preparação vocal com foco em estratégias para aumento da extensão vocal”; “coro criativo:

criação musical na prática coral”; “práticas de M-learning no canto coral infantojuvenil”; “coro infantil na educação musical: possibilidades e interlocuções”; “canto coral infantojuvenil: desenvolvimento social e sócio-cognitivo”; “diferentes músicas – múltiplos contextos – sobre o repertório coral infantojuvenil” e “propostas para o ensaio coral infantojuvenil”. Percebemos aqui, a multiplicidade de temas e diferentes enfoques de pesquisa na área; isso significa que a formação do regente coral infantojuvenil contempla uma ampla gama de conhecimentos, práticos e teóricos, necessários a uma atuação eficaz que produza resultados artístico-musicais satisfatórios. Nessa perspectiva, é imprescindível que o regente tenha a ciência de que o trabalho coral desenvolve aspectos cognitivos, psicomotores e socioafetivos do ser humano; trata-se de uma grande responsabilidade, onde há comprometimento não só com a Educação Musical, mas com a formação dos indivíduos que compõem o coro. Conforme afirma a regente canadense Jean Bartle:

é um trabalho que envolve muito mais do que o ato de cantar propriamente dito. Nós moldamos vidas. Nós ensinamos valores. Nós desenvolvemos gostos. Nós inspiramos e alimentamos talento e criatividade. (...) Nós devemos sempre ter em mente a maneira pela qual nós interagimos e trabalhamos com as pessoas – como uma importante, ainda que negligenciada, tarefa – para que atendamos a essa formidável responsabilidade (BARTLE, 2003, p.4, tradução nossa)

Nesse sentido, corroboram as regentes americanas Goetze, Broecker e Boshkoff:

aquilo que nós fazemos, enquanto regentes, é por acreditarmos que o meio musical tem a capacidade de impactar profundamente os jovens de variadas maneiras, enriquecendo suas vidas.(...) É através do ato musical em si – o canto de melodias, ritmos, harmonias, dinâmicas e agógicas – que a vida emo-

cional dos jovens pode encontrar expressão e validade, transcendendo a expressão verbal. Por meio do canto, da discussão, e de uma vivência aprofundada das canções, os coralistas podem vir a conhecer e a compreender melhor a si mesmos (GOETZE, BROEKER E BOSHKOFF, 2011, p.1, tradução nossa)

Sobretudo, é importante que os Licenciados em Música tenham consciência de quanto o trabalho coral infantojuvenil pode impactar na vida de crianças e adolescentes, e conseqüentemente, na vida de uma comunidade. O Projeto “Um canto em cada canto”, de Londrina (PR), recentemente publicou um livro sobre o trabalho realizado em 18 anos. No livro, são analisados esses impactos sociais:

o canto coral exige o compartilhamento de um mesmo espaço e estabelece limites de comportamento que contribuem para a melhora da sua interação em diferentes contextos. Através das atividades desenvolvidas, trabalha-se inicialmente para que as crianças comecem a ter consciência de sua importância como pessoa na sociedade e também de sua responsabilidade dentro do próprio grupo. Desta forma, cria-se espaço para serem implantados novos conceitos e novos valores sociais, essenciais para a boa vivência na sociedade (LELIS, 2020, p.52)

A autora do texto, que atua como coordenadora do projeto, complementa que o canto coral, além de permitir que as crianças tenham contato com a música de forma crítica, criativa e solidária, tem possibilitado o desenvolvimento de experiências relacionadas à cognição, à disciplina, à autoestima, à concentração e à atenção; tem melhorado a socialização e o respeito aos colegas (de um modo que somente as atividades artísticas em conjunto podem oferecer), e dessa forma, além de ser atrativo e profundamente qualitativo, o canto coral “funda alicerces para uma ponte de inclusão social mais aprimorada (...) contribui para a construção do caráter e da personalidade da criança,

potencializando a constituição de sua cidadania” (LELIS, 2020, p.52-53). Em suma, um projeto coral pode oferecer aos seus participantes uma “potencial mudança de biografias (...) permitindo-lhes vislumbrar um olhar diferente do mundo através de novas perspectivas” (*id., ib.*).

O projeto “Um canto em cada canto” é um exemplo do poder transformador do canto coral na vida de crianças e jovens, e da amplitude dos impactos sociais dessa prática. Outros projetos sociais e culturais brasileiros que promovem a prática coral foram expostos nas aulas, dando suporte às discussões sobre os aspectos psicopedagógicos e socioculturais do canto coral, que permearam as aulas das duas turmas da disciplina. Compreendemos aí, as relações que se estabeleceram entre a Regência coral infantojuvenil e a educação musical, dentro de uma visão social. Junker, nesse sentido, enfatiza que

o valor da atividade de canto coral se funde de tal maneira com o valor da educação musical como área de desenvolvimento de uma sociedade, que torna-se difícil separar um do outro. A vantagem do canto coral dentro da educação musical na realidade brasileira ocorre por ser uma atividade coletiva e participativa ao extremo, em que o instrumento exigido é o próprio indivíduo que participa, favorecendo os laços sociais e unindo grupos em uma atividade de aprendizagem e lazer simultaneamente. (JUNKER, 2013, p.32)

Outra questão constantemente abordada nas aulas, foi a concepção do **regente-educador**: o profissional que atua como líder de um processo educativo, conduzindo seus alunos-coralistas a um resultado artístico-musical compartilhado. Ribeiro, nesse sentido, coloca que

é de extrema importância para um efetivo processo de educação musical a construção de um pensamento crítico reflexivo sobre as possibilidades de ações do regente como educador, para assim, poder haver

adaptação e adequação à realidade profissional que está inserido, garantindo um processo eficaz de ensino e aprendizagem musical (RIBEIRO, 2015, p.7).

Dessa forma, para promover uma reflexão crítica sobre seu próprio processo de formação musical e ao mesmo tempo, para despertar a visão de futuros regentes-educadores, foram elaboradas duas questões para os alunos: uma, sobre como a disciplina colaborou para a sua formação, e outra, sobre a importância da disciplina no curso de Licenciatura em Música. De forma sucinta, os alunos responderam que a disciplina os ajudou a enxergar questões pedagógicas; a entender como são as crianças; a pensar em formas atrativas e estimulantes de ensaiar um coro infantojuvenil, pensando em diferentes formas de aplicação do conteúdo musical; a preparar os ensaios, considerando a possibilidade de mudanças e ajustes conforme necessário e pensando em situações imprevistas; e, por fim, a ter materiais de consulta (incluindo o repertório) para iniciar e trabalhar com um coro infantojuvenil (considerando uma possível chance de trabalho futuro).

Quanto à questão que tratava da importância da disciplina no curso de Música, obtivemos respostas positivas, indicando que os alunos compreenderam o papel da Regência em seu processo de formação, enquanto regentes-educadores. Os gráficos a seguir demonstram, com maior precisão, as respostas a essa questão:

Gráfico 1. Respostas da primeira turma (2019) à questão sobre a importância da disciplina dentro da estrutura curricular.

Na sua opinião, qual a importância da disciplina dentro da estrutura curricular da Licenciatura em Música?
8 respostas

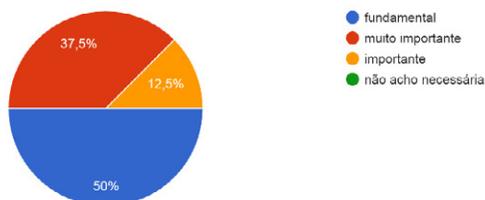
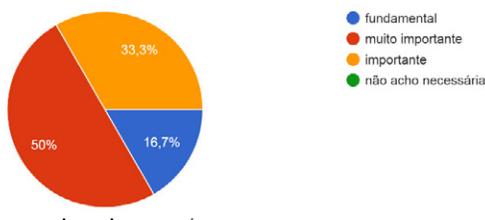


Gráfico 2. Respostas da segunda turma (2020) à questão sobre a importância da disciplina dentro da estrutura curricular.

Na sua opinião, qual a importância da disciplina dentro da estrutura curricular da Licenciatura em Música?
12 respostas



sideraram imprescindível para a formação de um regente de coro infantojuvenil: “gostar de crianças”; “movimento e concentração”; “buscar sempre o conhecimento, o aperfeiçoamento musical e se inteirar sobre novas estratégias e documentos sobre a educação musical”; “clareza com seu objetivo de aula” “paciência e segurança para trabalhar com as crianças, muito estudo dedicação e gostar muito do irã fazer”; “leitura de textos que tratem de coro infantojuvenil, assim como teses e dissertações que deem uma base para o trabalho do

regente”; “conhecimento sobre preparação vocal”. Por fim, um dos alunos ressaltou apenas: “*experiência*”, talvez por se sentir ainda inseguro para reger um coro infantojuvenil, ou por ter percebido a amplitude dos conhecimentos e habilidades necessários para desempenhar a função de regente. De certa forma, a necessidade de experiência pôde ser, em parte, suprida pela atuação dos licenciandos no PCIU, como monitores; mas isso não pôde ser oferecido para a segunda turma.

De maneira não surpreendente, a maior parte dos alunos considerou que a disciplina mudou sua concepção de coro infantojuvenil. Nenhum aluno considerou que a disciplina não tenha atendido às suas expectativas, o que se pode considerar como um resultado bastante positivo. Nos gráficos abaixo, podemos visualizar melhor esses dados:

Gráfico 3. Respostas da primeira turma (2019) à questão 3.

Ao chegar ao final da disciplina, você considera que:

8 respostas

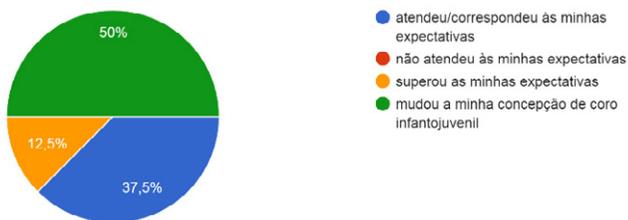
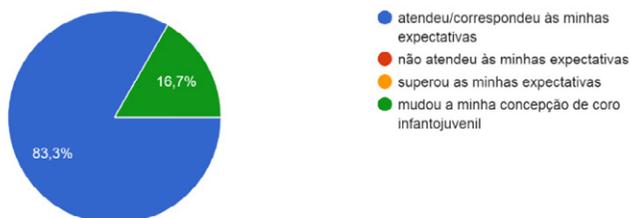


Gráfico 4. Respostas da segunda turma (2020) à questão 3.

Ao chegar ao final da disciplina, você considera que:

12 respostas



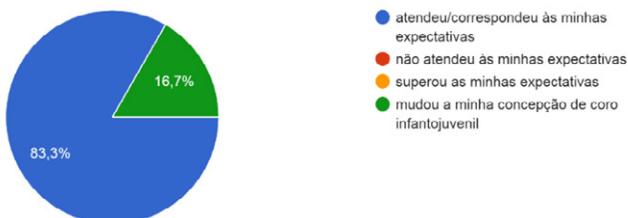
Fonte: Google Docs.

Os dados apresentados pelos gráficos indicam que houve significativa mudança na concepção de coro infantojuvenil dos alunos. Isso pode ser explicado pelo fato de que poucos alunos tiveram uma experiência com coros infantojuvenis na infância ou adolescência, conforme se pode conferir nos gráficos originados por uma questão específica: “você já participou de um coro infantojuvenil quando criança ou adolescente”? Na primeira turma, o percentual representa 2 alunos, e na segunda turma, 3 alunos (somando as opções “quando criança” e “quando adolescente”).

Gráfico 5. Respostas da primeira turma (2019), à questão de número 1.

Ao chegar ao final da disciplina, você considera que:

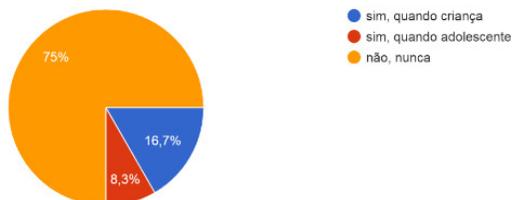
12 respostas



Fonte: Google Docs.

Você participou de algum coro infantojuvenil quando criança ou adolescente??

12 respostas



Fonte: Google Docs.

Por fim, é importante ressaltar os pontos positivos e negativos das aulas, apontados pelos alunos. De modo geral, as aulas foram consideradas “produtivas” e “proveitosas”, e os alunos elencaram vários pontos positivos; na primeira turma (presencial), os alunos escreveram: *“percebi que lidar com o público é completamente diferente de lidar com um público adulto. É necessária outra abordagem”*. *“Eu entendi que se deve trabalhar com as crianças de uma forma mais simples (tecnicamente) e despertar a criatividade sendo criativo (...) Eu gostei muito que todos os alunos tinham que buscar repertório e colocar em prática o que haviam aprendido, assim fixando bem o aprendizado. Eu gostei muito dos textos trabalhados, eles elucidaram muito o que é a criança e como desenvolver a sua relação com a música de uma forma divertida, interessante, criativa e que leve ao desenvolvimento do ser como todo.”* *“Mudou as minhas concepções sobre coro infantojuvenil pois, anteriormente, imaginava que reger um coro desses ou um coro de adultos deveria ser quase a mesma coisa.”* *“Não imaginamos que existem várias possibilidades de trabalhar um repertório de coro infantil, exige um planejamento detalhado da peça. Ouvir as ideias e críticas da professora sobre o nosso planejamento de repertório, traz oportunidades de melhorar nossa visão como*

professor”. Dois alunos avaliaram a disciplina positivamente, porém, apenas se referiram à didática da professora, o que também indica satisfação quanto à participação nas aulas. Como ponto negativo da disciplina, alguns alunos dessa turma reclamaram do espaço físico disposto para as aulas, que dificultava a movimentação e assim, limitava as atividades propostas. E um aluno comentou em uma questão posterior que não gostou de ler um texto em inglês (traduzido e comentado na aula).

Na segunda turma (a distância), doze alunos responderam ao questionário, e tivemos muitas respostas semelhantes às da primeira turma, com destaque para as vivências e conhecimentos trazidos pelos convidados. Mas é interessante destacar algumas respostas que chamaram mais a atenção – duas, escritas por alunos que já trabalham com coros infanto-juvenis, indicando que a disciplina pôde contribuir para com sua prática: *“digo que mudou minha concepção pois, por não ter tanta experiência na área de canto coral, acabava sempre fazendo as mesmas coisas nas aulas, alongamento, aquecimento e repertório, mas depois de assistir as aulas e ver tantas experiências, com certeza adquiri uma grande bagagem”* *“Muitas experiências nos ajudam elaborar uma proposta de aula e ensaio com mais opções”*. As outras duas respostas aqui destacadas, demonstraram que a disciplina abriu a possibilidade de um maior envolvimento com o coro infantojuvenil no campo profissional: *“entendi a necessidade de incluir uma criança ainda quando pequena na música, em específico na prática coral, pois ajuda muito no seu desenvolvimento musical”*. *“Aprendi através de experiências e relatos, exemplos para seguir, se em algum dia surgir uma oportunidade de reger um coro infanto juvenil”*. Nesse sentido, a disciplina despertou o interesse dos alunos para esse campo; um dos alunos colocou como “ponto negativo” das aulas: *“não poder ainda, botar em prática as experiências por eles compartilhadas”*. Espero que todos tenham concluído a disciplina com essa mesma vontade e disposição – ou que, pelo menos, tenham a curiosidade de enveredar por esses mares, e se sintam seguros para capitanear seus próprios veleiros. Afinal, há ainda um oceano a ser explorado em termos de pesquisas e práticas em regência coral infantojuvenil.

Considerações finais

Este trabalho almejou mostrar a relevância das pesquisas em regência coral infantojuvenil e a diversidade de enfoques que partem desse tema, revelando o caráter científico exponencial dessa área do conhecimento musical e humano. Buscou-se elencar os benefícios dessa prática artística para as crianças e adolescentes coralistas, destacando a atuação – e a responsabilidade – do regente-educador, nesse processo.

Em termos de formação do regente por meio do ensino de graduação, as duas primeiras turmas da disciplina “Regência de coro infantojuvenil” (2019 e 2020) da UFMS, embora tenham tido encaminhamentos muito diferentes – pois uma se realizou em modo presencial e outra, a distância – puderam ter uma visão abrangente do canto coral, compreendendo seu potencial de desenvolvimento humano, bem como ter uma visão mais sensível a respeito do trabalho com crianças e adolescentes. As aulas ofereceram um leque de possibilidades metodológicas e uma coleção de materiais didáticos, a partir das experiências compartilhadas. Além disso, os alunos puderam ver os resultados artístico-musicais de vários coros, a partir dos vídeos demonstrados nas aulas, criando referências e perspectivas positivas.

Procurei, com este texto, ressaltar que a UFMS está acompanhando pesquisas, liderando estudos, produzindo eventos, promovendo a extensão universitária e sendo referência em Regência coral infantojuvenil no Brasil, começando também a despontar no exterior. Esse panorama tende a se intensificar e se expandir com a instituição do PROF-ARTES, Mestrado profissional que contempla as pesquisas em Música, e conseqüentemente, em Canto Coral, como possibilidade de prática musical nas escolas de educação básica. Essa é a minha expectativa e minha motivação, na esperança de que “dias melhores virão” com muitos cantares pelo Brasil.

REFERÊNCIAS

BARTLE, J. A. **Sound Advice**: becoming a better children's choir conductor. New York: Oxford, 2003.

BRITO, D. F. V. **Entre bolas, bexigas e elásticos**: a análise do regente/educador sobre suas práticas no coro infantil. Florianópolis: Revista NUPEART, vol. 19, 2018, p.13-33.

FIGUEIREDO, S. L. F. **A regência coral na formação do educador musical**. Anais do XVI Congresso da ANPPOM: Brasília, 2006

GABORIM-MOREIRA, A. L. I. **Regência coral infantojuvenil no contexto universitário: a experiência do PCIU**. Tese (Doutorado em Música). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2015.

GOETZE, M.; BROEKER, A.; BOSHKOFF, R. **Educating young singers**: a choral resource for teacher-conductors. 2nd ed. New Palestine (USA): Mj Publishing, 2011.

GOES, E. M. **Processo criativo e movimento corporal como ferramentas pedagógicas no canto coral infantil**. Dissertação (Mestrado). Curitiba: Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, 2017.

GOIS, M. P. A. M. **A dimensão lúdica na regência de coro infantil**. Dissertação (Mestrado). Curitiba: Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, 2015.

GRINGS, B. **O ensino de Regência na formação do professor de música**: um estudo com três cursos de licenciatura em Música da região Sul do Brasil. Dissertação (Mestrado). Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis (SC), 2011.

HANNA-WEIR, S. **Developing a personal pedagogy of conducting**. 2013. Ph. D. Thesis. Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park, 2013.

JUNKER, D. **Panoramas da regência coral: Técnica e estética**. Brasília: Escritório de Histórias, 2013.

KASHIMA, R. K. **LARCI (Laboratório de Regência Coral Infantil): proposta de formação acadêmica para regentes de coros infantis**. Tese (Doutorado). Campinas: Instituto de Artes da Unicamp, 2019.

LANA, E. V. A.; SIMÕES, T. L. P. **O uso de tecnologias e recursos didáticos extramusicais para o ensino e o aprendizado do canto coral: relato de experiência junto ao coral Canarinhos de Itabirito**. Anais do 2º Congresso de Música “Nas nuvens...”. UFMG, 2016.

LELIS, O. Cenas dos aspectos sociais no “Um canto em cada canto”. In: LELIS, O.; FRAGA, G. (orgs.). **Um canto em cada canto: fazendo história e transformando vidas**. Londrina (PR): Gráfica e editora Midiograf, 2020.

OLIVEIRA, A. L. C. **A regência coral na formação do licenciado em Música: uma experiência didática no Coral Infantil da UFRN**. Dissertação (Mestrado). Natal: Escola de Música da UFRN, 2017.

RAMOS, M. A. S. **Ensino da Regência Coral**. Tese (Livredocência). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2003.

REIS, A. C.; CHEVITARESE, M. J. **Canto Coral - espaço de aprendizagem e desenvolvimento musical**. Curitiba: Latin American Journal of Development, v.2, n.5, sep./oct. 2020, p. 243-250.

RHEINBOLDT, J. M. **Preparo vocal para coros infantis**: considerações e propostas pedagógicas. Tese (Doutorado). Campinas: Instituto de Artes da Unicamp, 2018.

RIBEIRO, C. B. **A profissionalidade do regente de coros infanto-juvenis em Campo Grande-MS**. Dissertação (Mestrado). Brasília: UnB, 2016.

SANTOS, E. S. **A aprendizagem musical e o uso das TIC em uma comunidade de prática**: uma pesquisa-ação no coral Ad Infinitum. Dissertação (Mestrado). Brasília: Escola de Música da UnB, 2019.

SCHIMITI, L. M. **Regendo um coro infantil... reflexões, diretrizes e atividades**. Revista Canto Coral, Brasília, Ano II, nº 1, 2003, p.15-18.

SILVA, L. **Canto Coral**: uma proposta para o ensino médio. Dissertação em formato de artigo científico (Mestrado Profissional). Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, 2020.

SPENCER, M. C. **Conducting Pedagogy**: teaching through musicianship. Doctor of Musical Arts. Graduate College, University of Oklahoma. Norman, Oklahoma, 2000.

WELCH, G. **The benefits of singing**. 2017. Disponível em: www.singup.org. 2017.

WHITAKER, J. A. Professional orchestral conductors' use of selected teaching behaviors in rehearsal. **International Journal of Music Education**, v. 35, n. 2, p. 165-174, May 2017.

COLIÇÃO, ARTE CONTEMPORÂNEA E ELEVÇÃO ESTÉTICA

Paulo Cesar Duarte Paes

Em 2018, um delegado, policiais e dois assessores de deputados estaduais, entraram no MARCO Museu de Arte Contemporânea de Campo Grande – MS e apreenderam a obra “Pedofilia”, da artista Alessandra Cunha. Armados, argumentavam publicamente, que se tratava de uma obra pedófila. Era justamente o contrário, a artista denunciava de forma artística, incompreensível para eles, às situações de violência sexual contra crianças, tão comuns no Brasil. A exposição Queer, no Museu Santander em Porto Alegre, em 2017, foi tumultuada por militantes do MBL e alguns líderes religiosos, o que acarretou no fechamento da exposição. Nos anos 30, em Recife, a imensa obra de quinze por dois metros “Eu vi o mundo”, de Cícero Dias, foi atacada na abertura da exposição e parcialmente destruída. Em 1937, Hitler criou a exposição “Arte degenerada”, com 650 obras modernistas, confiscadas de museus e galerias. Os nazistas denunciavam a Arte Moderna como uma expressão judaico-bolchevique e entendiam que a arte verdadeira deveria ser naturalista. A rejeição pela nova arte e a intolerância estética sempre esteve diretamente relacionada a ausência de sensibilidade e até capacidade cognitiva de setores da sociedade.

Infelizmente, a imensa maioria da população brasileira reproduz o entendimento de que a arte contemporânea é bizarra, exótica ou coisa de depravados. Em cada período histórico, uma nova estética rompe com as velhas formas da arte e poucos conseguem conhecer e vivenciar a originalidade e universalidade destas obras. O estranhamento causado é inerente a arte contemporânea, mas, numa sociedade

voltada somente para o aspecto produtivo e de consumo de riqueza, a arte permanece acessível a apenas um pequeno grupo social, conforme a permissão do sistema econômico. O ensino de artes e a educação estética são fundamentais para quebrar os muros sociais que impedem, a maior parte da sociedade, do acesso ad arte, e a efetiva humanização dessa experiência. Por isso, é fundamental que professor@s de arte tenham um domínio da história da arte e da estética, para fundamentar discursivamente seus meandros mais complexos e profundos e, em especial, da arte contemporânea, que ainda não possui um entendimento histórico que a caracterize, posto que é uma arte recente e os pensadores ainda não conseguiram capturar inteiramente suas peculiaridades.

O objetivo da presente reflexão é fundamentar uma crítica ao entendimento fragmentado que nega o aspecto histórico e político da arte e reproduz, contrariando o próprio discurso, ideologias a serviço das variadas formas de dominação de classe, de gênero e raciais. Não se trata de negar a positividade deste discurso anti-histórico, mas de afirmar que outras infinitas formas de arte contemporâneas são possíveis, como a de Angela Davis (2017, p. 166), que incita a emancipação social. A ideologia dominante se reproduz, também esteticamente, através do entendimento que se tem sobre a arte e, mais particularmente, sobre a arte contemporânea.

Historicidade da arte contemporânea

Na arte também existem formas mais desenvolvidas historicamente, como por exemplo a arte moderna em relação a arte medieval ou a arte grega (ARGAN, 1992), ou a arte contemporânea em relação ao modernismo do século XX (DANTO, 2006; BELTING, 2006; JAMESON, 1997; PAES, 2016). Existe uma relação dialética entre os vários momentos da história da arte. O que chamamos de arte con-

temporânea é ainda pouco conhecido e sua compreensão repousa no entendimento e na negação da arte moderna, que por sua vez, negou formas clássicas da arte, que negou a arte medieval, que negou a arte grega e assim por diante. No Brasil, os artistas modernos romperam radicalmente com o romantismo, o realismo e a arte barroca, mas essas concepções continuaram presentes como fragmentos interiores da nova arte ou na sua própria negação. As formas anteriores da arte, mesmo sendo negadas, estão presentes na arte produzida posteriormente (LUKÁCS, 1996a).

No método de compreensão da economia política de Marx (2011), as formas mais desenvolvidas historicamente são a chave para compreender sociedades menos desenvolvidas. A compreensão histórica da realidade (tão negada pelos pós-modernos) pressupõe não apenas a compreensão das formas passadas, mas a superação crítica destas por novos entendimentos. Por exemplo, a arte contemporânea surge de críticas ao modernismo do início do século XX, por isso, é importante para identificar e compreender as peculiaridades do modernismo. As culturas mais desenvolvidas da humanidade são chave para compreender as anteriores. A história da arte não pode ser compreendida apenas como uma imensa quantidade de estilos e formas, cada um como um fragmento isolado em relação aos outros, mas como uma unidade em que cada momento é parte de uma totalidade histórica e somente pode ser compreendido na sua relação ontológica de produção criadora de si, como particularidade em relação com o universal (LUKÁCS, 1970).

Um estudante que consegue vivenciar a arte contemporânea em museus, livros e internet, tem muito mais instrumentos sensíveis e cognitivos para compreender as formas anteriores da arte, como as vanguardas modernistas, o romantismo, o classicismo, etc. Ao mesmo tempo em que um estudante que não conhece estas formas anteriores da história da arte tem dificuldade em vivenciar a arte contemporânea.

nea. Existe um movimento dialético entre o mais desenvolvido historicamente, e o menos desenvolvido e, nesta relação de apropriação da arte no decorrer da história e das vivências artísticas, que acontece a elevação estética. Quando o aluno se apropria de sentidos e valores estéticos mais complexos, seus órgãos sensitivos se alargam no sentido do historicamente mais desenvolvido. O desenvolvimento estético do ser singular se eleva no caminho da apropriação da universalidade e, ao mesmo tempo, a universalidade é enriquecida com as múltiplas singularidades subjetivas. A arte possibilita uma vivência sensível que eleva o indivíduo além de sua vida cotidiana, para um patamar mais complexo e historicamente mais desenvolvido da cultura como universalidade.

A arte contemporânea é a chave para o entendimento crítico dos movimentos artísticos dos períodos precedentes, mesmo sendo fundamental no desenvolvimento da história da arte e, também por isso, fundamental na educação. A contraditória relativização dos discursos poéticos, em que todos são válidos, menos este e aquele, é uma forma de irracionalismo filosófico decadente do mundo contemporâneo, que não explica nada. Uma tal fragmentação, esconde os fatores e interesses históricos que subjazem o mundo da arte, mesmo na aparente defesa de uma arte livre. Esse relativismo desorganizado, complexo e de contraditório discurso, contribui indiretamente para impedir a vivência e a compreensão da arte. por uma imensa maioria da população.

A arte contemporânea é a recriação permanente de uma luz sensível que ilumina, não apenas o nosso tempo, mas justamente as trevas dos tempos anteriores, que impediam o sentimento e a compreensão da realidade, para em seguida, ser superada em uma nova forma, historicamente, mais rica e desenvolvida. Essa experimentação constante, que busca a ruptura radical com as tradições é o ponto culminante do desenvolvimento histórico da arte, que precisa ser considerado e

apropriado pelas novas gerações. É necessário compreender a lógica de seu desenvolvimento histórico, como uma particularidade criada na relação do ser singular, indivíduo ou grupo, com a universalidade, que é a totalidade, o ponto mais desenvolvido que a humanidade alcançou ao longo da história. A negação da historicidade e da realidade, é uma espécie mais refinada e sutil de negacionismo, muito comuns aos clichês: “o fim da história”, “o fim da arte”, “o fim da história da arte”, “o pós-humano”. É óbvio que a história nunca termina, toda ruptura também é recriação das tradições, mas autores importantes (BELTING, 2006; DANTO, 2006; PÁGLIA, 2014; SANTAELLA, 2007) tentam fundamentar estes títulos “fake”, negando contraditoriamente a razão dialética intrínseca a história da arte, dificultando seu entendimento no interior das relações sociais.

O ser, somente é humano, porque historicamente a cultura foi produzida e transmitida para as novas gerações, humanizando-as, na medida em que estas foram se apropriando dela (VIGOTSKI, 1995). A arte compreendida fora dessa relação de produção histórica, da dialética entre o singular e o universal, advém de ideologias que fragmentam o entendimento da humanidade, reproduzindo uma necessidade velada de dominação, seja do capital, dos estados nacionais, de gênero, racial ou outra. A autonomia da arte é relativa, pois, mesmo sendo um pressuposto da liberdade, ela é produzida em uma relação dialética com a realidade humana (VÁZQUEZ, 1978). Quando o indivíduo se apropria da arte produzida historicamente e da arte do seu tempo, ele se eleva a uma qualidade de vivência estética e desenvolvimento dos sentidos. Não que a arte deva servir a um objetivo histórico de elevação estética de um povo, mas isso acontece como decorrência da essência da arte e a ausência desta vivência estética no conjunto da sociedade, que o relega ao atraso no desenvolvimento sensível em relação ao seu tempo. A negação da arte ao povo impede grande parte da população de vivenciar o que existe de mais complexo e desenvolvido, que é a

história da arte e a arte contemporânea. A escola tem um papel fundamental para proporcionar essa vivência aqueles que não possui outros meios de contato com a arte.

Para compreender a importância da arte contemporânea na formação humana, estudamos a elevação estética, movimento pelo qual o ser na sua subjetividade singular se universaliza pela vivência estética. Utilizaremos apenas algumas categorias comuns das obras de György Lukács (1966; 1996b; 1970; 2009; 2011), Vázquez (1978; 1999), Vigotski (2001a; 2001b; 2001c e 2014) e Agnes Heller (2007), para compreender o complexo percurso da elevação estética na relação dialética entre o singular e o universal. Os demais autores serão muitas vezes citados para demonstrar criticamente a existência de um sistema que seleciona o que é arte contemporânea e o que não é, reduzindo as possibilidades de acesso a arte para maioria.

Elevação estética da cotidianidade a universalidade

A razão dialética compreende a dinâmica entre o particular e o universal, como uma unidade no movimento recíproco dos opostos. Não é a singularidade que reina na natureza das coisas, mas o seu caráter universal, como coisa em relação as demais (MARX e ENGELS, 2007), como um movimento relacional produzido na e pela temporalidade. Não se pode compreender a subjetividade humana separada da sua objetividade. O mundo material e cultural do qual o ser humano se origina, é o mesmo que se propõe a modificar objetivamente pela sua atividade. É nessa relação entre o culturalmente dado e o objetivamente transformado, que se produz a própria subjetividade, que se volta para a realidade como uma unidade particular no movimento criador entre o singular e o universal. Porém, uma (unidade?) histórica, onde nada é estático, ou apenas ideia, pois, é justamente na relação dinâmica

e real recíproca que se produz externamente o social e internamente a consciência.

A individualidade já aparece como categoria do ser natural, assim como o gênero. Esses dois polos do ser orgânico podem se elevar a pessoa humana e a gênero humano no ser social somente de modo simultâneo, somente no processo (LUKÁCS, 2009, p. 239).

O singular somente existe em relação ao universal e o universal não existe sem as múltiplas singularidades que o refazem em permanente movimento transformador. Uma oposição criadora de ambos como unidade e como identidade no movimento dialético. A singularidade existe no universal como multiplicidade, enquanto o universal está implícito na raiz de todas as formas de singularidade. A arte, como objeto particular, se produz na singularidade em oposição constitutiva com o universal, como síntese, na própria particularidade da obra, conforme afirma Lukács (1970), citando a estética de Hegel.

A universalidade e a particularidade aparecem como momentos do devenir da singularidade. Daqui decorre, porém, ao mesmo tempo, que as singularidades - em sua real existência - jamais podem ser concebidas independentemente do particular e do universal. Estes reconhecem como sendo objetivamente existente apenas o singular, vendo no particular e no universal produtos puramente subjetivos do pensamento (LUKÁCS, 1970, p. 61).

O particular é a obra materializada, unidade como síntese entre o singular e o universal. É quando o artista arranca do mais livre e profundo de sua subjetividade uma verdade que é expressa esteticamente mediante uma obra particular. Obra que é um objeto humano de vivência e comunicação sensível, sem o interesse objetivo de produção de coisas, de valores ou de conforto, mas uma relação livre e íntima entre subjetividade e objetividade. A arte, mesmo que o artista não tenha

consciência, é uma criação de relações entre um ser que cria, nos outros e no mundo, um novo sentido, causando estranheza pela novidade, para elevar a sensibilidade universal. Quando essa modificação, esse acrescentar de novos sentidos incorpora o gênero humano, a cultura histórica, produz novos sentidos e valores, elevando o sujeito criador a uma universalidade. Parte da subjetividade singular, ao produzir a arte, cria uma particularidade originada num estágio histórico anterior da universalidade.

Lukács (1970) denunciou o subjetivismo de um certo entendimento estético que compreende a singularidade e a particularidade da arte de forma imediata, isoladas em si, como se não tivesse ligação ou relação com a realidade, como se o artista e sua obra, se bastassem em si mesmos. O autor pressupõe uma generalização que vai além, supera a subjetividade particular imediata numa relação de apropriação e constituição da universalidade.

Uma tal generalização resulta, por um lado, do que chamamos de específica forma fenomênica da particularidade como meio organizador de cada dada obra de arte. Ela, como vimos também, é uma elevação acima da subjetividade imediata como abstrata singularidade ou particularidade, mas ao mesmo tempo é também algo ainda subjetivo, pessoal. A sua objetividade é aferida pelo modo com que uma subjetividade assim universalizada na particularidade é capaz de dar uma reprodução da realidade, verdadeira e original, que possua eficácia imediata. A objetividade, portanto, não pode ser separada da subjetividade (LIKÁCS, 1970, p. 181).

A abordagem compreende que o artista na sua singularidade se objetiva na particularidade da obra, pela força criadora da sua subjetividade, mas a universalidade está presente como fundamento da singularidade, transposto para o particular. Por outro lado, a arte como

particularidade criada pelo artista se precipita objetivamente na realidade, transformando as relações humanas se elevando a universalidade. A elevação da personalidade artística no processo criador da obra é um fato antiquíssimo e notório (LUKÁCS, 1970, p. 183).

Além da elevação ocasionada na criação artística outro aspecto de grande importância para os professores de arte é a elevação causada pela fruição ou vivência da arte. As funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1995) são aquelas cuja apropriação humaniza o indivíduo, sendo a arte, a forma mais importante, porque eleva a sensibilidade a uma função contemporânea mais desenvolvida, saindo de dimensões embrutecidas, inferiores, relativas a momentos históricos passados, como daqueles homens que entraram armados no museu para autuar uma obra. Também por isso, é de grande relevância a vivência estética dos diferentes momentos da história da arte (VIGOTSKI, 2001b; PAES, 2020).

Vigotski no seu livro “Psicologia da Arte” (2001a), estudou em profundidade a função do psiquismo humano como uma forma de elevação estética. Faz uso uma parábola com o exemplo bíblico do milagre dos peixes, que tem um caráter quantitativo, e o relacionou ao milagre da transformação da água em vinho, que possui um caráter qualitativo, na criação de uma nova sensibilidade, uma humanização pela arte.

A verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. A arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima deste material algo que ainda não está na propriedade deste material. Verifica-se deste modo que o sentimento é inicialmente individual e através da obra de arte torna-se social ou generaliza-se (VIGOTSKI, 2001a, p. 307-308).

Assim como Lukács (1966b), Vigotski (2001a), reconheceu a catarse como uma intensa vazão emocional que não encontra saída na vida cotidiana, pois não se trata de um sentimento imediato, mas de uma síntese generalizadora da vida elevada ao universal. A catarse na arte, não é uma simples forma de contágio de determinadas emoções, mas uma descarga emocional, uma concentração de vida e meio infinitamente mais importante para a humanidade (VIGOTSKI, 2001a).

A percepção da arte também exige criação porque para esta percepção não basta simplesmente viver com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender a estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude. (...) A arte não é regida pela lei do menor esforço, consiste num dispêndio tempestuoso e explosivo de forças, num dispêndio de psiquê, numa descarga de energia (VIGOTSKI, 2001a, p. 314).

No entendimento de Vigotski, a catarse seria uma força psíquica que está na base da elevação do ser sensível, de sua individualidade imediata, a uma situação emocional para além da cotidianidade, uma livre criação em si, de sentimentos e formas universais produzidos historicamente. Um ser outro, novo, que entende o que não se entende, possível e o que seria habitualmente não praticável. A fruição da arte é uma vivência que pressupõe atitude criadora que ultrapassa a realidade imediata, uma orientação para o futuro, o que nos leva aspirar, acima da nossa vida, o que está por trás dela (VIGOTSKI, 2001a, p. 320). Não se trata de um sentimentalismo repetitivo que pode até levar as lágrimas, mas da apropriação de formas absolutamente singulares e subjetivas, de sentimentos criados anteriormente, pelas obras artísticas no decorrer da história. A elevação estética é a humanização pela arte.

Agnes Heller (2008), aprofundou o entendimento sobre a liberdade como uma categoria central da ética, e qual seria a importância da arte para criação desta liberdade. A catarse, é um meio de elevação da individualidade a generalidade humana, perpassada por valores éticos ou morais, inerentes as estruturas sociais de um determinado tempo. A elevação do particular ao universal não acontece passivamente, mas mediante a catarse, uma ação ativa, criadora do sujeito em uma realidade envolvida por escolhas de determinados valores morais, normas, usos, ideias, enfim, como meios inerentes à vida social.

(...) meios de elevação da particularidade ao genericamente humano; as variações de seus conteúdos dependeram em grande medida do tipo de comunidade a que tinha que elevar-se o indivíduo a partir da sua particularidade. Temos que acrescentar ainda que a arte cumpre também, enquanto auto consciência e memória que é da história humana, essa função que é de “elevar” a particularidade individual ao genericamente humano (HELLER, 2008, p. 17).

A catarse é um processo que acontece na interioridade do indivíduo, porém, somente é possível quanto elevada à formas superiores, sejam estéticas ou éticas, desenvolvidas na sua realidade histórica. Por isso, a elevação ao humano-genérico, não significa jamais a abolição da particularidade, mas justamente esta relação entre o particular e o universal (HELLER, 2008, p. 40). Não se trata de uma força ativa desenvolvida no interior do indivíduo singular, para o humano-genérico. Tao pouco o sujeito recebe passivamente a cultura já desenvolvida. Trata-se, justamente, de uma “unidade dialética”, a produção do novo, de uma particularidade que inova e amplia a cultura, mediante impactos, emoções e/ou conflitos, uma colisão entre o singular e o universal.

A sistemática elevação estética possibilita desenvolvendo e apropriação de uma vasta diversidade de vivências e referências artís-

ticas que, quando apreendidas criticamente, ampliam consciência no caminho para a liberdade. Para Heller (2008), a liberdade não existe estaticamente, mas como uma permanente apropriação ativa e sensível da riqueza humana, que produz uma consciência sobre o mundo e, por isso, possibilita agir consciente na realidade. A liberdade pressupõe a tomada de consciência do caráter terreno da vida e da contínua auto-criação humana.

A humanidade se produz a si mesma a partir de um mundo que já existe antes dela. A história da humanidade é a história do nascimento e do desenvolvimento da liberdade. Os homens se libertam cada vez mais da fatalidade natural e, no entanto, nunca chegam a suprimi-la (HELLER, 2008, p. 153).

A vivência e a apropriação da arte contemporânea proporciona uma elevação em sentido da tomada de consciência estética e inserção na realidade artística, sensível, dotada das formas mais desenvolvidas do nosso tempo. As possibilidades de elevação estética não são imediatamente mensuráveis e podem comportar infinitas nuances e possibilidades históricas, tais como: arte popular, urbana, política, arte de rua, museu... É incontestável a relevância da arte contemporânea para a educação e a sociedade, porém, a exclusão da imensa maioria do povo brasileiro da vivência artística, não é um acaso, mas um projeto de mundo em que pessoas são rebaixadas como coisa, mercadoria, ferramenta de produção de lucro e consumo. Um projeto de coisificação do humano, pela restrição do acesso a arte contemporânea, com apoio de parcelas reacionárias da sociedade, lutam contra a liberdade da arte, destruindo obras e demonizando artistas, censurando temas e estéticas, e acabando com o financiamento público.

Educação, arte contemporânea e a elevação estética

Inúmeros são os reducionismos entorno da compreensão conceitual da arte contemporânea. De início, a concepção neocolonial de que universal seria apenas, a arte europeia e estadunidense, e contemporâneo, o que produziria na radical ruptura com as vanguardas modernistas. Toda a arte fora desse padrão seria repetição, imitação, mas não arte contemporânea. Uma concepção estética que concebe a singularidade apenas na abstrata forma subjetivista da arte e não considera a multiplicidade de culturas, cada uma com sua riqueza e pluralidade, em relação permanente de apropriação e recriação do universal. O sistema seleciona determinados protótipos de artistas e obras, que podem ser considerados arte contemporânea, e deixa de fora uma infinidade de criações que não cabem nos padrões dominantes.

Se os mais importantes espaços para exposições das artes visuais são os museus e galerias que primam por concepções herméticas, como fundamento da relevância artística, impede que manifestações artísticas fora dos estritos limites da erudição estabelecida, não sejam compreendidas como arte contemporânea. A concepção erudita da arte contemporânea, ocasionalmente, até aceita a diferença, mas não constrói uma dialética com a arte popular, por não reconhecer seu valor estético. Com um sentido similar, Adorno (1980), numa crítica ao Jazz, entendeu que somente a música erudita, lida em partitura, seria considerada arte, o que hoje é compreendido como uma visão reducionista.

A arte contemporânea, definida pelas tendências, crítica especializada, e grandes curadorias, produzem o seu isolamento em relação ao “grande” público. O hermetismo se caracteriza por um complexo código de linguagem que impede seletivamente o acesso da maioria dos artistas, um isolamento duplo, em relação ao público e pelos limites das possibilidades criativas, impedindo o contato entre os diferentes,

os eruditos e os populares. Uma espécie de barreira ideológica entre particular e universal, não apenas da arte, e vista sobre si mesma na história, mas na produção contemporânea de sentidos, técnicas, conteúdos, conceitos e características expressivas, que sintetizem subjetivamente uma estética do nosso tempo.

Os artistas, pensadores e curadores, exigem dos artistas e do público, capacidades e sensibilidade em relação ao que foi caracterizado como arte contemporânea, ou seja, uma forma mais complexa de arte, dotada esteticamente de códigos que, aqueles que não os dominam, estão presos no reino da particularidade não atingindo a universalidade do seu tempo. Porém, esses pensadores da estética, mesmo negando, isolam o universal, mediante a criação e reprodução de complexos códigos simbólicos, mensuráveis por posições privilegiadas em relação aos artistas populares e ao público em geral. No entanto, se adotassem uma concepção dialética, sem reduzir ou empobrecer seus complexos entendimentos estéticos, se dedicariam a proporcionar uma interação entre os valores estéticos universais da arte contemporânea e as infinitas riquezas da arte popular, objetivando uma elevação estética geral. Esse movimento existe, mas é ainda muito tímido. Em geral, os pensadores eruditos da arte contemporânea se empenham no sentido contrário: tornar a arte sempre mais hermética e irracionalista, legada apenas, aos poucos privilegiados, que se sentem superiores.

A elevação pode também ser compreendida conforme Vázquez (1978), que inferiu sobre a necessidade de uma relação entre a arte popular e a arte erudita, como um conflito de opostos que produz o novo. Ele afirmou que a arte popular quase sempre se produz sobre as ruínas da arte erudita e a arte erudita também se produz de elementos da arte popular. Podemos apresentar vários exemplos, como a relevância estética e social da Música Popular Brasileira (MPB), que não é erudita, mas mantém permanente diálogo com elaborações mais

eruditas. Em Campo Grande MS, existe um importante grupo de artistas denominados “Confraria Socioartista”, composto por dezenas de importantes artistas, a maioria, fez a opção de não seguir os cânones “eruditos” da arte contemporânea, para manter significativa produção artística individualizada e mais identificada com estilos e conceitos modernistas. Essa produção é uma forma de elevação estética para um grande número de artistas, fruidores e também fonte inesgotável de referências simbólicas, imagéticas, conceituais e técnicas, para os que, dentro e fora da própria confraria, se lancem em ruptura com a arte moderna, na criação de uma nova estética contemporânea, mas com um diferencial, o caráter da cultura local.

Precisamos pensar a elevação estética também, do ponto de vista das culturas que não necessariamente, estão ancoradas nos grandes eixos: Europa, Estados Unidos, Japão, em relação ao Brasil. Ou São Paulo, Rio de Janeiro em relação a Campo Grande. Ou Campo Grande e Dourados, em relação as comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhos, das periferias e grandes cidades, populações marginalizadas, bem como, nossos alunos nas escolas, que não tiveram acesso ao que os intelectuais chamam de arte contemporânea.

Em uma comunidade indígena que não teve contato com a cultura histórica a arte é parte da vida cotidiana, do trabalho, da magia (LUKÁCS, 1970; ENGELS; 2012). A medida em que esta comunidade passa a manter contato com a urbanidade, a arte vai sendo separada das atividades cotidianas e para se tornar uma atividade de capacidades específicas, que eleva a sensibilidade de seus membros às formas universais, mas partindo de uma realidade cultural absolutamente diferente daquela que estudamos na história da arte europeia. Justamente aí reside a maior riqueza estética: na relação simbólica de culturas opostas. Não aquela do romantismo ou de algumas vanguardas modernistas, que reproduziam elementos simbólicos “primitivistas”, totalmente fora

do contexto, em proveito do próprio artista ou de interesses turísticos. Trata-se contemporaneamente, de uma batalha efetiva pela sobrevivência de riquíssimas culturas, mediante a criação artística, partindo de elementos simbólicos próprios e, ao mesmo tempo, criando fruição da arte universal, um choque, uma colisão criadora.

O grande salto no sentido da arte como liberdade inicia-se com a fundamentação crítica aos pensadores que reproduzem, mesmo que inconscientemente, complexas filosofias fundadas numa bolha de privilégios, tomando por base aspectos da história da arte que afirmem o que somente eles sabem, a concepção verdadeira da arte contemporânea, para condenar todo o restante da população a uma vida sem arte.

Elevação estética é arte como liberdade, porque mesmo sendo imediatamente subjetiva, trata-se de um movimento histórico no sentido de construir concretamente, um mundo onde tod@s possam fruir e criar arte contemporânea da melhor qualidade. A educação, o ensino de artes e as concepções vivenciadas e fundamentadas, sobre o que é arte contemporânea, podem ser libertadoras, mas precisam tomar consciência da relação dialética entre a singularidade e a universalidade da arte, sem desprestigiar ou desrespeitar nenhum dos lados. Professor@s de artes têm historicamente, um relevante e imprescindível papel de promover o contato, a vivência e o debate, da arte contemporânea.

O ensino da arte contemporânea tem sido hegemonicamente fundamentado por uma abordagem pós-estruturalista, que desagua na epistemologia pós-modernista. Muitos autores pós modernos (BUTLER, 2018; DANTO, 2006; BELTING, 2006) compreendem a arte como um emaranhado irracional de obras e artistas isolados no puro subjetivismo (VÁZQUEZ, 1999) e fora da compreensão da história como totalidade.

A negação da historicidade da arte é um irracionalismo decorrente da reprodução inconsciente da lógica dos interesses econômicos do capitalismo tardio (JAMESON, 1997; ANDERSON, 1999; CHAUI, 2004; DUARTE, 2001; PAES, 2016). O relativismo fragmentário dos pensadores pós-modernos isola a particularidade da obra num subjetivismo imediato, impedindo a apreensão da arte como realidade, criação genérica, elevada do particular à universalidade. A negação irracionalista do histórico, da realidade e a compreensão da arte, apenas como fragmento subjetivista da fruição e da criação, sustenta o processo seletivo que aprisiona a arte em formas e filosofias predefinidas, à reproduzir, indiretamente, a exclusão estética inerente ao capitalismo (VÁZQUEZ, 1978).

O materialismo histórico e dialético não é um mecanismo filosófico para a compreensão do real, mas uma lógica da própria da realidade humana em transformação permanente, refletida e apreendida pelo pensamento. Compreender a arte apenas no seu circuito limitado de relações, no interior de determinados grupos de artistas e pensadores habitante da pequena bolha de bem estar, em um imenso mundo em ebulição, uma forma ideológica de reprodução dos interesses financeiros que controlam o mundo contemporâneo e impedem a arte de chegar ao povo.

Como professores de artes, precisamos compreender e ensinar o real movimento histórico da arte, a relação das singularidades subjetivas com o universal, sem perder de vista a produção e consumo, no interior da realidade concreta. É necessário romper as amarras que mantém nossos alunos marginalizados em relação a vivências estéticas contemporâneas, que impede o conjunto da sociedade de sentir e compreender a arte como essencialidade da vida humana e não como decoração, lazer, ou algo secundário. A arte é inerente a generalidade humana, ao ser ontológico que vem se constituindo desde os primór-

dios da história. Além da vivência, nossos alunos precisam da razão histórica como instrumento de compreensão e crítica estética, fortalecendo o caráter libertador e sensível da arte, imprescindível para a humanização de si e da sociedade como um todo. A elevação estética acontece internamente na subjetividade singular do indivíduo e concomitantemente, na sociedade. A arte como particularidade poética amplia historicamente as vivências sensíveis da humanidade e não se trata de uma elevação domesticada, passiva, decorativa, pelo contrário, a arte pressupõe estranhamento, colisão, revolução.

O artista, hoje, é uma espécie de guerrilheiro. A arte uma forma de emboscada. Atuando imprevisivelmente, onde e quando é menos esperado, de maneira inusitada, (pois tudo pode transformar-se, hoje, em instrumento de guerra ou de arte), o artista cria um estado permanente de tensão, uma expectativa constante. Tudo pode transformar-se em arte, mesmo o mais banal evento cotidiano (...). Na guerrilha artística, porém, todos são guerrilheiros e tomam iniciativas. O artista, o público e o crítico mudam continuamente suas posições no acontecimento e o próprio artista pode ser vítima da emboscada tramada pelo espectador (FREDERICO, 2001, p. 171).

Em dez anos de existência, o Grupo Colisão tem levado performances, principalmente para escolas, ruas, locais públicos e populações das periferias da cidade, inventando vivências criadoras e fruidoras da arte contemporânea, para quem teve pouco acesso, sem perder de vista a universalidade, a história da arte, às formas, historicamente mais desenvolvidas da arte. Na atual condição social em que a arte é negada para a imensa maioria da população, é válida a concepção de arte como guerrilha estética, tanto no sentido da criação, da fruição, como no ensino de artes.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **O fetichismo na música e a regressão na audição**. São Paulo. Nova Cultural. 1980.
- ANDERSON, P. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro. Zahar. 1999.
- ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. São Paulo. Cia das Letras. 1992.
- BELTING. Hans. **O fim da história da arte**. Cosac Naify, 2006.
- BUTLER, Judith. Introdução In LUKÁCS, Georg. **A alma e as formas**. Belo Horizonte, Autêntica. 2015.
- CHAUI, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Poços de Caldas. ANPED. 2004.
- DANTO, Arthur. **Após o fim da arte: a arte contemporânea e o fim da história**. São Paulo. EDUSP. 2006.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas. Autores Associados. 2003.
- ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo. Expressão Popular. 2012.
- GASSET, José Ortega y. **A desumanização da arte**. São Paulo Cortez, 2005.
- KANT, Immanuel. **Introdução a crítica do juízo**. São Paulo. Abril Cultural. 1984.
- LUKÁCS, Györg. **Estética I: La peculiaridad de lo estético (tomo 1)**. Barcelona. Ediciones Grijalbo. 1966a.

_____. **Estética II: La peculiaridade de lo estético.** (tomo 2). Barcelona. Ediciones Grijalbo. 1996b.

_____. **Introdução a uma estética marxista.** Rio de Janeiro. Civilização brasileira. 1970.

_____. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia.** Rio de Janeiro. UFRJ. 2009.

_____. **Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-2967.** Rio de Janeiro. UFRJ. 2011^a.

MARX, Karl. **Grundrisse.** São Paulo. Boitempo. 2011

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã.** Boitempo. 2007.

MORAES, Frederico. **Contra a arte afluyente: o corpo é o motor da obra.** In: BASBAUN, Ricardo. **Arte contemporânea brasileira.** Texturas, dicções, ficções, estratégias. Rio de Janeiro. Rios. 2001.

PAES, Paulo C. Duarte. **Emancipação Humana razão e desrazão na arte contemporânea.** In SOUZA, Paulo Cesar Antonine e GUIZZI, Eluiza Bertolotto. **O olhar em formação.** Curitiba. CRV. 2016.

_____. **Vigotski fundamentos e práticas de ensino: crítica as pedagogias dominantes.** Curitiba, Appris. 2020.

PAGLIA, Camille. **Imagens cintilantes, uma viagem através da arte.** Rio de Janeiro. Apicuri. 2014.

_____. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001c.

_____. **Funções psicológicas superiores** (Obras Escogidas). Madri. MEC/Visor. 1995.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Convite a estética**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1999.

AMÉRICA-LATINA, PRESENTE!

fundamentos do ensino da arte latino-americana

Simone Rocha de Abreu

O objetivo principal deste texto é defender a inclusão de referências artísticas latino-americanas no ensino de arte, quebrando a hegemonia europeia/estadunidenses das obras de arte que convencionalmente compõem o currículo da disciplina e desta maneira tornar o conhecimento produzido na e sobre a América Latina presente em sala de aula. A Proposta Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, enquanto Barbosa foi diretora, propõe a leitura de imagens como uma das ações que estruturam o ensino de arte. Nos cerca de trinta anos da proposta, ocorreram revisões pela autora e várias reelaborações da mesma por parte dos professores e professoras de arte, parte delas relatadas em “Proposta ou Abordagem Triangular: Uma breve revisão” (BARBOSA, 2010, p. XXV- XXXIV). Também foram e ainda são relevantes os diversos congressos onde as ideias da autora estiveram presentes e em debate. Em meio a estes, Barbosa defende que a Proposta Triangular baseada em ler imagem, contextualizar e fazer arte pode compor os projetos de ensino em qualquer ordem, mas o que vemos é que a Proposta Triangular acabou consolidando o ensino de arte iniciando com a leitura de uma obra e depois as demais etapas, o que nos parece uma compreensão parcial, talvez consequência de leituras apressadas da obra de Barbosa.

Se a leitura da obra de arte é tão presente no ensino de arte em todos os níveis escolares e, muitas vezes, inicia a aula, é urgente e necessária a problematização acerca de quais referenciais em arte nós,

professores da disciplina, estamos levando para a sala de aula. Será que estamos contemplando a diversidade da população brasileira ou contemplando as representações do nosso continente no conjunto das obras que abordamos em nossas aulas? Será que a aula de artes tem referenciais indígenas, negros e/ou de mulheres artistas? Por que a disciplina arte apresenta uma hegemonia europeia e estadunidense em detrimento aos referentes latino-americanos? Aníbal Quijano (2005) nos alerta que o processo colonial criou na América Latina novas identidades sociais como índios, negros escravizados e mestiços, criou também hierarquia entre os grupos, tornando a questão da identidade um projeto histórico aberto e heterogêneo. Para responder às questões formuladas anteriormente é preciso investigar os processos históricos e as construções de identidades.

O trabalho está estruturado em três partes. Em um primeiro momento apresento uma reflexão sobre a construção de identidade latino-americana, entendendo identidade como um processo dinâmico, como um processo de construção e reconstrução dos imaginários sociais, que envolvem o sentimento de pertencimento a um determinado grupo e a conseqüente diferenciação do outro. Portanto a construção identitária é um processo histórico-social que se consolida nas relações sociais. Para estas reflexões faço um recorte, centrando-me em um estudo de caso: a ilha de Cuba, e destaco o pensamento de José Martí¹, intelectual do séc. XIX atuante nas lutas em favor de independências de Cuba das amarras coloniais e contra os avanços estadunidenses. Esse é um dos intelectuais a perceber e defender a integração do continente

¹ José Julián Martí y Pérez ou somente José Martí nasceu em Havana em 28 de janeiro de 1853, filho de espanhóis imigrantes pobres da região de Valencia e das Ilhas Canárias. Martí produziu centenas de poemas, discursos, artigos de jornal, hoje reunidos e estudados pelo Centro de Estudios Martinianos (Havana/Cuba²). Suas ideias a favor da independência e o efetivo engajamento em combates, levaram-o diversas vezes à prisão e deportações (VILLAÇA, 2008).

em um bloco². Outra contribuição analisada é Fernando Ortiz³ que no século XX revaloriza a participação negra na formação de Cuba, também no século XX, Roberto Fernández Retamar⁴ contribui para a desconstrução da ideia de “descobrimento da América”, como último pensador cubano trago Nicolás Guillén⁵ em seu poema *Tengo*(1964).

O texto avança trazendo contribuições de Aníbal Quijano, Zulma Palermo e Catherine Walsh que são alguns dos teóricos do grupo Modernidade/Colonialidade⁶ (M/C), grupo de intelectuais latino-a-

2 Aqui faço referência à Simón Bolívar (1783-1830) líder militar e político que desempenhou papel fundamental no processo de emancipação das colônias espanholas na América do Sul, se estendeu da Venezuela, aos Vice-Reinos da Nova Granada e do Peru e alto Peru (atual Bolívia). Martí entrou em contato com as ideias de Bolívar, principalmente quando viaja até a Venezuela em 1881.

3 Fernando Ortiz (Cuba, 1881-1969) pesquisador sobre a cultura e antropologia cubana, formação universitária em direito realizada entre a Universidade de Havana e Barcelona e estudos de pós-graduação realizados na Universidade de Madri. Em 1937, fundou a Sociedade de Estudos Afro-Cubanos, cujo objetivo era exaltar os valores da participação negra na formação da cultura do país (PINHO, 2006, p.884-885).

4 Roberto Fernández Retamar (1930-2019) foi poeta, ensaísta e intelectual cubano, que atuou como presidente da Casa de las Américas a partir de 1986 até o seu falecimento. Esta instituição foi criada em 1959 logo após o triunfo da Revolução Cubana e reúne biblioteca, locais para exposições e palestras, além de uma casa editorial cubana. Retamar estudioso da obra de Martí e ao desenvolvimento do pensamento descolonizador e anti-imperialista (AGUIAR, 2006, p.536-537).

5 Nicolás Guillén (Cuba, 1902-1989) foi poeta e dedicou a sua obra aos temas de justiça social, jornalista e teve intensa atividade política, foi membro do Partido Comunista (AGUIAR, 2006, p.637).

6 O grupo Modernidade/Colonialidade tem origem na década de 1990, o grupo foi sendo estruturado em seminários acadêmicos e publicações, sendo bastante importante o apoio do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO) que em 2000 editou um importante livro que consolidou o grupo - *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Os principais membros do grupo são: Edgardo Lander, Arthuro Escobar, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Ramón Grosfóguel, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gómez, Zulma Palermo, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfóguel, Boaventura de Sousa Santos (BALLESTRIN, 2003, p.98).

americanos que revisaram/revisam as grandes narrativas da modernidade, e ao fazer a crítica ao modelo moderno/colonial estabelecem modos de pensamento não-eurocêntricos e que abarquem a coexistência de diferentes epistemes.

O texto avança mostrando as contribuições de alguns artistas para esta construção identitária, trazendo Joaquim Torres Garcia, Rubens Gerchman, Cláudia Casarino, Joaquim Sanchez e Manuel Mendive.

Identidade latino-americana: um aporte cubano

*[...] o dever urgente de nossa América é
mostrar-se unida em alma e intenção,
vencedora de um passado sufocante.*

José Martí.

Abro esse item do texto com uma frase de José Martí (1853-1895), revolucionário cubano, jornalista, poeta, crítico de arte e de literatura que lutou pela liberdade de seu país das amarras espanholas, lutou pela independência, denunciou a política expansionista norte-americana e amplificou em seus textos a defesa da liberdade dos países do continente e a união latino-americana na segunda metade do século dezenove.

Cuba, na época em que Martí escreveu, era uma colônia espanhola cuja principal atividade econômica era a produção de açúcar que empregava mão de obra negra e escravizada. Desde o início do século XIX, com o declínio da produção açucareira no Haiti, maior exportador até aquele momento, a ilha passou a exportar grande quantidade de açúcar e para absorver a nova demanda, ocorreram processos de modernização na indústria açucareira e também para escoamento e exportação do produto, neste contexto de crescimento aumentaram-se os investimentos espanhóis, ingleses e norte-americanos. Em consequência

ao crescimento econômico, grupos se organizaram com ideias em prol da independência em relação à Espanha, mas essas demoraram décadas para lograr êxito. Os historiadores periodizam três principais guerras, sendo que a primeira iniciou-se em 1868 e prolongou-se por dez anos. Martí participou de modo efetivo na frente da batalha, com armas em punho, no início da terceira guerra, a chamada Guerra Hispano-Cubana (1895-1898), mas durante todo o processo de independência atuou com seus textos, discursos e palestras acerca do tema.

As metáforas inundam os textos políticos de Martí, como no ensaio *Nuestra América*, publicado em 1891, no jornal mexicano *El Partido Liberal*, texto do qual retirei a epígrafe, que deixa claro o ideário por uma América Latina integrada, livre da sufocante colonização. Neste ensaio Martí fez uma reflexão sobre a identidade da América Latina, opondo a “nossa América” aos Estados Unidos da América e ao invasor europeu, chamando os latino-americanos de “homens naturais” que deveriam conhecer cada vez mais o seu entorno se afastando dos *criollos*⁷ que eram “exóticos”, estrangeiros, desconhecedores do lugar e, portanto, pouco úteis à América Latina, nas palavras de Martí, esses eram donos de uma “falsa erudição” pouco útil à nossa realidade. Segundo o autor: “É hora da contagem e da marcha unida, devemos caminhar em filas compactas, como a prata nas raízes dos Andes” (1989, p.117), deveríamos andar juntos, em fila, compactos e não mais ser “povo de folhas” esvoaçantes, “para que não passe o gigante das sete léguas”⁸ com essas expressões conclamou a união dos países latino-americanos para fazer frente às opressões do colonizador e também dos países

⁷ “*criollos*” é o nome que recebiam os descendentes de espanhóis nascidos na América hispânica.

⁸ “o gigante das sete léguas” ou “os gigantes que levam sete léguas nas botas” são expressões que Martí utiliza para simbolizar a desproporção e o perigo dos países mais poderosos em suas relações com países menores e menos estruturados. O autor faz alusão a uma personagem famosa de conto infantil, o “Pulgarcito” de Charles Perrault.

como os Estados Unidos da América e a Inglaterra, que competiam de forma desigual, por estarem em outro patamar de desenvolvimento e são simbolizados pela expressão “gigantes das sete léguas”.

Martí percebeu que podia haver entre os latino-americanos àqueles não comprometidos com o seu lugar, chamando-os de fracos escreveu: “os que não acreditam em sua terra são homens deficientes” e prosseguiu dizendo que esses não têm coragem, renegam a mãe doente, deixando a “mãe em seu leito de enferma!” (1989, p. 117). A doença da mãe-terra era a colonização e a opressão do capitalismo internacional dos “gigantes das sete léguas”.

Sobre educação, José Martí (1989) defendeu que a escolarização tivesse como premissa o estudo dos conhecimentos e valores locais, afirmando que isto era fundamental e que somente deste modo poderia ser gerado bons governantes comprometidos com o local; o ensino deveria ser sensível à realidade do entorno para compreender as necessidades locais e, a partir desta compreensão pudessem fazer frente às amarras da metrópole opressora e às investidas estadunidenses de intenção dominadora. Sobre essa discussão destaque de *Nuestra América* o seguinte trecho:

A universidade europeia deve dar lugar à universidade americana. A história da América, a partir dos incas, deve ser ensinada e sabida na ponta da língua, mesmo que não se ensine a dos arcontes⁹ da Grécia. A nossa Grécia é preferível à Grécia que não é nossa. Para nós é mais necessária. Os políticos nacionais devem substituir os políticos exóticos. O mundo deve inserir-se em nossas repúblicas, mas as nossas repúblicas devem ser o contexto. (MARTÍ, 1989, p.119).

⁹ “arcontes”: magistrados aos quais se conferiu o governo de Atenas e outras cidades na antiga Grécia.

No trecho acima, fica claro o entendimento de Martí de que o país independente somente se construiria a partir da tomada de consciência do entorno, das condições sociais do continente, essa tomada de consciência seria eficaz para a independência de Cuba e a partir dela a independência de outros países da América Latina. Portanto, a identidade no pensamento de Martí é fortemente contrária à importação de soluções externas, ou exóticas para usar o seu termo, fomentando a valorização das culturas locais e desprezando o estrangeiro.

Outro intelectual cubano que contribuiu para a reflexão sobre a identidade latino-americana e principalmente para a valorização da população de origem africana na América Latina foi Fernando Ortiz (1881-1969), as suas pesquisas sobre as relações Interétnicas foram estabelecidas em Cuba, mas divulgadas, reconhecidas e ampliadas para outros contextos latino-americanos. Descendente de família abastada de origem espanhola, Ortiz nasceu em Cuba, mas viveu a infância e parte da juventude entre a ilha e a Espanha, se formou em direito, mas centrou os seus estudos em antropologia, cultura e política, buscou igualdade social, revalorização da população negra e soberania política para Cuba.

No trabalho intitulado “*Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*”, publicado em 1940, Ortiz apresentou o conceito de transculturação em oposição à aculturação. O conceito de transculturação pressupõe trocas mútuas em um processo dinâmico, no qual nenhuma das culturas envolvidas permanece idêntica, portanto, a transculturação não pressupõe que a cultura politicamente dominada simplesmente adapte-se aos ditames da cultura dominante.

Nesta obra, Ortiz analisou as pessoas envolvidas no cultivo do tabaco e do açúcar como metáforas para falar da formação do povo cubano, esta analogia permitiu falar do povo local e do estrangeiro (o colonizador, os descendentes dos europeus e os negros escravizados

e seus descendentes), também permitiu falar dos complexos trânsitos culturais na formação do povo cubano, trazendo valorização e resgate da cultura africana presentes na cultura da ilha. Na obra o tabaco nativo é associado ao trabalho livre, ao artesanato, ao pequeno proprietário, já o açúcar, produto exportado desde o período colonial e não nativo, é associado à escravidão, à opressão, ao capitalismo internacional, ao estrangeiro. Ao longo de seu trabalho, Ortiz, explicita que as relações interétnicas estão imbricadas nos fenômenos econômicos, políticos, sociais e culturais. Em meios às relações estabelecidas, pode-se apreender que faz parte do povo cubano elementos que o autor identificou na produção do açúcar e do tabaco. Ampliando-se a ideia para todos os latino-americanos, fazem parte de quem nós somos, os povos ameríndios e também as imposições culturais e todos os impactos do processo de colonização, e os colonizadores também foram influenciados durante o processo de colonização.

O historiador José Bereid (2019) analisando esse trabalho de Ortiz e, em especial, o conceito de transculturação, afirmou:

A vitalidade da abordagem reside em tratar os fenômenos derivados do contato cultural de diferentes povos sem as limitações impostas pelo etnocentrismo e a perspectiva teleológica. O conceito ganhou tanto mais força quanto maior a crítica ao colonialismo, ao imperialismo e aos padrões homogeneizadores difundidos pelos países desenvolvidos depois da Segunda Guerra Mundial [...] A inovadora noção de transculturação permaneceu relegada a segundo plano no mundo acadêmico durante anos até que reaparecesse com força. Em 1982, Ángel Rama publicou o livro *Transculturación narrativa en América latina*, em 1990, o mexicano (sic.) Néstor García Canclini propôs a expressão “culturas híbridas” para analisar a dinâmica multivultural latino-americana; [...] (BEREID, 2019, p.36).

Outro intelectual cubano, também poeta, que trouxe elementos, em prosa e em versos, para esse debate sobre identidade cultural latino-americana é Roberto Fernández Retamar (1930- 2019). Em *América, descobrimentos, diálogos* (1989), Retamar afirmou “Dizer que a civilização chegou aqui com os espanhóis é uma cruel manifestação de humor negro” (1989, p 38) essa afirmação é o ápice de argumentação elaborada com as reflexões sobre a invasão das terras que hoje são chamadas de América Latina e os massacres aqui cometidos pelos europeus, assim o autor constrói a sua crítica e a desconstrução da ideia de que a América teria sido “descoberta” e “civilizada” somente com chegada dos europeus, o autor também trouxe importante questionamento sobre as diversidades existentes entre os europeus e os latino-americanos, diversidades essas invisibilizadas por essa história que visou desconstruir ao longo de seu texto.

É importante ressaltar neste momento, que a expressão “humor negro”, utilizada por Retamar para caracterizar um humor de cunho negativo e de extrema perversidade possui conotação racista. Torna-se relevante perceber que esse intelectual mesmo tecendo críticas à grande narrativa oficial sobre as expansões marítimas e os avanços da Europa sobre o continente latino-americano, o faz utilizando uma expressão que colabora para a manutenção do racismo que é um grave problema da sociedade decorrente dos processos históricos que se iniciaram na modernidade. É significativo pensar que as marcas ou feridas coloniais deixadas no nosso continente, geraram problemas tão profundo que estão presentes até na língua que utilizamos para nos comunicar. Tal comentário não deslegitima ou retira o mérito das enormes contribuições de Retamar para a luta contra a hegemonia europeia e estadunidense sobre as epistemes latino-americanas, mas nos alerta de como é difícil combater todos os aspectos das relações forjadas no processo colonial e que ainda estão presentes no nosso cotidiano.

Voltemos, então, a Retamar, que admitindo a importância de Martí para a discussão da identidade latino-americana, prosseguiu o debate afirmando que a América Latina e a Europa moderna nasceram ao mesmo tempo e estreitamente vinculadas entre si, afinal:

[...] sem o saque da América, que foi acompanhado pela monstruosa carnificina que custou à África dezenas de milhões de seus filhos, não teria havido “acumulação primitiva do capital”, e em consequência, não teria havido “mundo ocidental”. [...] Por esta razão, a influência (se assim quisermos chamá-la) de nossa América sobre a Europa Ocidental é de tal modo decisiva que se trata, em verdade, de uma condição *sine qua non* (RETAMAR, 1989, p. 41).

Retamar usa este argumento para rechaçar a ideia de influência da cultura europeia sobre a latino-americana uma vez que o “mundo ocidental” não teria gerado as mesmas obras se os europeus não tivessem chegado à América, sendo assim afirma sobre as “belas obras” geradas pela cultura ocidental/europeia, “Dizer que, por sua vez, elas nos “influenciam” não é dizer grande coisa. Aquela também é nossa cultura” (1989, p. 41).

Os processos históricos vivenciados pelos países latino-americanos desde a colonização, como as opressões aos povos originários e os massacres impostas a essas populações, as expedições científicas do século dezanove, as missões artísticas estrangeiras para criar instituições formais de ensino de arte, imigrações expressivas de europeus já nas primeiras décadas do século vinte, impregnaram por aqui a cultura europeia, que sim, concordando com Retamar, passa a ser nossa como uma herança. O que fazer com essa herança é a questão sobre a qual alguns intelectuais, dentre eles artistas, se debruçaram e ainda o fazem. Soma-se a esses processos históricos citados acima a cruel imigração forçada de africanos escravizados, esses pontos formam um laço comum entre os países de nosso continente - reconhecer esses processos

comuns, de forma alguma, despreza o reconhecimento também da diversidade cultural existente entre estes países. Portanto, é justo que o ensino de arte contemple essas referências que compõem a nossa “herança”, mas não é justo que abarque somente esta herança.

Ainda sobre a contribuição dos cubanos na tarefa de gerar sentimento de pertença à identidade latino-americana, cabe trazer, outra contribuição vinda da poesia cubana, trata-se do poema *Tengo*¹⁰ (1964) de Nicolás Guillén que de maneira entusiasmada expressa o orgulho do triunfo da Revolução Cubana de 1959 em cada verso, vamos ao poema:

*Cuando me veo y toco
Yo, Juan sin nada no más ayer,
Y hoy Juan con Todo
Y hoy con todo,
Vuelvo los ojos, miro
Me veo y me toco
Y pregunto como há podido ser.*

*Tengo, vamos a ver,
tengo el gusto de andar por mi país,
dueño de cuanto hay en él,
mirando bien de cerca lo que antes
no tuve ni podía tener.
Zafra puedo decir,
monte puedo decir,
ciudad puedo decir,
ejército decir,
ya míos para siempre y tuyos, nuestros,
y un ancho resplandor
de rayo, estrella, flor.*

¹⁰ O poema *Tengo* pode ser lido na íntegra no site “poemas del alma”, disponível em www.poemas-del-alma.com, acesso 24.02.2021.

Guillén continua cantando as conquistas da revolução e conclui nas frases finais deste poema: *Tengo, vamos a ver/ Tengo lo que tenía que tener.*

No caminhar traçado até aqui trouxemos José Martí e sua busca para resgatar o entorno, a busca pelo próprio característico do latino-americano em oposição ao falso erudito exógeno. Adicionamos, também, Roberto Fernández Retamar, desconstruindo o conceito de “descobrimiento da América” e problematizando a ideia de influência cultural, esta última também problematizada por Fernando Ortiz. Trouxemos também o poema de Guillén, cantando o orgulho de ter o justo: de ter o pertencimento ao lugar onde se vive. Sem pretensões totalizadoras, podemos dizer, que esses quatro cubanos trouxeram contribuições férteis para gerar consciência de pertencimento ao continente latino-americano e ao mesmo tempo diferenciando-se dos grupos dos europeus e estadunidense.

Por um pensamento não-eurocêntrico.

Retomemos parte do pensamento de Martí em Nuestra América:

[...] a América começou a padecer, e continua padecendo, pelo desgaste na acomodação de elementos discordantes e hostis que herdou de um colonizador despótico e avesso, e pelas ideais e formas importadas que acabam atrasando, por sua falta de realidade local, o governo lógico. (MARTÍ, 1989, p.119).

Martí, engajado na luta para acabar com o colonialismo descreve o padecer do continente, com o objetivo de engajamento de seus leitores nas lutas cubanas para o fim do colonialismo formal que só teve êxito em 1898, portanto o autor não chegou a ver Cuba livre da Espanha. O autor mencionou os “elementos discordantes” herdados do colonizador que representam atrasos para a América Latina.

Nesta linha, mas já especificamente no campo artístico, destaco o pensamento do crítico de arte peruano Juan Acha (1916-1995) que alertou sobre a urgência em redefinir os critérios para as artes visuais na Latino-América. O crítico vai além afirmando que se trata da primeira definição, pois o que tivemos de início foi somente a imposição de modelos gestados em concepções eurocêntricas.

En sentido estricto, sin embargo, nos resulta imposible redefinir lo que nunca antes definimos de mutuo próprio. Em verdade, solamente contamos com la ilusión de haber definido las artes, tocándonos hoy, por conseguinte, realizar nosotros mismos y por primera vez aquellas operaciones definidoras que otros antes llevaron a cabo en nuestro nombre, agenciándonoselas para imponernos sus resultados como si fuesen de nuestra propia cosecha y conveniencia (ACHA, 2004, p. 49).

No mesmo texto, Acha se mostrou otimista ao afirmar que *“nuestros países comienzan a percatarse de la urgencia de conocer, con ojos propios y mente crítica, su realidad nacional y la latinoamericana”* (2004, p.50).

Nas últimas três décadas as discussões acerca das marcas e feridas coloniais ganharam relevantes contribuições teóricas a partir do conceito de colonialidade formulado por Aníbal Quijano (2005) e da formação e consolidação do coletivo denominado Modernidade/Colonialidade (M/C). O conceito de colonialidade do poder, do saber e do ser foi desenvolvido Quijano em 1989, sob esse nome o sociólogo sintetizou as relações forjadas no processo colonial de poder, expressos na política, na economia, na sociedade em todas as esferas da vida que permanecem nos países que foram colonizados, mesmo após a destruição do colonialismo formal. Este conceito foi ampliado por ele mesmo e por outros intelectuais que fundaram o Grupo Modernidade/

Colonialidade¹¹(M/C), constituído no final da década de 1990 (BALLESTRIN, 2013), este coletivo radicalizou o pensamento pós-colonial latino-americano, fez a crítica às grandes narrativas histórico-sociais da modernidade, propôs o enfrentamento da colonialidade, o que denominaram de “giro decolonial” ou “opção decolonial” em todos os níveis da vida pessoal e coletiva, possibilitando modos de pensamento não-eurocêntrico e considerando a coexistência de diversas epistememes.

O sociólogo Aníbal Quijano apresentou uma metáfora muito potente para a colonialidade se referindo ao espelho eurocêntrico e afirmou: “...é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde a nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p.139). As várias dimensões da colonialidade atravessam à todos os latino-americanos e, somente a partir deste reconhecimento e entendimentos de seus mecanismos que poderemos desarmá-las, criando fissuras que permitam caminhar habitando a decolonialidade (PALERMO, 2020) e encontrar os caminhos descolonizantes. Sobre isso afirmou Catherine Walsh:

[...] não existe um estado nulo da colonialidade, senão posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistir, transgredir, intervir, in-surgir, criar e incidir. O decolonial detona, então, um caminho de luta contínuo no qual se pode identificar, visibilizar e alentar “lugares” de exterioridades e construções alter-(na)ativas. (WALSH, 2013, p. 24-25, tradução da autora).

¹¹ O grupo Modernidade/Colonialidade é um coletivo de intelectuais latino-americanos que reúne Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Zulma Palermo, Walter Mignolo, Catherine Wash, Nelson Maldonado-Torres, Ramon Grosfoguel, Arturo Escobar, Rita Laura Segato, Maria Lugones. (BALLESTRIN, 2013).

Por produções artísticas em diálogos com/desde os contextos latino-americanos

Sob este título procuro abarcar obras que através das expressões artísticas aliam discursos sociais, históricos, políticos relacionados às marcas e heranças do processo moderno/colonial e assim apontam na direção do questionamento da visão eurocêntrica equivocadamente alçada à universalidade. Os artistas enfocados buscaram particularidades culturais de seus contextos e assim propagaram as suas percepções de repensar a cultura local e/ou regional o que nos permite uma aproximação sensível às suas produções menos centrada em teorias eurocêntricas com as quais tradicionalmente foi estabelecida a disciplina arte.

Uma obra bastante importante que repensa a situação da América Latina com relação às marcas deixadas pela colonização é *Nuestro Norte es el sur* (1935/1943) do artista uruguaio Joaquín Torres-García (1874-1949), este desenho sintetizou o pensamento do artista pela construção de uma visualidade desde o sul. Torres-García, após passar 40 anos entre Espanha e Estados Unidos da América, retornou ao Uruguai e construiu um conjunto de ideias em prol da construção de uma arte para a América Latina liberta da mera importação de modelos estrangeiros. Essas ideias foram divulgadas em conferências feitas em Montevideo, dentre elas destaco a conferência *Escuela del Sur* realizada em 1935, onde declarou: “...e portanto não devemos trocar o que é nosso pelo que é estrangeiro (o que é um esnobismo imperdoável), mas, em lugar disso, o que devemos fazer é assimilar o que é estrangeiro”(TORRES-GARCIA apud ADES,1997, p. 321). *Escuela del Sur* representou a primeira tentativa sistemática na área de artes visuais de criação de uma tradição artística autônoma na América Latina, Torres-García propôs o resgate de símbolos pré-hispânicos para fundir com a arte construtiva e propor a nova arte latino-americana.

O desenho intitulado *Nuestro Norte es el sur* (Figura 1) foi a ima-

gem-símbolo para a palestra-manifesto *Escuela del Sur*, o artista operou nesse desenho uma transgressão simbólica na cartografia clássica, onde a América do Norte e o continente europeu aparecem acima. Sobre essa operação Torres-García mencionou:

Disse Escola do Sul porque, na realidade, *o nosso norte é o Sul*. Para nós, o norte só existe para contrastar com o nosso Sul. Viremos o mapa de cabeça para baixo para ter uma ideia exata de nossa posição, sem nos incomodar com o que pensa o resto do mundo. A ponta da América, a partir de agora, prolonga-se para cima, assinala insistentemente o Sul, o nosso norte. (TORRES-GARCIA apud ADES, 1997, p. 320).

Figura 1: Joaquín Torres-García, O Nosso Norte é o Sul, 1935.



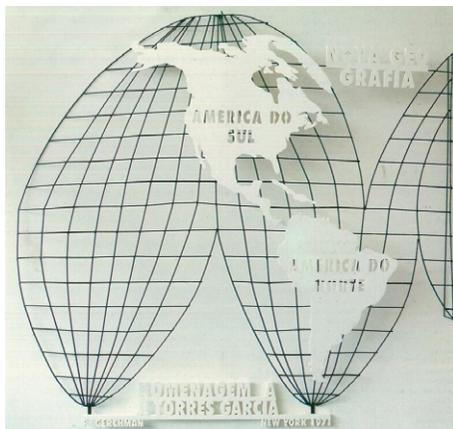
Fonte Museo Torres-García, disponível em: www.torresgarcia.org.uy, acesso 25.01.2021.

Colocar o sul do continente americano na parte superior do mapa, afirmar que o sul é o nosso norte, o nosso norte é uma operação onde o artista chamou atenção para a posição dos latino-americanos nas complexas relações de poder estabelecidas dentro do continente, nesse sentido trouxe

a possibilidade de pensarmos e definirmos as artes, as estéticas desde o sul, ou seja, a partir de nós mesmos. Podemos dizer que essa obra propõe subverter a lógica da colonialidade e nos livrar do espelho eurocêntrico onde o nosso reflexo é sempre distorcido (QUIJANO, 2005). Há por parte do artista uma intenção de afirmação de pertencimento ao nosso continente, além das intenções anti-colonial e anti-imperialista.

Nuestro Norte es el sur de Torres-García foi citado por vários artistas, que a partir de seu legado, irão também refletir sobre a posição do nosso continente na geopolítica, é o caso do artista brasileiro Rubens Gerchman (1942-2008) em *A nova geografia/Homenagem a Torres-García* (Figura 2), do argentino Nicolás García Urriburu em trabalhos como *Verde Sur* (1993), do brasileiro Antonio Manuel em *Soy Loco por ti* (1969). Essas relações do legado de Torres-García nas artes plásticas foi explorado no módulo intitulado “Vertente Cartográfica” na Primeira Bienal de Artes Visuais do Mercosul (Porto Alegre, RS, 1997), curada por Frederico Moraes com a proposta de reescrever a história da arte do continente.

Figura 2: Rubens Gerchman. *A nova geografia/Homenagem a Torres-García*, acrílica, metal e madeira, 153X159X16 cm, 1971.



Fonte: (FUNDAÇÃO BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL ,1997, p.251)

Na obra *A nova geografia/Homenagem a Torres-García*, Rubens Gerchman representa o continente americano invertendo o nome dos América do Sul e do Norte. A obra é de 1971, neste momento Gerchman está morando nos Estados Unidos, essa inversão nos nomes dos sub-continentes demonstra que o artista está ciente das relações de poder no continente, o artista também em 1971 escreve sobre essas relações, desses escritos destaque: “Arte Internacional não é Arte Internacional; Arte Internacional é Imperialismo Cultural”.

Outro assunto caro a muitos artistas é dar destaque a grupos étnicos sulbaterizados nas sociedades latino-americanas, e o verificaremos nas três obras destacadas na sequência, a saber de Casarino, Sanchez e Mendive. Essas subalternizações que transparece em silenciamentos e invisibilizações desses grupos são heranças do período colonial, consequências da colonialidade.

A obra *Pynandí (ni puta, ni diosa, ni reina)* da artista paraguaia Claudia Casarino traz o debate étnico referente à mulher guarani, o faz ao intitular a sua obra com uma palavra em guaraní, agregando a renda *nhanduti* ao barrado dos vestidos que compõe a instalação e ao citar a obra *La Paraguaya*. *Pynandí* é uma palavra em guaraní que significa descalça, a instalação artística nos apresenta três vestidos brancos, um dentro do outro, sugerindo que um é para “a nem puta”, outro para a “nem deusa” e o terceiro para a “nem rainha”. Os vestidos estão de pé, pendurados no espaço da sala expositiva e neste espaço há um bilhete da artista fazendo referência a uma pintura de Juan Manoel Blanes, intitulada *La Paraguaya* ou *La Patria Desolada* realizada em 1879, o artista uruguaio Blanes pintou a pátria como uma mulher indígena em pé e descalça em meio aos cadáveres em decorrência à guerra da Tríplice Aliança. A artista associou as duas obras e assim juntou dois tempos históricos e uniu a dor e o desalento de *La Paraguaya* à obra *Pynandí*, que representa uma identidade feminina paraguaia contemporânea comum: nem é puta, nem deusa e nem rainha.

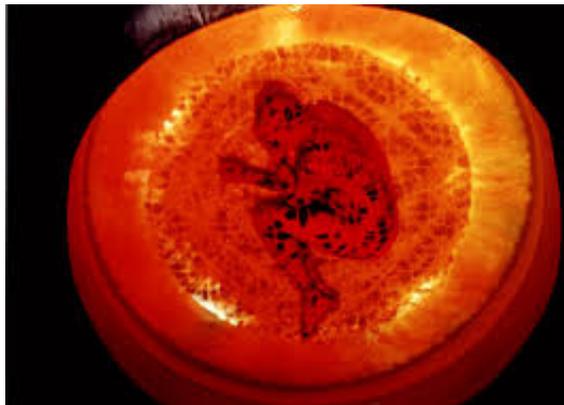
Figura 3: Claudia Casarino. *Pynandi (ni puta, ni diosa, ni reina)*, 2009.



Fonte: <http://claudiacasarino.blogspot.com/> acesso 25.02.2021.

Outra obra que investiga identidade é *Tejidos* (2002) uma performance do artista paraguaio Joaquin Sanchez, que está nú em posição fetal em um tanque parcialmente cheio d'água e sobre seu corpo são projetados tecidos andinos tradicionais, que tradicionalmente são usados para envolver o bebê. Nesta obra o artista Sanchez projeta em si tatuagens identitárias não permanentes. Ou será que são? A resposta para esse questionamento depende de cada espectador, que a partir da interlocução com essa obra, é solicitado a pensar sobre identidade.

Figura 4: Joaquín Sanchez. Tejidos, performance.



Fonte: Artesur, www.arte-sur.org, acesso 25.02.2021. Registro fotográfico da performance de Conzalo Ordeonez.

A produção artística de *Manuel Mendive* (Cuba, 1944) evidencia a presença africana na cultura cubana, o artista que é afrodescendente começou a pintar na década de sessenta. Mendive pratica a *santería* e leva para a sua produção artística os mitos e a cosmovisão dos *iorubás*, aonde a natureza é plena em vida e é a própria religião.

Figura 5: Manuel Mendive. *Oshun y Shango*, óleo sobre tela, 118 X 189 cm, 1991.



Fonte: Catálogo da 21ª Bienal Internacional de Arte de São Paulo.

Na obra *Oshun y Shango* (Figura.5, 1991) de *Mendive* o artista parece nos revelar sua visão sobre a formação de Cuba através da união entre a palmeira e o mar, desta união surge o seu país insular em meio a esta natureza plena em vida que o artista nos oferece na obra. Essa associação de Cuba às palmeiras, não é exclusiva de *Mendive*, para demonstrar isso trago os Versos Sencillos do poeta revolucionário José Martí: *Yo soy un hombre sincero/ De donde crecen las palmas/ Y antes de morir me quiero/ Echar mis versos del alma.*

Os espíritos na floresta estão por toda a parte na obra *Oshun y Shango*, todos os elementos da natureza tem vida, *Oshum* aparece grávida se observando no espelho, em amarelo a cor de sua riqueza, é a orixá ligada a fertilidade e a vaidade. Já *Shangô* (ou *Xangô*) ostenta a sua insígnia chamada de *oxé* (um machado de dois gumes), segundo a mitologia *Oshum* (ou *Oxum*) foi a segunda esposa de *Shangô* que a disputou com *Ogun*, o orixá das batalhas e dono do ferro e que abre os caminhos com a sua faca, será que *Ogun* está também representado nesta obra? Não me parece fácil responder a isto, mas independente desta resposta, a obra revela a compreensão de *Mendive* sobre a formação cultural de Cuba como unida à mitologia africana.

Considerações finais

Ao longo do texto, buscamos aclarar a necessidade de pensar, analisar, contextualizar produções artísticas latino-americanas com conhecimentos e critérios estabelecidos aqui, nesta parte do mundo, chamado América Latina, para justificar essa necessidade acessamos alguns discursos de pensadores latino-americanos sobre identidade e crítica à modernidade, acrescentamos algumas leituras de obras de arte latino-americanas que dialogam com os contextos das marcas ou feridas coloniais. Pluralizar os referenciais em arte na sala de aula não

é apenas fundamental, mas urgente. Pois é necessário dar visibilidade, é necessário ouvir as vozes das sociedades, dos indivíduos que se distanciam do padrão branco, europeu/estadunidense, masculino, heterossexual, cisnormativo violentamente imposto desde os tempos da colonização e perpetuado pela colonialidade. Este padrão coloca todas as subjetividades que envolvem os grupos diferentes dessas características à margem da grande narrativa da história da arte. Para que de fato a América Latina, sua arte e as subjetividades de seus habitantes estejam presentes em sala de aula, na área de Arte, bem como em todas as demais áreas do conhecimento a representatividade no planejamento didático é fundamental e urgente, colaborando desta forma para a formação de cidadãos latino-americanos plenos em direitos, cientes de sua história e de seu valor.

REFERÊNCIAS

ACHA, Juan. Definición Latinoamericana de las Artes. In: **Revista Arte e Cultura da América Latina**. Sociedade Científica de Estudos de Arte. São Paulo, Vol.XII, 2004.p.47-64.

AGUIAR, Flávio. GUILLÉN, Nicolás. In: SADER, Emir et al. **Latinoamericana. Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006. p.637.

_____. FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto. In: SADER, Emir et al. **Latinoamericana. Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006. p.536-537.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, n. 11, p. 89- 117, Aug. 2013.

BARBOSA, Ana Mae. Proposta ou Abordagem Triangular: Uma Breve Revisão. In: _____. **A Imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos**. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010, p. XXV- XXXIV.

BEIRED, José Luis Bendicho. Fernando Ortiz e a rede transatlântica de intercâmbios. **Revista USP**. nº 123, 2019, p.29-44.

FUNDAÇÃO BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL. **I Bienal de Artes Visuais do Mercosul**. Porto Alegre: FBAVM, 1997.

MARTÍ, José. Nossa América. Textos Básicos. **Revista do Memorial da América Latina nossa América/ nuestra América**. no 2, maio/junho, 1989, p. 116 – 121.

PALERMO, Zulma (org.) **Arte y estética en la encrucijada decolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2005.

_____. Alternativas locais ao globocentrismo. In: Giro decolonial II: Gênero, raça, classe e geopolítica do conhecimento, **Revista da UNILA**, v.3 n.2,2020.

PINHO, Osmundo S. A.. ORTIZ, Fernando. IN: SADER, Emir et al. **Latinoamericana. Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006. p.884-885.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. p. 227-278.

RETAMAR, Roberto Fernández. América, descobrimentos, diálogos. Cultura. **Revista do Memorial da América Latina Nossa América/ Nuestra América**. Nº 2, maio/junho, 1989, p. 38-43.

RICHARD, Nelly. “Cultura de la diferencia o cultura de la repetición”, conferência realizada no **17º Congresso Extraordinário da Associação de Críticos de Arte**, Caracas, 1978.

VILLAÇA, Mariana Martins. **José Martí**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina,2008.

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I, Quito - Equador: Ediciones Abya-yala,2013.

CULTURA POPULAR BRASILEIRA E EDUCAÇÃO CONTRA COLONIAL: o conhecimento corporal e as epistemologias advindas dos povos originários

Gabriela Di Donato Salvador Santinho

O presente texto tem como objetivo apresentar a pesquisa institucional em andamento desenvolvida pela autora na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), junto aos cursos de Licenciatura em Dança, Teatro e Artes Cênicas, ao Mestrado Profissional em Educação (Profeduc) e, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), ao curso de Mestrado Profissional em Artes (PROF-Artes). A pesquisa é realizada junto ao Grupo de Pesquisa em Danças Populares Brasileiras “Renda que Roda”, que, coordenado pela autora, conta com acadêmicos de todos os cursos em que leciona (graduandos, pós-graduandos e egressos) e estuda, pesquisa, discute, pratica e fomenta a cultura popular, em especial as danças populares brasileiras, em Campo Grande e em Mato Grosso do Sul. Além dessa relação intrínseca com a cultura popular, o grupo Renda que Roda trabalha a partir da teoria do *corpo mitológico*, no que diz respeito à pesquisa cênica, resultando desse método de composição todos os processos criativos realizados pelo grupo.

Para contextualizar o trabalho do grupo Renda que Roda e a pesquisa que será aqui apresentada, é importante destacar que o grupo atua em duas frentes: a educacional, que leva a investigação e a pesquisa das danças populares brasileiras, na forma de oficinas e experiências

de roda de danças populares brasileiras, para professores e alunos do ensino básico e para espaços diversos interessados em cultura popular (praças, eventos, comunidades, ONGs, etc); e a frente cênica, que, a partir de pesquisas de campo e de imersão sensível-corporal, investiga essas manifestações populares como fontes de inspiração poética para a composição cênica. Ambas as frentes já geraram livros, artigos, Trabalhos de Conclusão de Cursos, relatórios de Iniciação Científica e espetáculos de dança, sempre em diálogo com a prática e a reflexão sobre arte, cultura popular e educação.

A pesquisa que será aqui apresentada parte do pressuposto de que o corpo é canal de trânsito para muitos conhecimentos subjetivos e de que o corpo que dança revela esses conhecimentos, podendo ser um importante agente de transformação de pensamento e de práticas na educação brasileira colonizada.

Para discorrer sobre esses tópicos, o texto se pauta, primordialmente, em autores afro-brasileiros e indígenas que dialogam com outros autores brasileiros - a fim de valorizar e legitimar esses povos e suas produções científicas e literárias, além de usar as danças brasileiras praticadas por esses povos como inspiração poética, estética e de escrita artística e científica. Para tanto, autores indígenas como Daniel Munduruku e Ailton Krenak são colocados em diálogo com autores afro-brasileiros, como Antônio Bispo dos Santos, por exemplo, com a finalidade de destacar seus pensamentos e à luz deles, entender as epistemologias aqui buscadas. Para a discussão sobre corpo, dança e cultura popular, além das considerações feitas por esses autores, busca-se, nesta proposta, legitimar ainda mais o trabalho realizado por pesquisadores e pesquisadoras brasileiros e brasileiras que discutem essas danças como áreas de conhecimento, como, por exemplo, Mariana Monteiro e Renata Lima, além de retomar alguns escritos já produzidos pelos integrantes do grupo Renda que Roda e pela autora deste texto.

A partir das investigações teóricas e práticas propostas na pesquisa, busca-se uma reflexão sobre as epistemologias contidas nos discursos objetivos - ou seja, a partir de textos, artigos, livros e reflexões de autores oriundos dos povos originários - e nos discursos subjetivos - aqueles que são gerados a partir do corpo que dança e festeja nessas comunidades -, enquanto fontes de conhecimento férteis e importantes para a cultura e para a educação brasileiras.

Além disso, o texto descreve o método de pesquisa corporal desenvolvido pelo grupo, esclarecendo os conceitos de *estados alterados de consciência e corpo mitológico* e destacando as relações que essa prática estabelece com as epistemologias dos povos originários e a educação contra colonial.

Assim, a primeira parte do texto discorrerá sobre os preceitos teóricos que embasam a pesquisa, enquanto a segunda parte será dedicada ao trabalho prático que a compõe, destacando, por fim, a relação intrínseca entre teoria e prática nas pesquisas em Artes Cênicas e a relevância dessas pesquisas como agentes de transformação e de pensamento contra colonial, tão necessários para a educação no Brasil.

Corpo, cultura e contra colonização

No decorrer das pesquisas realizadas pela autora junto ao Grupo Renda que Roda, a aproximação do grupo e da autora com a cultura dos povos originários - afro-brasileiros e indígenas -, nos estados do Mato Grosso do Sul e de São Paulo, despertou interesse e desejo de aprofundamento nas epistemologias advindas desses povos, considerando-as importantes produtoras e fontes de conhecimentos contra coloniais, capazes de contribuir, de modo efetivo, para uma nova perspectiva sobre a educação e sobre a cultura brasileira. Usaremos o termo

contra colonial a partir do que Antonio Bispo dos Santos (2005) nos apresenta:

Vamos compreender por contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios. Assim sendo, vamos tratar os povos que vieram da África e os povos originários das Américas nas mesmas condições, isto é, independentemente das suas especificidades e particularidades no processo de escravização, os chamaremos de contra colonizadores. O mesmo faremos com os povos que vieram da Europa, independentemente de serem senhores ou colonos, os trataremos como colonizadores. (SANTOS, 2015, p.12)

O autor - que é escritor, poeta e ativista quilombola - apresenta, entre inúmeros aspectos que iremos ainda destacar neste texto, uma proposta de substituição das terminologias criadas pelos colonizadores por aquelas originalmente advindas dos povos colonizados. Assim, o autor propõe substituir palavras como “descolonial” por “contracolonial” e “índios” por “pindorâmicos” - uma vez que “índio” foi o nome dado pelos portugueses aos povos que aqui viviam antes da chegada deles e que se autodenominavam pindorâmicos.

Essa substituição de conceitos e terminologias sugerida por Antônio Bispo nos esclarece que os colonizadores, durante o processo de escravização, impuseram novos nomes aos povos, novas regras sociais e culturais, novos costumes e novas crenças, em tudo alheio ao que já habitava o Brasil, a fim de anular a identidade dos povos contra colonizadores. Sabe-se que os colonizadores tiveram muito êxito nessa empreitada, mas inúmeros movimentos de resistência - cultural, política, espacial, racial, entre outros - trabalham com a proposta de reverter essa situação, no sentido de valorizar e reconhecer essas culturas apagadas.

A contra colonização e os movimentos de resistência contidos nas culturas desses povos elucidaram caminhos para um trabalho essencial: a educação pautada nos preceitos e nas epistemologias advindas dos contra colonizadores.

O processo de escravização no Brasil tentou destituir os povos afro-pindorâmicos de suas principais bases de valores socioculturais, atacando suas identidades individuais e coletivas, a começar pela tentativa de substituir o paganismo politeísta pelo cristianismo curo monoteísta. No plano individual, as pessoas afro-pindorâmicas foram e continuam sendo taxadas como inferiores, religiosamente tidas como sem almas, intelectualmente tidas como menos capazes, esteticamente tidas como feias, sexualmente tidas como objeto de prazer, socialmente tidas como sem costumes e culturalmente tidas como selvagens. Se a identidade coletiva se constitui em diálogo com as identidades individuais e respectivamente pelos seus valores, não é preciso muita genialidade para compreender como as identidades coletivas desses povos foram historicamente atacadas. No entanto, na perspectiva da resistência cultural, essas identidades vêm sendo ressignificadas como forma de enfrentar o preconceito e o etnocídio praticado contra povos afro-pindorâmicos e os seus descendentes. (SANTOS, 2015, p.37)

Ainda nos pautando no discurso de Antônio Bispo, verificamos que as manifestações culturais dos povos originários, destacando-se os festejos dançados que contribuem para a manutenção de suas existências, foram atacadas e condenadas a manifestações promíscuas, pagãs e desconsideradas como cultura – pelo menos como aquela cultura que foi considerada ideal para o desenvolvimento do povo brasileiro, ou seja: a cultura letrada, europeia e de elite:

Com a promulgação da primeira constituição republicana, em 24 de fevereiro de 1891, todos os analfabetos, em sua imensa maioria negros e índios, perderam o direito ao voto e o direito de serem eleitos, assim como também foram cerceados o direito de falarmos as nossas línguas, de praticarmos os nossos cultos, de festejarmos, etc., criminalizando e/ ou impondo uma série de dificuldades para mantermos vivos todos os símbolos e as significações dos nossos modos de vida. (SANTOS, 2015, p.50)

Ao refletir sobre a colonização e o efeito de apagamento da cultura dos povos originários, Ailton Krenak (2019), autor, ambientalista e ativista indígena, concorda com Antônio Bispo e nos lembra que esses povos usam de sua arte como forma de resistência, uma vez que esta reflete seu modo de ver o mundo:

Como os povos originários do Brasil lideram com a colonização, que queira acabar com seu mundo? Quais estratégias esses povos utilizaram para cruzar esse pesadelo e chagra ao século XXI ainda esperneando, reivindicando e desafinando o coro dos contentes? Vi diferentes manobras que os antepassados fizeram e me alimentei delas, da criatividade, da poesia que inspirou a resistência desses povos. (KRENAK, 2019, p.28)

Esta pesquisa parte do pressuposto de que essas múltiplas formas de resistência também aparecem em seus corpos, que dançam para ressignificar seus mundos e para garantir suas existências, em meio ao pesadelo definido por Ailton Krenak.

Para essa discussão, consideramos importante definir cultura popular como aquela oposta à cultura erudita, letrada, acadêmica e europeia escolástica, destacando que o cristianismo europeu foi um dos grandes responsáveis pela marginalização da cultura popular, como nos esclarece Mariana Monteiro (2011):

A cultura erudita ou letrada, voltada para a tradição clássica, para a Escolástica, identificada com a revolução científica e, posteriormente com o pensamento ilustrado, demarca-se da tradição oral, que passa a ser definida negativamente. Na expansão do cristianismo, católico ou protestante, a oposição entre cultura popular e erudita se acirra sob a forma de combate religioso, ao mesmo tempo que as interações entre os dois tipos de cultura se intensificam em razão da evangelização e da difusão bíblica (MONTEIRO, 2011,p.26)

Assim, uma vez que foi preciso cercear os diretos dos povos originários, foi também preciso apagar, ou no mínimo criminalizar, suas identidades – que se manifestavam também em suas danças -, e o principal caminho para concretizar esse intento foi apagar e anular seus costumes, crenças e, claro, seus símbolos e a manutenção de seus modos de vida, que geram as epistemologias destacadas nesta pesquisa.

As pesquisas do grupo Renda que Roda reafirmam, a cada nova investigação, que o corpo e as danças dos povos originários são ricos campos de conhecimentos subjetivos que podem contribuir significativamente para a divulgação e discussão dessas epistemologias, pois a dança e o movimento expressivo podem revelar os modos de pensar o mundo dos povos que os praticam, como nos elucidava Larissa Michelle Lara (2011):

Investigar a cultura popular é atentar para o fato de que os indivíduos buscam pertencer a uma comunidade moral pautada em princípios gerados na coletividade, como forma de concretização da vida social. Leis e valores regem também o campo gestual, a partir das regras que tradicionalmente são vividas no corpo. O movimentar-se integra um mundo que agrega exigências naturais e culturais, marcadas pelas necessidades de higiene pessoal, alimentação, trabalho, lazer, educação e arte. O corpo é fruição, ten-

são, relaxamento, trânsito, deslocamento, mudança, devir; é indicativo de que algo pulsa, galga o desconhecido, vence as incertezas. (LARA, 2011, p.205)

O corpo dançante é revelador. Revela quem dança e porque dança, na medida em que expõe uma série de dimensões sociais, culturais e políticas, justamente por ser a soma dessas dimensões em movimento. O corpo que dança na cultura popular é ainda mais revelador do que na cultura erudita, uma vez que se move para expressar um pensamento coletivo e que considera essa dança parte essencial do modo de vida, da fé e dos valores das comunidades que as dançam:

Um corpo que escreve sua história tem sua técnica corporal ao dançar e festejar seus rituais. Um corpo onde é possível ler informações geradas pelo universo da cultura no tempo e no espaço, portanto, na história; universo esse, que o mantém vivo e ao mesmo tempo é sustentado por ele através da transmissão social de informações. Enfim, um corpo anatômico e também um corpo social, real e imaginário que se contrapõe ao discurso que o considera como partes distintas, órgãos justapostos por onde os canais sensoriais são apenas instrumentos de estímulos e respostas, apresentando-se no mundo como um acontecimento através da causalidade linear. (VIANA, 2005, p.230)

Nesse sentido, esta pesquisa parte do princípio que a dança carrega um *modus operandi* diferente daquele comumente trabalhado na educação (formal ou informal), pois considera o corpo como fenômeno, como gerador de conhecimentos sensíveis e como local de trânsito entre a razão, a emoção e todas as dimensões que o compõem. Portanto, acreditamos que inserir a dança na educação formal, em especial as danças populares brasileiras, destacando aquelas advindas dos povos originários, é uma importante estratégia para transformar o pensamento colonizado/colonizador que ainda domina as escolas, amplian-

do a educação para uma possível educação sensível, reflexiva e capaz de sugerir novos modos de ver e se relacionar com o mundo.

A partir dessas considerações, destaca-se que as danças populares brasileiras, normalmente advindas dos povos afro-brasileiros e indígenas, são campos de investigação potentes, pois geram e atualizam no corpo as epistemologias que aqui interessam; ou seja, geram e atualizam os modos de pensar, entender e agir no mundo, diferentes daqueles advindos do pensamento moderno europeu, colonizador e escravizador.

As manifestações culturais desses povos podem inspirar e ensinar artistas, educadores e pesquisadores sobre temas que devem urgentemente ser tratados na educação: grupalidade, territorialidade, mitologia, religiosidade, diversidade, respeito, sagrado, profano, ancestralidade, entre outros, como nos exemplifica, mais uma vez, Antônio Bispo (2015), ao comparar as manifestações culturais européias e colonizadoras com aquelas dos contra colonizadores:

As manifestações culturais dos povos afro-pindorâmicos pagãos politeístas são organizadas geralmente em estruturas circulares com participantes de ambos os sexos, de diversas faixas etárias e número ilimitado de participantes. As atividades são organizadas por fundamentos e princípios filosóficos comunitários que são verdadeiros ensinamentos de vida. É por isso que no lugar dos juízes, temos a mestras e os mestres na condução dessas atividades. As pessoas que assistem, ao invés de torcerem, podem participar das mais diversas maneiras e no final a manifestação é a grande vencedora, porque se desenvolveu de forma integrada, do individual para o coletivo (ondas ações e atividades desenvolvidas por cada pessoa são uma expressão das tradições de vida e de sabedoria da comunidade). Observando o conteúdo organizativo e os regramentos que governam essas diferentes

modalidades, logo podemos perceber que as manifestações de matriz eurocristã monoteísta trabalham o coletivo de forma segmentada e as manifestações afro-pindorâmicas politeístas trabalham o indivíduo de forma integrada. Um exemplo ilustrativo é a diferença entre o futebol (criados pelos ingleses, um povo d cosmovisão monoteísta) e a capoeira (criada pelos povos afro-pindorâmicos, de cosmovisão politeísta). (SANTOS, 2015, p. 43)

São preceitos filosóficos como os apresentados por Antônio Bispo que embasam a discussão acerca da importância dessas epistemologias na construção da cultura e, principalmente da educação que a pesquia se propõe a realizar. O corpo dançante nos festejos populares dessas comunidades nos revela essas epistemologias e nos dá material para repensarmos o que buscamos e o que podemos efetivamente realizar para transformar a educação brasileira.

Possibilidades de contra colonização na Arte e na Educação

São muito vastas as discussões teóricas sobre o que vem a ser o povo brasileiro, a cultura popular brasileira e a expressiva influência indígena e africana na constituição de nossa cultura. Já há algum tempo, estudiosos, acadêmicos ou não, de várias áreas do conhecimento, vêm tentando modificar o pensamento colonizado e dar espaço para as epistemologias advindas dos povos originários no Brasil. Esse esforço demonstra, de certo modo, a dificuldade da aceitação de conhecimentos produzidos por esses povos como conhecimentos legítimos, uma vez que as universidades - consagradas como “berço do conhecimento” - são também espaços colonizados e, portanto, construídos a partir de modelos eurocêntricos.

As universidades brasileiras foram constituídas tendo como modelo as universidades europeias modernas e, para isso, operaram sob o signo de uma dupla negação, científica e cultural. Nesse processo, foram excluídos os saberes científicos e tecnológicos dos nossos povos tradicionais – indígenas, afro-brasileiros e quilombolas – e também as tradições culturais, inclusive populares, dos nossos povos e comunidades, como se o ambiente universitário comportasse apenas as expressões culturais de cunho ocidental associadas com a modernidade e com uma ideia de erudição – música erudita, teatro, artes plásticas, dança moderna, cinema etc. Nos últimos anos, nota-se, porém, na própria universidade, uma insatisfação crescente com essa exclusão, por parte dos estudantes e também de alguns professores. É uma demanda de retomar gêneros e práticas das culturas populares, na tentativa de ampliar alguma conexão estética e simbólica do espaço acadêmico, racional e modernista, com o entorno regional e comunitário que abriga cada um dos campi das universidades, com suas especificidades culturais no território nacional. (HARTMANN, et al,2019, p.10)

As autoras e o autor deste texto - Luciana Hartmann, Renata de Lima Silva, Joana Abreu e José Jorge de Carvalho - apontam aspectos sobre a universidade e os saberes tradicionais, indicando possíveis caminhos para essa inversão de paradigmas coloniais e mostrando que esse esforço já tem resultados significativos em diversas universidades do Brasil, onde inúmeros pesquisadores, juntos aos seus grupos de pesquisa, buscam valorizar os saberes ancestrais advindos dos povos originários e tirá-los do lugar de exóticos e primitivos, como a colonização (e os colonizadores) fez e ainda o faz.

Ainda sobre a colonialidade do saber, podemos dizer que marginalizar e apagar esses saberes foi (e ainda é) uma estratégia política que, há séculos, ao aniquilar a epistemologia desses povos, aniquila também

sua a possibilidade de existência, uma vez que a maioria das universidades reforçam o conhecimento eurocêntrico e lógico-racional, como única forma de conhecimento legítimo.

Assim, pesquisar, legitimar, discutir, ampliar e divulgar o campo da cultura dos povos originários, dentro e fora da universidade, passou a ser uma bandeira carregada pelo Grupo de Pesquisa em Danças Populares Brasileiras “Renda que Roda”, na medida em que sua atuação está fundamentada sobre as danças brasileiras - de origens afro-brasileira e indígena - como lócus de produção, atualização e ressignificação desses conhecimentos negligenciados e esquecidos pela universidade e pela cultura colonizada do Brasil.

É parte desse esforço de pluralidade epistêmica afirmar as performances tradicionais como vivências que geram saberes, como experiências singulares que possibilitam a atualização, presentificação e, por que não, a transformação do passado; performances que foram criadas e perpetuadas também com a finalidade de transmitir saberes. (HARTMANN, et al, 2019, p.13)

Sabemos que a dança é um dos múltiplos desdobramentos desses conhecimentos e, por isso, consideramos importante pensar a partir das possíveis epistemologias geradas e movidas por esses povos, a fim de contextualizarmos a produção cultural, no caso, a dança, como parte desses saberes, pois

Antes de uma proposta teremos que considerar que a humanidade é composta por uma diversidade muito grande de grupos humanos. Cada povo elabora uma maneira própria de ler a realidade e cria um simbolismo todo próprio para lidar com essa visão. Não é muito difícil encontrar povos que consideram sua leitura a mais correta, com base nos próprios pressupostos.(...) Desse ponto de vista, toda sociedade que

analisa uma outra tomando por base seus próprios pressupostos tende a ser etnocêntrica. Esse etnocentrismo, no entanto, é compreensível dentro do contexto de autoafirmação em que um povo vive, orgulhoso de ser o que é. (MUNDURUKU, 2009, p.21)

O autor indígena Daniel Munduruku convida para uma reflexão sobre o modo de pensar o mundo e, conseqüentemente, de construir o que é chamado de “conhecimento” de cada sociedade. Para ele, não é preciso colocar um conhecimento acima do outro se houver respeito e valorização de todos, entendendo seus embasamentos e seus contextos sociais e culturais.

O autor segue lembrando que nossa sociedade eurocêntrica e colonizada/colonizadora, além de valorizar apenas o conhecimento produzido por ela – como já vem sendo discutido neste texto -, dissemina uma visão preconceituosa e distorcida sobre as demais.

Se a sociedade a que pertence engendra nos indivíduos ideias que permitam uma leitura unilateral de outra sociedade, fatalmente ele crescerá tendo seus pressupostos teóricos e sua visão de mundo como determinantes na avaliação de outros povos. Isso é “olhar o outro com olhos acrílicos a favor do próprio grupo e desenvolver uma visão distorcida e preconceituosa com relação aos demais”, como bem definiu Norma Telles. (MUNDURUKU, 2009, p. 21)

Pensando a partir das propostas de Daniel Munduruku, acredita-se que as universidades e as escolas podem ser espaços importantes para a ampliação do modo de o indivíduo ver outras sociedades e culturas que não as suas próprias e para o conseqüente desenvolvimento da valorização e do respeito pelo conhecimento advindo dos povos originários, pois é na educação que a leitura unilateral de mundo, citada pelo autor, pode ser expandida e ganhar espaço de crítica e reflexão. O autor ainda sugere que precisamos dar referências positivas sobre ou-

tras culturas para podermos desenvolver idéias positivas sobre elas, e tanto as universidades quanto as escolas podem e devem ser parte desta importante ação (Munduruku, 2009).

Para Cláudio Orlando Costa do Nascimento (2014), estudos na área da educação sobre a presença de saberes advindos de povos tradicionais colocam em cheque a estrutura homogênea e hierárquica de conhecimento, ressaltando vozes esquecidas e reparando graves erros históricos. Sobre as políticas afirmativas referentes aos povos negros do Brasil, por exemplo, o autor destaca que

As estratégias de divulgação e de socialização de produções relacionadas às Áfricas e às africanidades no Brasil apontam a pertinência de abordagens que coloquem no centro do debate questões relacionadas à ideia de um novo ethos emancipador na superação do lugar secundário a que foi relegado a história e a cultura africana na história da humanidade e da civilização do povo brasileiro. A educação formal, informal e não escolar, fundamentalmente, os currículos escolares precisam ser repensados a partir dessa perspectiva ampla de formação, que inclui os sentidos de humanidade, civilidade e cidadania. Refiro-me a uma educação aprendente, a uma pedagogia afirmativa, um currículo customizado a partir dos atos e dos projetos dos sujeitos e grupos étnicos que, historicamente, resistiram, reagiram às formas de exclusão, dominação e opressão, e que ora afirmam como querem ser vistos, considerados e respeitados. (NASCIMENTO, 2014, p.21)

As manifestações culturais advindas dos povos originários e suas danças ilustram esse contexto, na medida em que revelam sensível e esteticamente essas culturas e podem ser trabalhadas na educação, colocando esses conhecimentos no centro do debate e promovendo espaços de reflexão e quebras de preconceitos e discriminação.

Inserir essa discussão na educação formal pode transformar significativamente o olhar sobre o mundo, revelando outros modos de conhecer, vivenciar e reler a realidade, pois o corpo que dança as danças brasileiras revela o mundo subjetivamente, revelando, quebrando paradigmas e preconceitos pré-estabelecidos, como nos esclarece Renata de Lima Silva (2016).

O corpo elevado à categoria de obra de arte é em contrapartida (ou ao mesmo tempo) também um corpo que está condicionado pela cultura; mas que não é somente um refém de uma estrutura de poder existente que precisa ser renegado ou mesmo superado para atingir o status de arte. Esse é um corpo que não é expressão da cultura, como também produz cultura. (SILVA, 2016, p.48)

Entende-se que as danças brasileiras advindas dos povos originários, aqui propostas como centro de investigação, são também produtoras de cultura e carregam uma série de significados e significantes sobre as comunidades que as praticam e, por isso, merecem ser estudadas como fontes de conhecimento subjetivo e sensível, sendo também um possível novo “ethos emancipador”, tão necessário para a educação atual.

Para a proposta contra colonial defendida por esta pesquisa, o corpo não é apenas um lugar que revela resultados estéticos, poéticos ou culturais, mas também é, como nos esclareceu Renata de Lima Silva, o gerador de importantes epistemologias, negociando e ressignificando o mundo interno dos indivíduos pertencentes a essas comunidades com seus mundos externos, ou seja, construindo e resignificando, em um gerúndio constante, sua cultura.

É no corpo que o mundo acontece, é com ele que todos vivem as diferentes experiências e é justamente por isso que é também nele que essas experiências são organizadas e transformadas em cultura. Neste sentido, os festejos e as danças advindas dos povos originários

revelam a forma que esses povos e suas comunidades vivenciam seus mundos e, conseqüentemente, revelam suas epistemologias; epistemologias estas que não são consideradas aqui como produtos ou como material a ser catalogado, mas como conhecimento mutante e dinâmico, que opera a partir das forças geradas pelo movimento coletivo e também pelo movimento dançado.

Consideramos, nesta pesquisa, que a universidade e as escolas são espaços de pesquisa e de educação que têm o dever de ampliar o conhecimento a respeito das culturas aqui destacadas e que podem contribuir para reparar, também através da dança e das formas de conhecimentos subjetivas contidas nela, os anos de negligência e desrespeito com o corpo enquanto produtor de conhecimento e com os saberes tradicionais dos povos originários do Brasil.

As pesquisas anteriores desenvolvidas pela autora e pelos integrantes do Grupo de Pesquisa em Danças Populares Brasileiras “Renda que Roda” já encontraram possíveis caminhos para o trabalho com essas epistemologias a partir do corpo que dança. A seguir, discutiremos alguns pontos dessas metodologias usadas pelo grupo, destacando a prática da dança como centro gerador de conhecimento e de compreensão das epistemologias aqui destacadas.

O corpo mitológico como agente da contra colonização

Importante destacar e relatar o trabalho cênico realizado pelo Grupo Renda que Roda, que é resultado de uma pesquisa de mais de 15 anos da autora e coordenadora do grupo e de sua relação com as danças brasileiras, a educação e a contra colonização, buscando, nessa trajetória, explicar a relação entre a prática da dança cênica e as epistemologias aqui defendidas.

Não há dúvidas de que pesquisas e investigações cênicas possuem inegotáveis caminhos para realizarem seus processos criativos, e cada grupo, artista, diretor e coreógrafo orienta seu trabalho a partir de metodologias próprias. O que vamos relatar aqui é uma proposta, dentre tantas que sabemos possíveis, que é resultado da experiência direta do grupo junto às comunidades que dançam as danças aqui defendidas e que geraram não só resultados cênicos, mas também importantes discussões para a dança, a educação e a contra colonização.

Para a realização efetiva desta pesquisa teórico-prática, a metodologia desenvolve-se em quatro etapas, conforme explicaremos e discutiremos a seguir.

Primeiramente selecionamos os campos de pesquisa, ou seja, os campos de imersão sensível-corpórea nos quais realizamos parte importante do trabalho. Esses campos consistem em comunidades ou grupos que possuem danças como manifestação de suas identidades, procedendo a escolha daqueles que integrarão o escopo da pesquisa de forma sensível, considerando as afinidades dos pesquisadores - integrantes do grupo Renda que Roda -, os desejos de aprofundamento nos conceitos de dança e de corpo expressivo que envolvem os locais escolhidos, as memórias dos integrantes do grupo e a autorização dos mestres e líderes de cada uma das comunidades que praticam as danças pelas quais o grupo se interessa, para que a pesquisa seja realizada. Ressaltamos, assim, que as escolhas dos campos de investigação não são aleatórias e que influenciam diretamente no resultado dos estudos coreográficos e das consequentes discussões sobre arte, educação e contra colonização que o grupo realiza.

Depois da escolha dos campos de pesquisa e das autorizações locais, o grupo inicia suas visitas às comunidades com uma proposta de imersão sensível, que consiste em vivências corporais em que os dançarinos participam das festas, dos ritos e dos cultos da cultura popular brasileira, sem intuídos quantitativos ou qualitativos, como coleta de dados, por exemplo. O propósito é man-

ter os poros abertos, a fim de deixarem seus corpos serem afetados de modo sensível pelo acontecimento da cultura tradicional daquela comunidade.

Portanto, ir a campo, neste tipo de pesquisa, não significa anotar impressões ou registrar fotográfica e videograficamente a visita realizada, mas, sim, vivenciar aquele lugar, deixar-se ser afetado por tudo o que a festa, o rito ou o culto proporcionam, sempre com um olhar especial para os corpos dançantes ali presentes, considerando-os produtores de conhecimento e reveladores de epistemologias, ainda que subjetivas. “Pesquisa de campo... o despertar de múltiplos olhares e possibilidades de apreensão da dança a partir da observação sensível, da porosidade racional, corporal, física, emocional e psicológica. Ir ao campo é imersão, dançar o campo é transbordar”. (SANTINHO; SILVA, 2018, p. 6)

Muitos grupos de Artes Cênicas usam métodos parecidos para a realização de suas pesquisas cênicas, mas o que registramos de diferente no trabalho específico do Grupo Renda que Roda é que todas essas sensações, imagens, cheiros, cores e sabores - experienciados no campo de pesquisa - transformam-se em memórias corporais que dialogam com os conteúdos do inconsciente do artista cênico. Deste modo, em laboratórios práticos de dança e de improvisação, os cruzamentos dessas imagens e sensações com as memórias individuais e do inconsciente de cada dançarino são trabalhados para se tornarem movimentos expressivos, que dão significados profundos ao corpo que dança, como veremos na discussão sobre a próxima etapa da pesquisa.

Importante salientar que, conforme já explicado anteriormente, neste processo, o corpo é entendido como canal de trânsito entre inúmeros conteúdos, conceitos, experiências e memórias, de modo que as epistemologias das comunidades visitadas tornam-se presentes nos corpos dançantes, fornecendo pistas sobre o modo com que esses povos originários pensam e agem no/sobre o mundo e a sociedade e gerando, consequentemente, material para as futuras discussões que realizamos.

No que diz respeito a esses atravessamentos subjetivos do campo de pesquisa, tomamos como exemplo a cosmovisão dos povos originários, que pode ser revelada em suas danças, que muitas vezes são danças devocionais e que revelam as crenças (e por vezes a fé) das comunidades em questão, como colocam Ernesto Jacob Keim e Carlos José Silva (2012), ao falarem da cosmovisão na capoeira.

Na perspectiva da cosmovisão não há modelos a serem seguidos, pelo fato de cada povo constituir sua cosmovisão segundo rituais e procedimentos próprios e particulares, pois refletem o que está no interior de cada um e de cada grupo. (...) A cosmovisão é, desta forma, um componente da construção humana que se referencia na ancestralidade, na historicidade e na crença da vida ser processo evolutivo, eterno e infinito. Essa posição se apoia na unidade do saber de cada povo ao acreditar que está vivo, que é humano e que está inserido numa sociedade, que possibilita certa visão de mundo, com a qual intervém como grupo, no que considera como mundo e como cosmos, com base nas teorias que considera válidas, necessárias e exequíveis, num contexto de percepção da realidade, como sendo histórica e política (KEIM; SILVA, 2012, p.49)

Reginaldo Prandi (2001), ao nos apresentar a mitologia dos orixás, também nos lembra que:

Para os iorubas tradicionais e os seguidores de sua religião nas Américas, os orixás são deuses que receberam de Olodumare ou Olorum, também chamado Olfim em Cuba, o Ser Supremo, a incumbência de criar e governar o mundo, ficando cada um deles responsável por algum aspecto da natureza e certas dimensões da vida em sociedade e da condição humana (PRANDI, 2001, p. 20)

Antônio Bispo, sobre a cosmovisão das comunidades contra coloniais, destaca que:

O que podemos perceber é que, independentemente da religião que essas comunidades professavam (no caso de Palmares uma religiosidade de matriz africana e no caso de Canudos, Caldeirões e Pau de Colher uma religiosidade pejorativamente chamada de "messiânica"), os colonizadores sentiam-se, tanto num caso quanto no outro, ameaçados pela força e sabedoria da cosmovisão politeísta na elaboração dos saberes que organizam as diversas formas de vida e de resistência dessas comunidades, expressas na sua relação com os elementos da natureza que fortalece essas populações no embate contra a colonização. (SANTOS, 2015, p.64)

E, para fechar os exemplos aqui apresentados sobre a cosmovisão desses povos, chamamos Ailton Krenak (2019), que, ao nos confirmar a relação dos povos originários brasileiros com a natureza, oferece-nos uma parte da cosmovisão de seu povo, quando nos conta que, para eles, o rio não é apenas um recurso natural, como aprendemos na escola.

O rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas. Ele não é algo que alguém possa se apropriar; é uma parte de nossa construção como coletivo que habita um lugar específico (...). (KRENAK, 2019, p.40)

Esses quatro trechos apresentados são pequenos fragmentos da cosmovisão de três comunidades (ou povos) diferentes e, a partir do que já estudamos sobre a cosmovisão dos povos originários - em especial das comunidades religiosas afro-brasileiras, onde vivenciamos pesquisas de campo¹, e de leituras de autores indígenas -, entendemos que tanto os afro-brasileiros como os indígenas (ou pindorâmi-

¹ As comunidades visitadas até o momento pelo grupo foram o Centro de Desenvolvimento Espiritual Pai Oxóssi da Guia (CAMPO Grande, MS), a Casa de Caridade Baiano Zé Pilintra e Caboclo Tupinambá (Blumenau, SC), Aldeia Terena Lagoinha (Aquidauana- MS) e diversos Grupos de Congada para São Benedito (Vale do Paraíba - SP e Piracicaba - SP)

cos) nos revelam uma relação intrínseca com a natureza. Essa relação nos é mostrada em suas danças quando, ao dançar, eles enraízam os pés no chão (que, para esses povos, pode ser a representação maior da Mãe Terra), quando dançam os elementos da natureza (como é o caso dos orixás que representam esses elementos) ou quando realizam essas danças, formando uma roda no espaço (giras ou cirandas, por exemplo). que, entre tantos outros sentidos, revelam os ciclos da natureza (nascimento, desenvolvimento e morte).

Esses são exemplos de como a cosmovisão dos povos pode ser revelada em suas danças, porém, não queremos abordar esses sentidos de modo superficial, pois essa pesquisa ainda tem muito a discutir sobre essas epistemologias e pretende realizar essas discussões na medida em que a relação com a bibliografia, com o discurso e com a dança desses povos for aprofundada. Usamos a relação com a natureza como um exemplo para mostrar, ainda que timidamente, como desenvolvemos o diálogo entre as epistemologias desses povos e suas danças, no sentido de promoção de um pensamento contra colonial, ou seja, que mostre modos diferentes e potentes de vivenciar e estar no mundo a partir do corpo que dança.

A segunda etapa da metodologia da pesquisa consiste nos laboratórios práticos de dança propriamente ditos, que ocorrem a partir dos *estados alterados* de consciência e que têm a finalidade da composição coreográfica a partir do *corpo mitológico que dança*. Essa fase ocorre concomitantemente com as idas aos campos de pesquisa, de modo que os integrantes do grupo levem as sensações, emoções e atravessamentos do campo para o laboratório de *estados alterados de consciência*, transformando as memórias daquele campo em dança.

Os *estados alterados de consciência* são entendidos, nesta pesquisa, como estados corporais ativados pela improvisação em dança, que libera o diálogo entre os movimentos dançados e o inconsciente do artista

E devemos lembrar que o que Soares e a dançarina que analisamos aqui chamam de estados alterados de consciência não é um estado totalmente inconsciente, mas um abandono do estado cotidiano de vigília em favor de um estado no qual a razão não controla as imagens e as movimentações corporais, deixando com que o inconsciente comande essas ações. (SANTINHO, 2019, p.99)

O que ocorre, portanto, é que, a partir de técnicas de trabalho psicofísico e de improvisação em dança, os dançarinos colocam-se em movimento e permitem que as imagens do inconsciente dialoguem com as sensações advindas do campo de pesquisa, transformando-as em movimento dançado, sempre orientado e supervisionado pela coordenadora e diretora do grupo.

Esse diálogo entre campo de pesquisa, inconsciente e corpo é muito rico para a criação artística e gera material corporal poético-artístico para os dançarinos, que, posteriormente, selecionam os movimentos que consideram mais significativos para a pesquisa - e que representam as epistemologias, sensações e imagens do campo investigado - e os usam para a composição coreográfica de modo racional e seletivo, a partir de um tipo específico de corpo cênico que chamamos de *corpo mitológico*.

O *corpo mitológico* aqui tratado se torna um conceito que vai além do corpo cênico, na medida em que considera as dimensões espirituais sagradas e de composição cultural deste corpo que dança, tomado como uma manifestação, ou um canal, para as dimensões sagradas que habitam o corpo e que, conseqüentemente, podem revelar a relação entre o humano e o mito (SANTINHO, 2019). Portanto, podemos definir *corpo mitológico* como um tipo de corpo cênico que alcança o sagrado no momento da dança.

O trabalho a partir das estruturas corporais² das danças investigadas e das epistemologias dos povos que as dançam gera, no corpo dos dançarinos do grupo, um estado corporal característico e específico dos corpos dos brincantes que dançam as diferentes danças brasileiras, ou seja, um estado de transe lúdico e de movimentos espontâneos, não diretivos. Por isso, o grupo realiza uma preparação corporal sistemática, a partir das estruturas do corpo brasileiro que dança, um trabalho técnico anterior que é condição para que o *corpo mitológico* se instaure. Isso porque eles estão abordando diretamente os mitos presentes nas manifestações tradicionais dos povos investigados, o que exige um estado corporal capaz de ativar a musculatura e as memórias relativas ao campo de pesquisa.

No campo de pesquisa, sensações atravessam o corpo do artista cênico. As músicas ali ouvidas, as imagens ali vistas, os cheiros ali sentidos, as palavras ditas; tudo atravessa o corpo do dançarino, dando-lhe material bruto que dialogará efetivamente com seu inconsciente e com sua musculatura no ato criativo, além de nos mostrar, de modo subjetivo, as epistemologias advindas desses povos que dançam.

A partir das considerações feitas anteriormente sobre a cosmovisão dos povos originários e observando as danças devocionais como centro de suas manifestações culturais, entendemos que o ato de dançar é um ato de relação profunda com o sagrado e, portanto, com o mito. Este último é aqui considerado como resultado de processos biológicos com os quais o corpo dialoga e, por isso, tem relação direta com a cultura em que está inserido, sendo, portanto, a cosmovisão um importante elemento a ser considerado ao falarmos de *corpo mitológico* na dança.

Ainda no que diz respeito ao corpo mitológico, destacamos que a definição de mito, apresentada por Keleman (2001) em seu diálogo

² As estruturas corporais das danças brasileiras são princípios de movimentos específicos acionados pelo corpo dos dançarinos e brincantes dessas danças e estão presentes, às vezes mais e às vezes menos evidentemente, em todas as danças brasileiras.

com Joseph Campbell, esclarece-nos exatamente como o mito aparece neste tipo de corpo cênico que dança.

O mito é uma maneira de perceber os mundos interior e exterior. O corpo organiza a sensação que emerge do metabolismo tissular e isso é o que chamamos de consciência. Esse processo somático é a matriz para as histórias e imagens do mito. (CAMPBELL, 1980 *apud* KELEMAN, 2001, p. 27)

Essa definição de mito foi profundamente estudada durante a pesquisa de doutorado da autora e dialoga diretamente com a dança, na medida em que este mesmo corpo que produz o mito é o corpo que dança e, por isso, ao dançar, revela a cosmovisão dessas comunidades. Nas danças dos povos originários do Brasil, ocorre esse processo, ou seja, a dança revela o que aquela comunidade pensa sobre o mundo a partir dos seus mitos, suas crenças e seus costumes. A dança popular torna-se, assim, um profundo e vasto campo de estudo sobre a mitologia brasileira e, no que tange a pesquisa aqui apresentada, um enorme campo para o mergulho no *corpo mitológico* e para a compreensão das epistemologias dos povos que as dançam, como podemos ver no trecho mitológico que narra um episódio de Iansã, orixá pertencente à mitologia dos povos afro-brasileiros.

(...) O fole de Oiá, manejado com muita força por ela
Emitia um som lato e rítmico.
Os egunguns, passando em frente à oficina de Ogum,
Começaram a dançar ao som da música do fole.
Oiá, vendo a alegria dos egunguns,
Tocava o fole com mais força e ritmo mais cadenciado,
Feliz também coma satisfação dos antepassados.
O povo se reuniu em volta dos ancestrais eos louvou
Os egunguns dançavam ao som do fole de Oiá.
O povo então a chamou de

“Mulher que Domina o Egundum com o Som do fole”
Ogum, ao ver o ajuntamento do povo,
Ficou orgulhoso de sua mulher.
Ogum tirou a coroa de sua própria cabeça,
Tirou sua *acorô* e colocou na cabeça de Oiá.
Tomou seu lugar no fole
E mandou que ela, com a cora na cabeça,
Fosse para a rua dançar com os egunguns e com o povo [181]
(PRANDI, 2001, p.310)

A dança dos orixás é um dos inúmeros exemplos geradores e reveladores do pensamento dos povos afro-brasileiros. Advindas das religiões afro-brasileiras, essas danças já foram profundamente investigadas pelos integrantes do Grupo Renda que Roda, resultando em três trabalhos cênicos³ e muitas discussões teóricas e práticas.

Nos trabalhos cênicos que resultaram das pesquisas já realizadas pelo grupo, o *corpo mitológico* foi trabalhado e revelado em cada um dos dançarinos que se propuseram a investigá-lo. Esse resultado se deu graças a alguns importantes fatores relacionados às danças populares brasileiras, em especial as dançadas pelos povos originários: Primeiramente, todos os artistas envolvidos nas pesquisas citadas são brasileiros e, portanto, estão relacionados culturalmente com os campos de pesquisa de algum modo: por já ter frequentado as comunidades em questão, por ouvir falar ou por se relacionar com elas a partir do inconsciente coletivo.⁴

³ Estudo coreográfico “Corpos em Imersão” (2017), Estudo coreográfico “Sal” (2019), Espetáculo “Terreira” (2019).

⁴ Inconsciente coletivo é, segundo Carl Gustav Jung (1979, p. 4), uma dimensão da psique cujos conteúdos seriam de natureza coletiva, herdados universalmente pela história humana e não pela história individual. Jung também destaca que os conteúdos que transitam no inconsciente coletivo não são fixos, imóveis ou estáticos, mas se transformam a todo momento, a cada nova experiência do indivíduo.

Assim, deixar com que as memórias do campo de pesquisa e do inconsciente dos dançarinos dialoguem com os movimentos dançados não é difícil, uma vez que o inconsciente e o corpo dos mesmos carregam essas memórias. Em segundo lugar, esses campos de pesquisa são lugares que possuem uma forte ligação com a religiosidade que, por sua vez, está invariavelmente relacionada aos mitos.

A terceira etapa da metodologia desta pesquisa corresponde às apresentações dos trabalhos cênicos resultantes das primeiras etapas. Essas apresentações artísticas são realizadas em diversos espaços, como espaços culturais, universidades, eventos e, principalmente, em escolas ⁵, com a finalidade de gerar reflexões e discussões sobre os diferentes aspectos culturais, sociais, religiosos, educacionais e epistemológicos das comunidades pesquisadas.

Nesta etapa, é importante destacar aos espectadores - que se tornam interlocutores do grupo - que as comunidades tradicionais mantêm as danças no cerne de sua cultura como modo de ressignificação, resistência e atualização de suas crenças, seus mitos e seus valores. Por isso, nos diálogos que estabelecemos junto aos agentes escolares (alunos, professores, funcionários, etc), o grupo esclarece que investigar as danças brasileiras significa valorizar outros modos de conhecimento, diferentes daqueles que nos foram passados academicamente e que prevalecem na educação básica. Isso porque o mito e o sagrado são considerados menores pela cultura erudita, mas que devem ser também considerados como saberes importantes para o conhecimento do mundo e a relação que estabelecemos com ele.

⁵ Muitas ações como as aqui descritas já foram realizadas pelo grupo Renda que Roda de modo presencial ao longo dos últimos anos, porém, com a pandemia do coronavírus, realizamos ações virtuais em projetos e eventos em que somos convidados a participar, em que apresentamos trechos de vídeos dos espetáculos e promovemos a discussão sobre corpo, cultura e contra colonização de modo remoto.

Nesses diálogos reflexivos junto às escolas, buscamos destacar que o trabalho dos mestres dessas comunidades é um dos elementos principais para que as danças que estudamos sobrevivam, resistam e se atualizem. Para tal consideração, buscamos a valorosa contribuição de José Jorge de Carvalho (2016):

(...) mestre não é apenas quem domina uma determinada área de conhecimento (o que para a universidade define um docente com doutorado),mas alguém que foi colocado na condição de transmissor do conhecimento que encarna, colorindo-o com a conotação de singular de e insubstituibilidade. É intrínseca ao mestre, portanto, a condição de maturidade e do saber, o que o coloca no lugar de um patrimônio vivo da sua comunidade e mesmo da nação. E é desse lugar de tesouro vivo que o mestre se torna irrepresentável: nem o docente universitário parceiro e nem o seu discípulo podem ensinar aquilo que o mestre tradicional ensina. (CARVALHO, 2016, p.8)

A valorização dos mestres da cultura popular é praticada e defendida por José Jorge de Carvalho e por muitos educadores que entendem o lugar insubstituível dos mestres nos ensinamentos advindos dos povos originários. Por isso, uma das ações que o grupo Renda que Roda ainda pretende realizar é levar esses mestres para as escolas e, a partir de suas falas e de seus ensinamentos, ampliar e legitimar as discussões sobre a valorização e a importância das epistemologias e dos saberes que eles representam. Essa ação – embora não seja objeto de aprofundamento neste texto, por ainda estar em fase de estruturação - precisa ser citada no contexto desta etapa da pesquisa, por se tratar de um dos elementos mais importantes para que a contra colonização do saber adentre nas escolas.

Destacamos também que as apresentações realizadas junto aos espaços de educação buscam também evidenciar que a dança cênica pode ser um agente de cidadania e educação, ao ampliar as práticas e

ações educacionais para além do racional-lógico e conduzir o aprendizado e as experiências reflexivas para a subjetividade que o movimento expressivo promove.

A quarta e última etapa desta pesquisa consiste nas reflexões teóricas que ela gera, ou seja, na escrita de dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso, relatórios de iniciação científica, artigos e livros que são escritos a partir das experiências que ocorrem nas etapas anteriores. Escrever e divulgar essas reflexões tem a importância, no contexto do trabalho contra colonizador, de divulgar a dança e as epistemologias desses povos, sempre considerando que os espetáculos de dança gerados nesta pesquisa também são modos legítimos de produção de conhecimento, de divulgação e de difusão dessas epistemologias.

Ressaltamos que, considerando a tentativa de subverter o pensamento acadêmico colonizado, nossos escritos são feitos, em sua maioria, de modo poético-científico ou performático, com a intenção de apontarmos outros possíveis caminhos para a escrita científica em arte e em educação, desenrijecendo os modos também colonizadores de escrita e de pesquisa científica.

Reflexões Finais

O que apresentamos neste texto foi a proposta da pesquisa que está em andamento e que conta com muitas mentes, corpos e movimentos em sua realização. Toda reflexão aqui esboçada, bem como toda aquela que ainda será feita, está condicionada às pesquisas dos integrantes do Grupo Renda que Roda e aos grupos de dança das comunidades que investigamos e aqueles que ainda vamos investigar. Por isso, agradecemos desde já a esses parceiros, destacando os mestres das danças pesquisadas, que são os reais detentores dos conhecimentos que nos ensinam, nos deslumbram e nos alimentam sensivelmente.

A condição de mulher branca - doutora em dança, criada e educada a partir da dança clássica (europeia e colonizadora) - da autora deste texto e coordenadora desta pesquisa e a urgência de experienciar, estudar e dançar as epistemologias contra coloniais geraram pensamentos e desejos (de reflexão teórica e de movimentos dançados), que sempre se deparam com obstáculos, como, por exemplo, o seu lugar de fala, a sua origem na classe média e as oportunidades de privilégio que ela reconhece ter experienciado ao longo de sua vida.

Porém, olhar, sentir, dançar e valorizar a cultura e, consequentemente, as epistemologias dos povos originários tem sido um longo (mais de 15 anos) e importante aprendizado que sempre se transforma naquilo em que o grupo Renda que Roda mais acredita: os ensinamentos subjetivos que as danças brasileiras podem oferecer para a sociedade e, principalmente, para a educação.

Acreditamos que as discussões a partir do corpo em movimento são tão importantes quanto as discussões sobre o pensamento contra colonial. Discutir a partir da intrínseca relação entre esses dois eixos (dança e contra colonização) é um caminho possível para reparar erros históricos que a universidade comete ao menosprezar as epistemologias dos povos originários e o conhecimento subjetivo do corpo que dança.

Mais do que pesquisadores, os integrantes do Grupo de Pesquisa em Danças Populares Brasileiras “Renda que Roda” se colocam como aprendizes: que aprendem e caminham entre histórias, mitos, terrenos e corpos férteis; sempre em movimento, sempre em transformação, sempre aprendendo sobre a diversidade, sobre o respeito, sobre resistências, sobre corpos dançantes e sobre tantas outras experiências que temos certeza que a pesquisa ainda vai gerar.

Acreditamos que o *corpo mitológico* é um revelador em potencial das epistemologias renegadas ao longo da história do Brasil, pois acre-

ditamos também que esse mesmo corpo é um local potente de acontecimentos, que abriga, manifesta, transforma e atualiza essas mesmas epistemologias.

Aprender com as palavras de Ailton Krenak, de Antônio Bispo, de Daniel Munduruku – e tantas outras palavras advindas dos povos originários que ainda estamos descobrindo nesta pesquisa – e colocá-las em diálogo com outros autores brasileiros que estudam as danças brasileiras e a quem tanto respeitamos é aprender, degustar e reverenciar ensinamentos preciosos que pretendemos transformar em arte e em educação, a partir de nosso lugar de fala que é o de pesquisadores em dança.

Não sabemos quais epistemologias o corpo que dança ainda vai nos revelar sobre esses povos. Imaginamos que são infindáveis as possibilidades de descobertas, uma vez que eles possuem sabedorias milenares e que talvez nunca consigamos conhecer todos seus preciosos ensinamentos. Mas acreditamos que muitas dessas sabedorias estão no corpo que dança e pretendemos conhecê-las o mais profundamente e, para além desse aprendizado pessoal e grupal, levá-las para a educação, nos lugares nos quais atuamos como artistas-docentes: por meio de aulas, de palestras, de nossos espetáculos, das rodas de danças brasileiras que realizamos ou das oficinas que ministramos.

Mesmo sabendo que a pesquisa científica e os padrões impostos por ela não permitem, vamos finalizar esse texto com uma fala de Ailton Krenak sobre a necessidade das subjetividades para a existência humana. A citação de textos em uma conclusão não é algo aceito pelas “normas acadêmicas”, mas essas também precisam urgentemente ser revistas e, de uma vez por todas, contra colonizadas.

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de sur-

preender o céu é comum em muitas tradições. Surpreender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas a existência. É enriquecer as nossas subjetividades, que é matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza também existe uma ânsia por consumir subjetividades – as nossas subjetividades. Então vamos vive-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos (KRENAK, 2019, p.33)

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Jorge de. **Sobre o notório saber dos mestres tradicionais nas instituições de ensino superior e de pesquisa**. Brasília: INCTI/UNB/CNPq (*Cadernos de inclusão, v.08*), 2016.

HARTMANN, Luciana; CARVALHO, José Jorge de; SILVA, Renata de Lima; ABREU, Joana. Tradição e tradução de saberes performáticos nas universidades brasileiras. **Revista Repertório**, Salvador, ano 22, n. 33, p. 8-30, 2019.

JUNG, Carl Gustav. **O eu e o inconsciente**. Trad. Dora Ferreira. Petrópolis: Ed. Vozes, 1979.

KEIM, Ernesto Jacob; SILVA, Carlos José. **Capoeira e educação pós-colonial: ancestralidade, cosmovisão e pedagogia freiriana**. Jun- diaí: Paço Editorial, 2012.

KELEMAN. **Mito e corpo: uma conversa com Joseph Campbell**. Trad. Denise Maria Bolanho. São Paulo: Ed. Summus, 2001.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARA, Larissa Michelle. **Corpo, sentido ético-estético e cultura popular**. Maringá: Eduem, 2011.

MONTEIRO, Mariana Francisca Martins. **Dança popular: espetáculo e devoção**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira**. São Paulo: Global, 2009.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando. Educação, Currículo e Africanidades- Motumbá, Mukuiu, Kolofé: A benção como reverência à ancestralidade africana e sinal de respeito aos nossos mais velhos. In: SANTIAGO, A. R. *et al.* (org.) **Tranças e Redes: Tessituras sobre África e Brasil**. Cruz das Almas-BA: UFRB, p.17-32, 2014.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2001.

SANTINHO, Gabriela Di Donato Salvador. **O corpo mitológico na dança**. Curitiba: CRV, 2019.

SANTINHO, Gabriela Di Donato Salvador; SILVA, Dora de Andrade. A poesia de corpos em imersão: reflexões sobre um processo criativo em danças brasileiras. **Anais da V Jornada de Artes da UEMS**. Campo Grande: UEMS, 2018.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos, Modos, Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SILVA, Renata de Lima. **Corpo Limiar e encruzilhadas: processo de criação na dança**. Goiânia: Editora UFG, 2016.

VIANA, Raimundo Nonato Assunção. Corpo, estética e dança popular: Situando o bumba-meu-boi. In: **Revista Pensar a Prática**, v. 8/,p 227-241, Jul./Dez. 2005.

O CORPO MOVE SENDO:

práticas artísticas e pedagógicas entre a dança, a educação somática e a performance como territórios cartográficos

Dora de Andrade Silva

Cartografar é de alguma maneira como um caminhar; uma composição intensiva entre a distração e o empenho; o acaso e o risco; a disciplina e a espontaneidade. Onde a criação de territórios de existência é sempre tensionada por paradoxos.

Flávio Rabelo

As ações desta pesquisa em andamento nascem de um desejo de compartilhamento e aprofundamento da investigação que realizo acerca da Técnica Klauss Vianna¹ e das práticas somáticas – que se estende da sala de aula à cena –, como forma de potencializar a formação das/es/os² futuras/es/os artistas educadoras/es dos Cursos de Licenciatura

¹ Técnica baseada nas pesquisas desenvolvidas por Angel e Klauss Vianna, que fundam uma escola de pensamento sobre o corpo e o movimento consciente, a “Escola Vianna”, a qual agrega diversos pesquisadores (MILLER, 2012). Tomo como referência os estudos desenvolvidos pela bailarina, coreógrafa e educadora somática Jussara Miller que, em suas pesquisas, contribuiu para a sistematização da Técnica Klauss Vianna.

² Levando em conta que a língua portuguesa tradicionalmente considera apenas dois gêneros, o masculino e o feminino, opta-se aqui por esta grafia, buscando abarcar a diversidade de gêneros.

em Dança, Teatro e Artes Cênicas³ da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e de dialogar com as pesquisas das/es/os estudantes do Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em suas múltiplas vertentes de atuação. A investigação de processos artísticos e pedagógicos envolvendo a prática desta técnica, pensando assim o estudo sobre corpo sensível que abrange os múltiplos fazeres da/e/o profissional de artes cênicas, é a tônica do “Corpo Sendo: grupo de pesquisa em práticas somáticas e performativas na Técnica Klauss Vianna”⁴, por mim coordenado.

Sendo assim, são pesquisados os princípios de trabalho sobre o corpo e o movimento desenvolvidos pela família Vianna, apoiando-se na indissociabilidade entre técnica e criação, sala de aula e cena, entre práticas artísticas e pedagógicas, de que esta corrente de pensamento comunga (MILLER, 2012). Para tanto, são desenvolvidas investigações que propõem a não separação entre a experimentação corporal e a reflexão teórica, buscando, por meio de suas ações, uma dinâmica em que essas instâncias se interpenetram e se retroalimentam.

No sentido desse imbricamento, as disciplinas que ministro na graduação e na pós-graduação são diretamente atravessadas pelos con-

³ Importante pontuar que o Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da UEMS, hoje em extinção, surge em 2010 como um curso de formação bivalente em artes cênicas, compreendendo, assim, a formação de arte educadoras/es habilitadas/es/os nas linguagens da dança e do teatro. Em 2020, este curso se desmembra em duas graduações distintas – Licenciatura em Dança e Licenciatura em Teatro – mas, em sua grade curricular, ainda mantém, além de um núcleo específico de formação para cada linguagem, um núcleo comum de formação para os dois cursos.

⁴ Grupo de Pesquisa teórico-prático vinculado ao meu projeto de pesquisa docente intitulado “Técnica Klauss Vianna: movimentos artístico-pedagógicos para o corpo que dança”. O grupo tem, como linhas de pesquisa, o Núcleo Fuga! (formado por artistas pesquisadoras/es mestras/es e doutoras/es) e a linha “Práticas artísticas e pedagógicas entre a dança, a educação somática e a performance” (formado por estudantes dos cursos mencionados).

teúdos e metodologia dessa técnica e pelo pensamento somático, o que impulsiona, ainda, diversas pesquisas acadêmicas que venho orientando. Este labor se nutre e dialoga com a investigação que desenvolvo junto à linha de pesquisa Núcleo Fuga!⁵ – espaço de experimentação transdisciplinar que explora contaminações poéticas entre as linguagens do teatro, da dança e da performance, o qual integro como artista e pesquisadora desde 2015. Esse grupo investiga, como base metodológica e criativa, os princípios da Técnica Klauss Vianna, articulados à realização de Programas Performativos, como disparadores para a relação entre corpo e ação cênica, e seus desdobramentos pedagógicos.

A pesquisa se apoia no método da cartografia⁶ como aposta para estudar processos acompanhando movimentos e não estruturas estanques, lançando mão de um método igualmente processual que deflagra a necessidade de aderência do/e/a pesquisador/e/a ao plano da experiência, onde o conhecer e fazer se tornam inseparáveis (PASSOS; BARROS, 2009). Neste percurso metodológico, a pesquisa docente aqui

⁵ Linha de pesquisa, que surgiu vinculada ao LUME Teatro/UNICAMP, permanecendo neste vínculo até julho de 2019. Atualmente, encontra-se cadastrado como linha de pesquisa vinculada aos cursos de Dança, Teatro e de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS. O coletivo é formado por artistas pesquisadores/as interessados/as em estabelecer redes de parcerias criativas, e que tem como uma das premissas principais valorizar a autonomia das inquietações e desejos de cada um/a dos/as integrantes, primando por uma noção de coletividade que prevê a diferença enquanto postura ética. Os integrantes do Núcleo Fuga!, Ana Clara Amaral, Bruna Reis, Dora de Andrade, Flávio Rabelo, Gabriela Giannetti e Roberto Rezende, residem nas seguintes cidades: Campinas/SP, Campo Grande/MS, Diamantina/MG e São Paulo/SP.

⁶ Segundo Kastrup e Barros (2009, p.76), “Encontramos na cartografia um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (Deleuze e Guattari, 1995; Guattari, 1986), um caminho que nos ajuda no estudo da subjetividade dadas algumas de suas características. Em primeiro lugar, a cartografia não comparece como um método pronto, embora possamos encontrar pistas para praticá-lo. Falamos em praticar a cartografia e não em aplicar a cartografia, pois não se trata de um método baseado em regras gerais que servem para casos particulares. A cartografia é um procedimento ad hoc, a ser construído caso a caso. Temos sempre, portanto, cartografias praticadas em domínios específicos”.

apresentada se estrutura em amplo diálogo com a pesquisa discente que compõe as linhas de ação do trabalho, buscando abertura, escuta e postura colaborativa na construção do saber.

Dos territórios habitados

Os contextos acadêmicos nos quais se insere esta pesquisa apresentam algumas particularidades que vêm desafiando a nós, corpo docente e discente, a pensar, mais amplamente, as metodologias e linguagens que compõem as práticas de formação oferecidas. Os cursos citados abordam as especificidades das linguagens da dança e do teatro ao mesmo tempo em que compreendem e consideram os campos interseccionais que essas linguagens habitam nas artes cênicas. As turmas, compostas por estudantes das duas áreas – que trazem experiências distintas de formação, tempo de prática, referências etc. –, constroem interlocuções necessárias para se pensar a diferença e os espaços relacionais na formação em arte. Demandam-se, assim, modos de abordagem que abranjam a diversidade dessa sala de aula, entendendo que essa pluralidade compõe também o contexto da sala de aula na educação básica, na qual as/es/os estudantes atuam ou virão a atuar.

Nesta perspectiva, para a formação do/e/a arte educador/e/a em dança ou teatro, pensamos o corpo cênico em sentido abrangente como campo de convergência do trabalho nas diferentes linguagens das artes da cena, e para isso, nessa pesquisa, trago o pensamento e prática da Técnica Klauss Vianna, a fim de provocar e investigar esses territórios de confluência. Essa técnica propõe o trabalho focado no despertar do corpo sensível a partir do viés somático, ou seja, levando em conta o sujeito como um todo, em suas múltiplas dimensões, entendendo a técnica como processo de investigação que provoca e proporciona, a partir de procedimentos específicos, um caminho de construção do corpo cênico. Leva em conta ainda a diluição de fron-

teiras entre linguagens nas artes presenciais, entendo o corpo da/e/o atuante, independente da linguagem escolhida, como um corpo que se descobre e se busca em estado de dança (MILLER, 2012).

Venho testemunhando, em minhas aulas e orientações, a potência do trabalho nesta abordagem que convida as/es/os alunas/es/os a experimentarem seus próprios caminhos de investigação e criação. Percebo que o corpo trabalhado por essa técnica constrói, em múltiplos sentidos, a percepção de si enquanto uma totalidade, uma unidade sensível, não acabada ou definida. Uma unidade dinâmica, desperta ao seu entorno e em constante transformação, que, por sua vez, é capaz de produzir e articular seus fazeres e saberes nesta mesma lógica. Descobre-se, assim, um corpo em relação.

Desde a proposta prática até o lugar que essa técnica ocupa enquanto pensamento sobre o corpo e o dançar – assim como discutido por Miller (2007; 2012) –, compreende-se que esse trabalho atinge uma integridade da experiência sobre o mover, que não se dá a partir de modelos a serem seguidos ou estruturas que delimitam ou segmentam o corpo e o movimento. Tal experiência se processa organizando e provocando a investigação, tendo em vista que esse saber corporal é promovido no encontro da autonomia do indivíduo com a singularidade do seu corpo e as possibilidades que nele habitam.

Nas práticas, são partes convidadas a dançar que se percebem numa sutil e potente tessitura de conexões móveis: pés massageados que presentificam a energia circundante do corpo, o peso que encontra o chão e o espaço na entrega e no apoio, dobradiças que ganham amplitude e mobilizam as alavancas do movimento, redes de oposições, resistências, eixos e vetores que criam percursos que vão de uma mobilidade interna à externa. A partir de cada tópico corporal, ou mesmo tendo como enfoque o trabalho sobre alguma direção óssea específica, atinge-se sempre a percepção e a ação do corpo integrado.

Assim, por esta via, em muitos aspectos, a proposta prática da Técnica Klaus Vianna organiza noções não dicotômicas e dualistas, seja quando trabalha o corpo como um todo – a partir das relações intrínsecas entre fisicalidade e sensibilidade, entre partes do corpo e todo, entre corpo e ambiente, entre o corpo e outros corpos –, seja na não separação entre técnica e criação, a não hierarquização entre aluno/a/e e professor/a/e, entre sala de ensaio e palco, entre práticas artísticas e pedagógicas (MILLER; LASZLO, 2016). Conceitos tão caros às artes presenciais, e polarizações (ainda) tão urgentes a serem rompidas, encontram - na prática de investigação sensível sobre o corpo, proposta pela Técnica - um campo possível de constatações.

Assim, colocar o corpo em criação, em pesquisa criativa, engendra saberes que, indo além da experiência cênica, proporcionam um campo para as/es/os pesquisadoras/es – no caso desta investigação, tanto eu, como as/es/os alunas/es/os envolvidas/es/os na pesquisa – virem a investigar e então conceberem suas próprias práticas pedagógicas.

Em diálogo com essa abordagem, estão presentes as pesquisas desenvolvidas no Núcleo Fuga! principalmente no que tange a relação com o campo da performance a partir da prática dos programas performativos. Nas pesquisas do grupo, baseamo-nos na ideia de programa performativo, conforme organizado por Eleonora Fabião (2015), como provocador da ação performativa, considerando-o “[...] como ‘motor da experimentação’ – enunciado que norteia, move e possibilita a experiência.” (FABIÃO, 2013, p. 1). Pode ser entendido como uma premissa previamente posta para se realizar ações, envolvendo tanto a ideia de direção como de experimentação. “Muito objetivamente, o programa é o enunciado da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio”. (FABIÃO, 2013, p. 4).

Desta forma, a performance também se organiza para esta pesquisa como campo de estudo e prática ao entender que o caráter dialógico e dinâmico que esta linguagem imprime cria espaços de construção críticos e transformadores para o corpo das artes cênicas, fazendo-nos reavaliar a própria noção de arte, corpo e a “politicidade” do corpo (FABIÃO, 2009). Desafiando ideias instituídas sobre o fazer artístico e tudo o que envolve concepções clássicas sobre o corpo e a cena, os performers trazem a potência desses desajustes.

Performers são, antes de tudo, *complicadores culturais*. Educadores da percepção ativam e evidenciam a latência paradoxal do vivo – o que não pára de nascer e não cessa de morrer, simultânea e integradamente. Ser e não ser, eis a questão; ser e não ser arte; ser e não ser cotidiano; ser e não ser ritual. (FABIÃO, 2009, p. 237).

É dentro dessas perspectivas apresentadas que esta pesquisa investiga, a partir de processos práticos de alunas/es/os e professora, um aprofundamento nas possibilidades artísticas e pedagógicas nestes campos do saber, pensando a atuação docente e discente na pesquisa, criação e no fazer em sala de aula. A todo tempo, a cartografia vem provocando e encorajando a perspectiva processual e interligada desses fazeres, entendendo que:

[...] o caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar. Como o próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento da pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes. O objeto-processo requer uma pesquisa igualmente processual e a processualidade está presente em todos os momentos – na coleta, na análise, na discussão dos dados e também [...] na escrita dos textos. (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 59).

Buscam-se, com isso, espaços de experimentação, troca, reflexão e produção artística e científica, no sentido de afirmar, cada vez mais, o campo das artes presenciais em sua diversidade, valorizando o sensível, criativo e crítico das/es/os sujeitas/es/os envolvidas/es/os. Apostando na potência inata do corpo de ser uma política, compreende-se este como um arauto e também instância primeira na qual se elaboram e vivem todas as forças presentes numa sociedade, assim como sua potência de reinvenção.

Dos territórios em diálogo

Esta pesquisa parte do entendimento do corpo como soma, ou seja, o corpo como uma unidade que envolve todas as dimensões do ser humano: física, psicológica, cultural, intelectual, cognitiva, histórica, espiritual, sensível etc. Assim, entende-se que é no corpo que todas essas inscrições que formam a/e/o sujeita/e/o se organizam e se manifestam. Nesse mesmo sentido, diversas práticas corporais cênicas contemporâneas vêm se orientando por meio de conceitos fundadores da Educação Somática. Sobre este termo e prática, a pesquisadora, artista da dança e pedagoga Márcia Strazzacappa (2000) pontua:

A Educação Somática já está presente em território nacional há, pelo menos, quatro décadas, porém mais conhecida sob outros títulos, como técnicas corporais alternativas, técnicas de release, técnicas de consciência corporal. Sabemos que a expressão Educação Somática foi definida pela primeira vez por Thomas Hanna em 1983, num artigo publicado na revista *Somatics*. O referido artigo afirmava que a Educação Somática era “a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o meio-ambiente. Estes três fatores vistos como um todo agindo em sinergia”. (STRAZZACAPPA, 2000, p. 48).

Isso nos afasta da ideia do corpo apenas como um organismo que controlamos e tratamos, para alavancar o pensamento a uma complexidade que envolve todas essas instâncias de maneira indissociável. É por meio do corpo que percebemos, sentimos e agimos no mundo, de modo que trabalhar o corpo é trabalhar o ser integralmente. Compreende-se, assim, que é por meio de um despertar sensível corporal que podemos ter acesso à totalidade da/e/o sujeita/e/o e a um diálogo amplo e cuidadoso com aquilo que define sua existência em seu contexto.

A primeira coisa que um professor precisa fazer é dar um corpo ao aluno. Mas como é possível dar um corpo a alguém? Todos sabemos que o corpo existe, mas sabemos intelectualmente. Só nos lembramos dele quando surge algum problema, alguma dor, uma febre. Para acordar este corpo é preciso desestruturar, fazer que a pessoa sinta e descubra a existência desse corpo. Somente aí é possível criar um código pessoal, não mais aquele código que me deram quando nasci e que venho repetindo desde então. (VIANNA, 2005, p. 77)

A Técnica Klaus Vianna aborda o corpo que dança a partir do referencial somático, contribuindo substancialmente com a arte e o ensino das artes cênicas. Como já pontuado, tem como base as pesquisas desenvolvidas por Angel e Klaus Vianna, pertencendo, assim, a uma escola de pensamento sobre o corpo, que agrega diversos pesquisadores: a Escola Vianna (MILLER; NEVES, 2013). Segundo Miller (2007), esta técnica busca potencializar as capacidades criativas e expressivas da/e/o aluna/e/o (artistas ou não), focado num conhecimento profundo de seu próprio corpo e construindo um caminho para acessar a consciência e as diversas possibilidades do movimento.

Para fins didáticos, essa técnica foi estruturada em diversos tópicos corporais que se dão em três estágios: processo lúdico, processo dos vetores e processo criativo. Conforme Miller (2007), a introdução à Técnica Klaus Vianna se dá pelo que se denominou processo lúdico,

trabalho organizado a partir de sete tópicos corporais no qual o corpo é despertado e convidado a transformar seus padrões de movimento. Neste processo, como em todos os demais, o/a/e professor/a/e atua como facilitador/a/e no trabalho, demandando, assim, o engajamento do/e/a aluno/e/a na pesquisa sobre seu próprio corpo. Neste percurso, em linhas gerais temos os seguintes tópicos que se interrelacionam, nos quais se trabalham:

- **Presença:** a gradual transformação da ausência corporal para a presença corporal, despertando os sentidos e engajando percepção para o momento presente;
- **Articulações:** o desbloqueio e exploração das possibilidades articulares e sua mobilidade no espaço no estudo do movimento total e parcial;
- **Peso:** a descoberta e observação do peso de cada parte do corpo em sua relação com o impulso e fluxo do movimento;
- **Apoios:** o reconhecimento e pesquisa dos pontos de apoio do corpo, seja no chão, em objetos ou mesmo no próprio corpo, conscientizando a transferência pelo espaço em ação ativa com a força da gravidade;
- **Resistência:** percepção sobre o tônus muscular, diferenciando e disponibilizando diversas qualidades e intensidades de movimento;
- **Oposições:** a tridimensionalidade do corpo pelas direções ósseas como ação organizada do corpo em movimento; e, por fim,
- **Eixo global:** a integração com a força da gravidade na busca do eixo de equilíbrio, percebendo o centro de sustentação e centralização do corpo.

Já o processo dos vetores se baseia num trabalho minucioso e sensível sobre as direções ósseas a partir de oito vetores de força que estão assim distribuídos no corpo: 1o vetor: metatarso; 2o vetor: calcâneo; 3o vetor: púbis; 4o vetor: sacro; 5o vetor: escápulas; 6o vetor: cotovelos; 7o vetor: metacarpo e 8o vetor: sétima vértebra cervical.

O trabalho de direções ósseas está mapeado em oito vetores de força distribuídos ao longo do corpo. Inicia-se um estudo desses vetores pelos pés e finaliza-se no crânio, estando todos eles interrelacionados, reverberando no corpo inteiro. Os vetores de força têm suas respectivas funções, ou seja, cada direção óssea aciona musculaturas específicas, funcionando como alavancas ósseas numa ação organizada que dirige e determina o movimento. (MILLER, 2007, p. 76).

É importante destacar que o estudo e a prática sobre a estrutura física do corpo humano, abordados em diversas técnicas e métodos, propõem ampliar a compreensão da/e/o indivíduo/e/o sobre sua organização corporal, gerando maior consciência sobre o mover. No entanto, devemos destacar que, na Técnica Klauss Vianna, falamos sempre do estudo vivenciado do corpo e do movimento, o qual se relaciona com o corpo sensível e o potencializa.

O corpo dançante trabalhado em minhas aulas pressupõe como foco de pesquisa a anatomia sensível, ou seja, o corpo é analisado não no sentido de acumular conhecimentos anatômicos aleatórios, mas sim para clarificar ações adequadas às necessidades corporais. Busca-se o corpo sentido, servindo a anatomia como recurso para concretizar estratégias de atuação investigativa do corpo.” (MILLER, 2012, p. 76).

Esta anatomia sensível pode ser pensada como forma de guiar o corpo que experimenta o movimento, que se entende como “corpo

sentido”, atento e engajado aos seus sentidos corporais – abordagem essencial ao trabalho do/e/a futuro/e/a arte educador/a/e.

Por fim, o processo criativo na Técnica Klauss Vianna é descrito por Miller (2007 e 2012) a partir de sua própria experiência como bailarina, professora e coreógrafa desta técnica, transformando os tópicos citados em “temas corporais” para a pesquisa e criação. Busca-se, assim, o estado de dança, que remete ao corpo cênico que cria e atua, que pode ser gerado a partir de diversos processos e estratégias de criação diante dos saberes da técnica e que se coloca em diálogo com toda a gama de possibilidades e vozes que atravessam e colaboram com a pesquisa cênica. Entende, para isso, o corpo que dança em sentido amplo e não territorializado, seja da/e/o bailarina/e/o, da/e/o atriz/ator/e ou da/e/o artista da cena em geral, visando a um corpo disponível para a criação da ação poética, seja dançada, teatralizada, cantada ou falada. Sobre esta abordagem, Miller (2012) considera que:

Exploramos, nessa vivência do viés da dança, o corpo em movimento e ainda o corpo em relação ao espaço intencional, ao tempo e às sensações que o outro e os outros podem nos provocar e, consequentemente, a relação com todos os elementos da cena, numa colheita de momentos e vivências cênicos em constante escolha. É fundamental pensar a criação como um processo de escolhas, no sentido de seleção e digestão de tudo que foi e é experienciado. (MILLER, 2012, p. 121)

O trabalho sobre a percepção envolve o corpo que cria, que, por sua vez, considera e contempla também, durante a criação, o corpo que assiste. Isso porque os estados de atenção engajados na ação poética também se dão na ação de compor: o sentido cinestésico, absolutamente relacional para o acontecimento cênico entre corpo que assiste e corpo que atua, é assim pensado desde o processo, entendendo-o como uma rede de trocas. Hubert Godard (1995) nos fala que:

O movimento do outro coloca em jogo a experiência de movimento própria ao observador: a informação visual provoca no espectador uma experiência cines-tésica (sensações internas dos movimentos de seu próprio corpo) imediata. As modificações e as intensidades do espaço corporal do dançarino vão encontrar ressonância no corpo do espectador. O visível e o cinestésico, absolutamente indissociáveis, farão com que a produção de sentido no momento de um acontecimento visual não deixe intacto o estado do corpo do observador: o que vejo produz o que sinto e, reciprocamente, meu estado corporal interfere, sem que eu me dê conta, na interpretação daquilo que vejo. (GODARD, 1995, p. 23-24).

Tal perspectiva é trazida aqui, pois entendemos que o ensino da dança, de forma não tradicionalista, passa, antes de mais nada, pelo engajamento de nossa percepção, ou seja, pelo trabalho sobre nossos estados sensíveis. Reconhecer a dança como área de conhecimento demanda a compreensão de que seus conteúdos devem ser pensados e abordados a partir da experiência sensível do corpo, que se dá tanto ao conhecer e experimentar os princípios do movimento e ao produzir/criar danças, quanto ao apreciar a dança como acontecimento cênico (neste último caso, como nos mostrou Godard).

Sobre os conteúdos específicos da dança na escola, a pesquisadora, educadora e diretora de dança Isabel Marques (2007) entende que eles possam ser compreendidos em três grandes campos, que ela nomeia como *subtextos*, *contextos* e *textos* da dança. Segundo a autora, os *subtextos* se referem às perspectivas e saberes do aprendizado do movimento (que incluem a coreologia, educação somática e técnica). Esses conteúdos, a exemplo dos estudos da coreologia, organizam o processo de criação, fruição e compreensão da dança e, somados a conhecimentos sobre a nossa estrutura e possibilidades corporais (respiratórias, cardiovasculares, posturais, musculares),

abordam, no processo de ensino-aprendizagem, a consciência corporal ou o conhecimento de *como* dançar.

Já nos *contextos* da dança estão inclusos os saberes *sobre* a dança (como história, estética, apreciação, crítica e outras disciplinas das ciências humanas, além da música e saberes do campo da anatomia, fisiologia e cinesiologia) que não se referem ao dançar propriamente dito, mas complementam, organizam, articulam e até mesmo transformam nossa experiência direta com esta linguagem.

O que a autora denomina, por fim, como os textos da dança se referem a um conhecimento *direto*, ou seja, possibilidades de vivenciar a dança em si, seu universo e processos (composição coreográfica, improvisação e mesmo o trabalho com repertórios), o qual, quando relacionado aos *subtextos* e aos *contextos*, vem a afirmar a dança como arte no processo educativo.

A partir do pensamento que esta pesquisa vem construindo, entendemos que a abordagem sensível corporal, necessariamente, transversaliza e une esses três grandes grupos de conteúdos da dança. Não há como pensar o conhecimento em dança dissociado do corpo. A experiência que transforma esses conteúdos em saberes para as/es/os alunas/es/os somente se estrutura a partir do sentir e do perceber a dança em seus corpos, o fazer-sentir dança enquanto arte, conforme define Marques (2007). Segundo a autora, é o fazer-sentir dança que nos oferece um modo diferenciado de percepção, compreensão e análise da dança e das relações que ela estabelece conosco e com nossos contextos.

É por meio de nossos corpos, dançando, que os sentimentos cognitivos se integram aos processos mentais e que podemos compreender o mundo de forma diferenciada, ou seja, artística e estética. É assim que a dança na escola se torna distinta de um baile de carnaval ou de um ritual catártico: o corpo na dança e o corpo que

dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador. (MARQUES, 2007, p. 25).

Assim, ao refletir e investigar a dança sob a perspectiva somática, compreendemos este fazer como caminho de afirmação de princípios não dualistas para a educação do corpo em sentido amplo. A construção do saber se dá por uma rede de percepções – emoção, cognição, subjetividade – em que tudo entra em negociação e se processa. A efetividade da prática corporal em dança, ao conceber a não separação entre corpo e pensamento, atesta que os processos de ensino-aprendizagem, sejam eles quais forem, envolvem o ser como um todo. Então, cabe perguntar qual caminho estamos tomando para o acesso à totalidade da/e/o aluna/e/o na escola? E ainda: quais escolhas estão sendo feitas ao pensar o ensino das artes cênicas – artes do corpo e da presença – na educação básica?

Esta pesquisa, ao detalhar e praticar os pressupostos da Técnica Klauss Vianna como premissas para investigar e criar processos, pensa fazeres que considerem a complexidade do trabalho e ensino em dança. De forma cartográfica, busca acompanhar questões que emergem de um fazer corporal em territórios nos quais já há processos em curso e de um fazer em territórios que estão por ser (re)inventados coletivamente. Isto significa dizer que o que vem movendo e provocando as investigações discentes e docente desta pesquisa é justamente a atitude de abertura frente a estes pressupostos como necessidade de encontrar os aportes singulares que pertençam aos estudos e à experiência de cada pesquisador/e/a.

Como já dito, refletir sobre a dança e seus conteúdos demandam um mergulho profundo em saberes que a estruturam como linguagem artística e que emergem de uma prática. Apostamos, então, na perspectiva da Técnica Klauss Vianna como via de acesso a esses saberes, entendendo que orientam ao trabalho sobre, por exemplo, o que aqui

foi exposto como os *subtextos, contextos e textos* da dança. A abordagem dessa técnica, e conforme vem sendo desenvolvida dentro do Grupo de Pesquisa Corpo Sendo e nas pesquisas individuais das/es/os integrantes, permite, por meio da prática sobre os tópicos corporais e o processo dos vetores, que aspectos e bases do aprendizado do movimento sejam vivenciados, compartilhando os elementos que constituem a dança. Conforme dito por Miller, esse processo permite que se busque “não ensinar a dançar, mas ensinar a dança”⁷. Da mesma forma, esta prática somática possibilita, ao instaurar a observação atenta ao corpo, seus estados e possibilidades, e, por meio do encorajamento às perguntas como ações mais importantes que as respostas no processo das aulas, que se reconheça a diversidade dos contextos que envolvem a dança. Por fim, a todo momento, a prática constrói o aprendizado da dança em si, uma vez que improvisação e criação são noções fundadoras do trabalho técnico desta abordagem, como veremos adiante.

Para isso, esta pesquisa se baseia no método da cartografia como possibilidade de estudar os processos em seu movimento, entendendo que no caminhar encontramos o como fazer, ou seja, que no corpo em investigação na dança temos a experiência do pesquisar que descobre seu modo de fazer. Cartografar como método que se orienta não por regras e metas já estabelecidas, mas por meio da compreensão e valorização do processo que em seu percurso traça suas metas. A pesquisa em artes cênicas, e nos moldes aqui propostos, demanda este tipo de abertura entendendo a necessidade de assumir a relação intrínseca entre objeto e pesquisador/e/a, entre teoria e prática, mergulhados no plano da experiência, que os agencia.

⁷ Conceito trazido por Jussara Miller em live organizada pelo Núcleo de Experimentos Cênicos (NEC), em 06 de outubro de 2020 pelo Instagram.

A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano de experiências, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o percurso, o pesquisador e a produção de conhecimento) do próprio percurso de investigação. (...) O ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer. Tal primado da experiência direciona o trabalho da pesquisa do saber-fazer ao fazer-saber, do saber na experiência à experiência do saber. Eis aí o “caminho” metodológico. (PASSOS; BARROS, 2009, p. 18).

Deste modo, a diretriz cartográfica proposta entende que pesquisa e invenção habitam o mesmo plano, tecendo-se mutuamente nas ações aqui realizadas, no caminho a ser percorrido. Concebe-se pesquisa como intervenção, plano de transformações também mútuas no qual o conhecimento se elabora em um campo de implicações cruzadas, entre experiências singulares que também constroem territórios coletivos para as/es/os pesquisadoras/es.

Dos territórios coemergentes

Desde 2015, venho estudando e experienciando os desdobramentos artísticos e pedagógicos na Técnica Klauss Vianna, que atravessam toda a minha formação nesta abordagem pelo Salão do Movimento (Campinas/SP) por meio da Profa. Dra. Jussara Miller. O processo que envolve esta prática busca acionar aspectos técnicos e criativos a partir da investigação sensível e criativa do corpo e seus estados, respeitando a singularidade das/es/os envolvidas/es/os. Assim, não há a separação entre técnica e inventividade, mas sim a estruturação de um corpo presente e cênico que, ao se investigar, já se coloca em processo de criação.

A técnica Klauss Vianna propõe a ação criativa imbricada na ação técnica, ou melhor, o indivíduo em trabalho técnico está em ação investigativa de sua relação com o próprio corpo, com o corpo do outro e com o ambiente/espço, com a sua percepção aguçada do momento presente para a criação de outro momento/movimento. Por isso podemos falar de um “corpo em relação”, ou seja, da atenção do corpo em relação ao todo, ao outro, ao espaço, ao ambiente, numa rede de percepções. (MILLER, 2012, p. 30).

Acredito que essa rede de percepções é também a fonte do trabalho do/e/a professor/e/a, o que nutre e alavanca o fazer docente. Na Técnica Klauss Vianna, o corpo em relação habita tanto a cena quanto o dia a dia das práticas corporais e deve ser entendido como premissa de trabalho uma vez que nos distancia de dicotomias, como a aqui já exposta, entre técnica e criação, sala de aula e cena ou práticas artísticas e pedagógicas.

Para esta pesquisa, isto se apresenta como parâmetro para compreender os aportes de abordagem da pesquisa que se relacionam diretamente com a formação do/e/a arte educador/e/a em artes cênicas. Quando pensamos no corpo cênico, em sua potência de criação, é fundamental percebê-lo como um corpo antes de tudo relacional, cuja elaboração esteja ligada a processos de trabalho sobre a percepção e sensibilidade, entendendo-o como corpo em arte. As ações que são propostas convergem para o exercício de construção deste corpo cênico que, na prática artística e pedagógica, doa as competências, habilidades, sensibilidade e receptividade necessárias ao trabalho.

Assim, para esta pesquisa que se localiza em cursos de licenciatura em dança, em teatro e em artes cênicas, bem como em um mestrado profissional em artes, é importante pontuar como venho compreendendo, em minha atuação docente, a complementaridade

e cruzamentos entre processos artísticos e processos pedagógicos. A prática artística se dá por fazeres permeados por estratégias, procedimentos e métodos, ou seja, num campo em que se elaboram modos de abordagem – a partir de um pensamento pedagógico – para que a prática de criação aconteça. Da mesma forma, as práticas pedagógicas em arte, em sua elaboração, convocam, necessariamente, uma ação criativa, na medida em que demandam experimentação e invenção frente ao trabalho sobre conteúdos artísticos. Conforme pontua o pesquisador, encenador, ator e performer Vinicius Lírio (2015),

Resguardadas as especificidades, todo processo de criação é atravessado por um movimento pedagógico (ou, ao menos, deveria ser), na medida em que implica construção coletiva e compartilhamento de conhecimentos, saberes, fazeres, experiências, memórias etc. Do mesmo modo, todo processo de ensino e aprendizagem, também na sala de aula, configura um processo criativo, já que demanda ação, reflexão, contextualização e o próprio ato criativo, igualmente de modo coletivo. (LÍRIO, 2015, p. 41).

A ideia de atravessamentos constantes entre movimentos criativos e pedagógicos no fazer das artes é um princípio chave que moveu a iniciativa desta pesquisa. Acredito que o aprofundamento na investigação criativa da experiência permita que o/e/a arte-educador/e/a elabore modos de fazer singulares em sua prática docente, que estejam engajados e legitimados pelo seu campo de pesquisa, para que assim não precise reproduzir metodologias como receitas prontas, mas, ao contrário, reinvente, a cada aluno/e/a e a cada contexto, sua abordagem a partir da intimidade construída com seus saberes.

Pensamos, assim, a partir de uma postura cartográfica na qual as ações se formam pelas especificidades de cada campo, não se sustentando na busca de informações, mas, sim, na abertura ao encontro. Compreende-se o processo não como processamento mas como processua-

lidade, e assim, segundo Barros e Kastrup (2009), se está no coração da cartografia. Considera-se que, quando se inicia uma pesquisa, já há, em muitos casos, um processo em curso, então

Nessa medida, o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações. Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual. A espessura processual é tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas. Em outras palavras, o território espesso contrasta com o meio informacional raso. (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 58-59).

Busca-se, então, o diálogo com a Técnica Klaus Vianna como um território *entre*, nutrindo-nos de sua espessura processual da qual nós, pesquisadoras/es/os, podemos sempre emergir entre novos saberes e caminhos para que possamos oferecer a nossas/es/os alunas/es/os a possibilidade desta mesma experiência. A processualidade para esta técnica se faz matéria cara, uma vez que está presente em seus fazeres a todo tempo – quando se ensina, quando se cria, quando se pesquisa, estamos em processo.

Dessa forma, a investigação criativa que compõe as ações desta pesquisa é sempre pensada em aproximação e diálogo constantes com o fazer de sala de aula, tendo em vista que, na Técnica Klaus Vianna,

Outro aspecto importante para o professor que provoca um processo criativo em sala de aula é o seu próprio envolvimento com a pesquisa cênica e com a experiência de criação, tendo ele vivenciado caminhos similares e coerentes ao que propõe pedagogicamente aos alunos. Consideramos, aqui, que a pesquisa cênica ancora a prática pedagógica e

vice-versa. Procuramos não distanciar as reflexões do estudo acadêmico do fazer pedagógico e artístico da prática corporal investigativa e criativa, sempre atentas ao corpo em ação e reflexão, com a seguinte questão: 'eu falo o que faço e faço o que falo?' (MILLER; LASZLO, 2016, p. 162).

Ser artista, ser docente, ser pesquisador/e/a, provocar processos criativos em aula, provocar-se processos criativos. Pensar a pesquisa cênica e sua pedagogia, os processos pedagógicos como ação criativa, refletir sobre a investigação prática, assim como a prática refletir a investigação acadêmica. São múltiplos os vetores que se interseccionam na prática corporal em arte. Transitar entre estes acionamentos pressupõe cartografar, como pesquisa implicada no plano da experiência, plano de coemergência das relações entre teoria e prática, sujeita/e/o e objeto, num plano em que conhecer é fazer (PASSOS; BARROS, 2009). A sala e a cena, como apresentam as autoras, estruturam-se como territórios do saber na experiência que, entrecruzados, levam à experiência do saber. Sendo assim, falamos de campos que compartilham de um mesmo movimento, que se complementam e agem de forma simbiótica. Desta forma, esta pesquisa em andamento vem se propondo a pensar a complexidade destes encontros.

Dos territórios de entradas e Fugas

Considerando o campo de fronteira entre as linguagens artísticas e também as práticas acadêmicas, o corpo é abordado, nesta pesquisa, como potência expressiva que transita e reformula estes espaços, embarçando os limites entre teatro, dança e performance na criação cênica e na pesquisa em arte. O corpo aqui se estabelece como um território fronteiriço, um território de trânsito quando em construção do estado cênico e suas estratégias de criação, que também se desterrito-

rializa ao mesmo tempo em que se encontra absolutamente engajado e atento a si mesmo, ao outro e ao meio. Fabião (2010) nos fala que:

Contra a ideia de corpos autônomos, rígidos e acabados, o corpo cênico se (in)define como campo e cambiante. Contra a noção de identidades definidas e definitivas, o corpo-campo é performativo, dialógico, provisório. Contra a certeza das formas inteiras e fechadas, o corpo cênico dá a ver “corpo” como sistema relacional em estado de geração permanente. O estado cênico acentua a condição metamórfica que define a participação do corpo no mundo. A cena mostra, amplifica e acelera metamorfose, pois intensifica a fricção entre corpos, entre corpo e mundo, entre mundos. (FABIÃO, 2010, p. 322).

Como possibilidade de entender conceitos caros às artes performativas, como a ideia de arte/vida e suas fissões, esta investigação também busca estudar como se perpassam tais mecanismos no corpo que, de maneira complexa, unifica e ao mesmo tempo explode algumas dualidades conceituais. Desta forma, a partir da experiência de observação de pesquisas e processos artísticos, em seus desdobramentos reflexivos/práticos, são investigadas as maneiras como um corpo em estado cênico, mais do que articula essas instâncias, lança-as em zona de relações complementares, interdependentes e por vezes díspares.

Neste sentido, as propostas desenvolvidas no Núcleo Fuga! estão presentes nesta pesquisa ancorando modos de investigar – construídos entre a dança, a performance e o teatro –, por meio procedimentos que adotamos como linhas de sustentação de nossa produção artística e pedagógica, frutos da pesquisa em desenvolvimento do grupo. A pesquisa do Núcleo, em sua relação com o campo da performance, a partir da prática dos programas performativos em diálogo com a Técnica Klauss Vianna, busca abrir a percepção às dramaturgias do cotidiano e compor ações em diálogo com o que atravessa e é atravessado pelo

meio, pelos corpos e pelas dramaturgias que ali se instauram, de forma cartográfica.

É importante dizer que a pesquisa do Núcleo se organiza por meio de dois projetos simultâneos e integrados desenvolvidos entre 2014 e 2020. O primeiro se refere ao Projeto cAsa, ainda em andamento, que convoca diversas ações artísticas e pedagógicas, voltadas a investigar os diálogos do ambiente da casa e as particularidades do cotidiano entendido como dança, sendo composto por: a Performance *C.A.S.A. Caminho Aberto, Sempre Aberto*⁸, a Oficina *Desculpas Cotidianas para Dançar*, o Vídeo dança – *Quintal*⁹, a Intervenção Urbana - *O que você está fazendo agora?*¹⁰, os Jogos Cênicos – *Encontros Íntimos, Do que ainda não existe ao que já não existe mais e Parece Cinema*¹¹ e a Residência Artística Virtual *Só os sonhos não temem o contágio*¹². O segundo é o Projeto Práticas Cartográficas, finalizado em 2019, que abarcou uma série de ações de intervenção dentro do Simpósio Reflexões Cênicas Contemporâneas¹³, realizadas entre 2015 e 2019, que buscaram tensionar as conexões entre um contexto de pesquisa acadêmica em arte e processos e ações artísticos.

Os programas performativos, enquanto prática para se construir ações, agem em nossa pesquisa como procedimento que agencia o diálogo com o aqui-agora que estrutura a composição em ato. Busca-se, a todo tempo, trazer a escuta ao que já existe e assim também deslocar o lugar da/e/o artista, entendendo que a performatividade não

⁸ Para assistir ao vídeo performance: <https://youtu.be/Byl9zXAPmME>

⁹ Para assistir ao vídeo dança: <https://youtu.be/3ylhuRIGCIU>

¹⁰ Para assistir ao vídeo da Intervenção Urbana: <https://youtu.be/TKxom5jSTgA>

¹¹ Para assistir ao vídeo do Jogo Cênico: https://youtu.be/nY5_fqfEFqI

¹² Para ler artigo escrito a partir dessa Residência Artística: <https://periodicos.ufrn.br/manzua/article/view/23213/13699>

¹³ Para saber mais sobre o Simpósio: <https://re4919.wixsite.com/simposiolume>

está somente atrelada a ela/e. Propõe-se criar a partir desses espaços coabitados, permitindo ao corpo em movimento pertencer a esta lógica relacional e não espetacularizada, gerando aderências e resistências em sentidos múltiplos.

Esta é a potência da performance: des-habituar, des-mecanizar, escovar à contra-pêlo. Trata-se de buscar maneiras alternativas de lidar com o estabelecido, de experimentar estados psicofísicos alterados, de criar situações que disseminam dissonâncias diversas: dissonâncias de ordem econômica, emocional, biológica, ideológica, psicológica, espiritual, identitária, sexual, política, estética, social, racial... (FABIÃO, 2009, p.237)

Estas premissas - que recriam e subvertem o habitual, gerando o estado de escuta e prontidão - são provocadas nas práticas artísticas e pedagógicas estudadas na pesquisa e trazem uma organização que se estabelece no plano da experiência: as propostas e hipóteses deste campo aqui proposto só se concretizam na ação, quando se toma conhecimento de todo seu movimento, possibilidades e ajustes. Saberes que se estruturam em ato, pela interferência, contágio, negociação, em sua dimensão coletiva de construção.

Assim, nesta pesquisa, mesmo quando nos referenciamos especificamente no campo da dança, compreendemo-nos neste espaço de acionamentos múltiplos no qual a percepção e os estados relacionais se estruturam como guias. Compreendemos também que falamos sempre de territórios diversos e inacabados, pois são concebidos por corpos diversos, em experiências diversas e singulares, assim como nos ensina Klauss Vianna (2005):

Hoje é impossível estabelecer uma única técnica contemporânea, porque não existe mais uma única visão do mundo. Por que o clássico, o moderno, o jazz, o neoclássico? Porque temos necessidade de

várias respostas, várias saídas. Não podemos aceitar técnicas prontas, porque na verdade as técnicas de dança nunca estão prontas: têm uma forma, mas no seu interior há espaço para o movimento único, para as contribuições individuais, que mudam com o tempo. Essas técnicas continuarão existindo enquanto existir a dança, enquanto existirem bailarinos. (VIANNA, 2005, p. 82).

A Técnica Klauss Vianna se desenha enquanto uma processualidade e a partir das perguntas de cada corpo. Somente em investigação, acessamos suas premissas que encaminham as articulações e atualizações poéticas de processos sempre singulares. Este percurso se aciona nas pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo Fuga!, que vem relacionando a Técnica com o campo da performance e das práticas cartográficas, implementando e avançando em estudos sobre criação e presença em uma investigação de linguagem cênica. Tal movimento também se atualiza nas pesquisas das/es/os alunas/es/os participantes do Grupo de Pesquisa Corpo Sendo, que as desenvolvem a partir de seus campos autorais.

Dos territórios em (re)invenção

Nas ações práticas desta pesquisa, são desenvolvidos encontros semanais do Grupo Corpo Sendo para a experimentação prática dos princípios da Técnica Klauss Vianna, abordando inicialmente os fundamentos presentes no Processo Lúdico e, posteriormente, o aprofundamento do Processo dos Vetores. Estes encontros abrangem acadêmicas/os que já trabalham ou pretendem trabalhar em suas pesquisas com a abordagem somática proposta, buscando a investigação destes princípios em seus desdobramentos artísticos e pedagógicos. As propostas direcionadas ao Processo Criativo presente na Técnica são desenvolvidas de maneira transversal dentro das práticas, buscando dialogar com as investigações acadêmicas presentes.

A pesquisa vem se estruturando de forma dialógica e colaborativa com as/es/os discentes, e as atividades têm seus direcionamentos modulados também ao longo dos encontros, permitindo que as questões e necessidades das pesquisas instiguem e contribuam com as ações e possibilidades investigativas das práticas. A natureza de cada pesquisa vem, neste percurso, ganhando seus contornos e se definindo, de forma cartográfica. Habitam territórios compartilhados com as/es/os demais pesquisadoras/es e, ancoradas/es/os na experiência, dividem em seus relatos sensações, percepções, saberes em formação. Sobre este movimento, Barros e Kastrup (2009) afirmam que:

Nesse ponto, não é mais um sujeito pesquisador a delimitar seu objeto. Sujeito e objeto se fazem juntos, emergem de um plano afetivo. O tema da pesquisa aparece com o pesquisar. Ele não fica escondido, disfarçado ou apenas evocado. [...] Cada palavra se faz viva e inventiva. Carrega uma vida. Podemos dizer que assim a pesquisa se faz em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos. (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 79).

A mobilização que a pesquisa gera entre objeto e pesquisador/e/a, na qual se codeterminam, é o motor do processo e o que a leva ao encontro de suas metas. Isto é um ponto importante a ser destacado, pois as pesquisas desenvolvidas no Grupo se fazem em um território existencial, emergindo de um caminhar que leva a questões não postas de antemão. Os temas que as pesquisas mobilizadas pela Técnica Klaus Vianna têm impulsionado são diversos e, muitas vezes, refletem pautas urgentes que vêm constituindo um pensamento sobre o corpo frente ao fazer cênico e frente à vida.

O trabalho focado a partir de estados corporais, na percepção do momento presente, abre a escuta às forças a que o objeto se encontra conectado. Dessa forma, as pesquisas do Grupo, por meio de seus te-

mas, vêm refletindo, sob a perspectiva somática, sobre, por exemplo, o corpo gordo na dança e seus espaços de reivindicação; a desconstrução de códigos tradicionalistas sexistas na prática da dança de salão; a abordagem da técnica na dança como percurso de autoconhecimento; a dança e a performance como campo de reflexão sobre gênero, sexualidade e raça; a prática sensível da dança para o corpo feminino em contexto de violência, para citar alguns.

Esses temas emergem da experiência e da necessidade do corpo em investigação, o corpo sensível que mapeia afetos na escuta das relações entre o interno e o entorno. Obviamente flertam com territórios autobiográficos, assumindo-se como pesquisas implicadas em uma realidade, sem, no entanto, resistirem à condução desse campo coletivo de forças, segundo Barros e Kastrup (2009), numa atenção como atitude paradoxal da/e/o cartógrafa/e/o, na qual se estabelece uma concentração sem focalização, em que:

O desafio é evitar que predomine a busca de informação para que então o cartógrafo possa abrir-se ao encontro. Nesse sentido, usando as palavras de Suely Rolnik, do cartógrafo se espera que ele mergulhe nas intensidades do presente para “dar língua para afetos que pedem passagem” (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 57-58).

Dar passagem às emergências do corpo, no momento presente, constitui-se o ato criativo da dança na abordagem que aqui estudamos. O processo de investigação/criação se faz a partir do corpo soma, no qual o dançar, pesquisar, atuar, ensinar são sistematizados partindo de uma perspectiva autoral e do agora deste corpo, em sua espessura processual.

Assim, vim acompanhando os movimentos da pesquisa também em movimento, enquanto desenvolvia um processo criativo solo a partir da pesquisa e formação que realizo junto à artista e pesquisa-

dora Jussara Miller no espaço do Salão do Movimento. Este trabalho, ainda com o título provisório “Você está aí?”¹⁴, desenha-se a partir da condição do meu corpo feminino e dos tantos outros corpos de mulheres que, em sua diversidade e de maneiras muito distintas, vivem os atravessamentos do patriarcado. Este recorte surge entre escolhas e aberturas, em um encontro com o tema ao implicar-me no mundo e não ao buscar representá-lo.

A maioria dos trabalhos discentes desta pesquisa também vem estruturando seus próprios processos criativos cênicos. Eles surgem como respostas a uma prática, a perguntas que mobilizaram instâncias que, somente no/pelo/a partir do fazer artístico, efetivavam um mergulho na experiência. O fazer técnico do corpo, na Técnica Klaus Vianna, é compreendido como investigação não desvinculada da criação, conforme afirma Miller (2012). Assim, o corpo cênico se constrói processualmente com a pesquisa, na inseparabilidade de seus movimentos/pensamentos forjados na arte da dança.

Da mesma forma, a pesquisa acadêmica de cada discente vem permitindo que elas/es se apropriem dos princípios estudados e venham pensando o fazer da sala de aula também como pesquisa. Sabemos que é comum a investigação não habitar, muitas vezes, o tempo e objetividade exigida da prática docente no âmbito escolar. Então, nos desafios de pensar os processos de ensino-aprendizagem na dança, devemos considerar um redimensionamento do olhar e dos fazeres frente às realidades postas e às que se constroem de forma artística e prática, assumindo a experimentação e a construção coletiva como parâmetros para se conceber ações pedagógicas.

¹⁴ Do trânsito entre o dentro e o fora mediado pela Técnica Klaus Vianna, este estudo acessa a ideia de um corpo imaginário em formação e dissolução, indo do devaneio de suas múltiplas formas à concretude e premência de seus conflitos – seus espaços de espera e luta.

Ao elencar os possíveis conteúdos da dança, Marques (2007) afirma que de nada valeria trabalhá-los se não levássemos em conta o contexto da/e/o aluna/e/o, que é a via pela qual elas/es percebem, compreendem, imaginam e produzem a dança e seus próprios repertórios. Engajar-se ao contexto das/es/os alunas/es/os, ao tornar-se interlocutor/e/a entre estes contextos e a dança, demanda que o/e/a professor/e/a tenha buscado agenciar os próprios afetos e processos de seu contexto em ação artística. Como vimos, são imprescindíveis o envolvimento do/e/a professor/e/a com a pesquisa cênica e a criação e a vivência de percursos semelhantes ao que provoca aos/às alunos/es/as.

Assim, percebo que as pesquisas acadêmicas e artísticas que as/es/os alunas/es/os vêm desenvolvendo sistematizam uma experiência, seu saber-fazer que estrutura ou virá a estruturar o fazer-saber da sala de aula. A partir de suas pesquisas – sem abandonar seus questionamentos, dúvidas e mesmos as dificuldades que movem a investigação –, conseguem ver-se parte de um fazer em dança. Percebem-se compreendendo-a a partir também de seus próprios contextos e vivências, que irão mediar os conteúdos da dança na atualização do encontro com o contexto das/es/os alunas/es/os. Como um processo criativo, a aula é um processo de escolhas que vai se estruturando em ações pautadas na singularidade da/e/o artista pesquisador/e/a professor/e/a.

Uma elaboração metodológica não deixa de ser um quebra-cabeça armado com peças de diferentes vivências em um enquadramento pessoal, cuja coerência decorre das experiências e memórias de cada um. Encontramos, assim, a singularidade de cada professor-pesquisador no modo como os seus procedimentos são concretizados a partir de suas ações e convicções, como num processo criativo em que se pode criar sua aula dançada por meio de inspirações, desejos e insights. (MILLER, 2012, p. 148)

A Técnica Klaus Vianna se baseia na experiência da dança por uma perspectiva autoral, do ser em ação criativa, pedagógica e cênica e em estado de investigação e relação, que dispara perguntas ao corpo. A maneira que as agencia, sendo aluno/e/a ou professor/e/a, implica em recriar modos de fazer, atualizando a pesquisa/aula/criação em sua dança, em conexão com o momento presente, o seu corpo e o seu meio.

Dos territórios do agora e do por vir: respiros em aberto

Os desdobramentos teórico-práticos desta pesquisa em andamento vêm, atualmente, sendo remodulados pela condição de confinamento imposta pela pandemia da Covid-19, que tem impactado a tudo e a todas/es/os e desafiado diretamente as artes da presença. O atual e triste cenário de crise sanitária e política, assim como o necessário isolamento social que cumprimos, vem transformando grande parte das ações de pesquisa do Grupo Corpo Sendo, que ganham não só adaptações, mas novas questões e contornos. Relações, pedagogias, processos de toda ordem vão sendo mediados pela tela e desafiando os fazeres que até então conhecíamos.

No início deste período, viemos buscando encontrar a melhor estratégia para que nossas atividades de práticas de pesquisa e experimentação fossem desenvolvidas. No entanto, levou algum tempo, e também empenho, para se entender como as ferramentas de que dispúnhamos (plataformas de web-conferência e vídeochamadas) poderiam suprir as demandas presenciais para se conduzir, observar e executar o trabalho corporal em dança. E não poderiam. Percebemos que as demandas se transformavam, uma vez que a experiência se transmutara frente às novas realidades que ganham existência nesta relação em contexto virtual.

Os processos referentes à prática didática da pesquisa das/es/os discentes, os quais tinham como campo a experimentação corporal com outros grupos e/ou pesquisadoras/es, também sofreram impactos com a quarentena. Os encontros, antes interrompidos, vêm acontecendo de forma remota, estabelecendo outras premissas para o processo. Estes campos, para algumas pesquisas do Grupo, são parte fundante da reflexão pedagógica sobre a prática da Técnica Klauss Vianna e, neste momento, têm redirecionado e redimensionado a reflexão proposta, os corpos, as experiências e a produção do saber. Constatamos, frente à mediação tecnológica que vivemos, que os processos artísticos, o fazer pedagógico, as práticas e a escola que conhecemos já não serão os mesmos.

Em meio a esses reordenamentos, e por necessidade de encontro e troca, o Núcleo Fuga! desenvolve, em julho de 2020, a sua IV Residência Artística do Projeto cAsa, em formato virtual, nomeada *Só os sonhos não temem o contágio*. O título surge para nos provocar sobre a relação entre arte, inconsciente e resistência. Este laboratório de criação intensivo teve como convidadas/os as/os artistas alagoanos Renata Voss e René Guerra. Propomos, como foco de pesquisa e criação, a relação entre as artes presenciais com o audiovisual e a fotografia, mobilizadas/os pelas imagens enigmas de sonhos e ruínas, que dialogam com este período.

Miller e Laszlo (2021) desenvolvem também uma sensível análise sobre estudos da presença e estados de atenção em ações artísticas e pedagógicas intermediadas por tecnologias digitais em situação de isolamento social, a partir das ações enquanto artistas e educadoras. Mapeiam iniciativas e premissas de trabalho com a Técnica Klauss Vianna no ambiente online buscando corpos em conexão e presença, sensíveis a si, ao espaço e aos outros.

Ao insistirmos - até agora e sem saber até quando - em trabalhar com dança online com crianças, adolescentes e adultos; ao insistirmos em criar e compartilhar nossas criações, fortalecendo grupos e trocas; ao insistirmos em prestigiar nossos colegas artistas em suas diversas aulas, lives, filmes, palestras, etc; ao insistirmos no movimento como potência, resistência e fluxo de vida - mesmo quando em pausa - estamos buscando desmontar o controle, afirmar a dança e a sua importância antes, agora e no futuro. (MILLER; LASZLO, 2021, p. 79).

Diante deste cenário não previsto, atravessadas/es/os por muitas questões e desafios, acreditamos que de fato esta pesquisa se encontra em relação direta com os corpos e o mundo que nos é apresentado hoje e exige dela (da pesquisa) não só soluções mas questões caras e fundamentais para se pensar o ensino e a prática artística da dança frente ao que enfrentamos. Como estimular o corpo da/e/o aluna/e/o, lidar com ele e cuidar dele? Como pensar sua autonomia no processo de aprendizagem nesta situação agora a distância? Como desenvolver processos e poéticas para esta linguagem quando o espaço de trabalho não é o previsto? Será que só nos preparamos para lidar, então, com situações ideais para a nossa prática?

Entendemos que todos estes atravessamentos do agora fazem parte da própria investigação e que serão pensados em reflexões e sistematizações teórico-práticas futuras, que começam a se engendrar neste momento da pesquisa a fim de deflagrar este espaço-tempo vivido pelos corpos, pelas artes do corpo. Em meio ao isolamento, aos excessos e faltas deste período, com tudo o que foi sentido, negligenciado, exposto ou omitido por nós e por outras/es/os, é importante ressaltar que, mesmo em meio a tudo isso, enquanto artistas-docentes, sentimos que não podíamos parar de pesquisar a dança, e não paramos. Temos a consciência de que a situação de pandemia realçou disparidades, re-

velou privilégios, assim como intensificou as vulnerabilidades sociais, políticas e afetivas. Então, qual o papel do corpo neste contexto? O que estamos aprendendo com ele e a necessidade de movermos? Por que não paramos? Qual o significado do dançar nestes tempos?

Abrem-se questões aqui no momento de fechar, considerar, concluir esta escrita. Abrir quando buscamos ainda o fazer como um respiro que, longe de ser um momento de alívio, descanso ou leveza, faz-se como necessidade de sobrevivência. Levar ar aos pulmões, oxigenar-se em tempos sufocantes, em tempos em que a inspiração é o mesmo que a vida. Inspiração. Respiro. Aquilo que é passageiro e contínuo no corpo, precioso. O corpo e a presença em arte, das múltiplas maneiras de ser e estar, reafirmam-nos o humano e nos trazem o olhar atento às possibilidades capazes de nos salvar de uma asfixia programada por um desgoverno perverso. (Re)inventamos a nós mesmos em meio aos necessários e possíveis encontros desses tempos, em telas, escritas e acionamentos de uma pesquisa-existência sempre em processo.

REFERÊNCIAS

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Orgs.) **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 52-75.

FABIÃO, Eleonora. Corpo cênico, estado cênico. **Revista Contrapontos** – Eletrônica, Vol. 10 - n. 3 - p. 321-326 / set-dez 2010.

_____. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Revista Sala Preta**, V. 09, 2009.

_____. Programa Performativo: o corpo-em-experiência. **Revista Ilinx**, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, n. 4, p. 1-11, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.cocen.rei.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/276>>. Acesso em 29 out. de 2016.

FERNANDES, Ciane. Quando o Todo é Mais Que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Rev. Bras. de Estud. Presença**, Porto Alegre, v.5, n.1, p. 9-38, jan./abr. 2015.

GODARD, Hubert. “Gesto e percepção”. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Orgs.). **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: Ed. Univer-Cidade, 2001.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Orgs.) **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 76-91.

LÍRIO, Vinícius da Silva. Poéticas da sala de aula: processos de criação e aprendizagem entre o teatro e a performance. **Teatro: Criação e Construção de Conhecimento**, [S.l.], v. 3, n. 4, nov. 2015. ISSN 2357-710X. Disponível em: <<http://revista.uft.edu.br/index.php/teatro3c/article/view/1467>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na Escola**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

MILLER, Jussara Corrêa. **A escuta do corpo**: sistematização da Técnica Klaus Vianna. São Paulo: Summus, 2007.

_____. **Qual é o Corpo que Dança?** – Dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

MILLER, Jussara; LASZLO, Cora. A sala e a cena: a importância pedagógica de processos criativos em dança e educação somática. **Cadernos do Gipe-CIT** Ano XX, n.36, Processos Criativos: Educação Somática e Afetos. Salvador, set. 2016.

_____. Corpos em conexão, corpos em presença. **Manzuá: Revista de Pesquisa em Artes Cênicas**, v. 3, n. 2, p. 95-116, 10 jan. 2021.

MILLER, Jussara e NEVES, Neide. **Técnica Klaus Vianna - Consciência em Movimento** in ILINX - Revista do LUME. Campinas: Unicamp, nº 3/2013.

NEVES, Neide. **Klaus Vianna** – estudos para uma dramaturgia corporal. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. (Orgs.) **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.

RABELO, Antonio Flávio Alves. **Cartografia do Invisível**: paradoxos da expressão do Corpo-em-Arte. 2014. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP.

RABELO, F.; DE ANDRADE, D.; REIS, B. Dança, performance e cartografias do presente: um artigo-programa jardim das dúvidas. **Revista Técnica Klaus Vianna**. (no prelo)

RABELO, F.; DE ANDRADE, D.; REIS, B.; GIANNETTI, G.; REZENDE, R. Só os sonhos não temem o contágio. **Manzuá: Revista de Pesquisa em Artes Cênicas**, v. 3, n. 2, p. 117-135, 10 jan. 2021.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação somática**: Seus princípios e possíveis desdobramentos. Campinas – SP: UNICAMP, 2000.

VIANNA, Klaus. **A Dança**. São Paulo: Summus Editorial, 3a ed., 2005.

POR QUEM SOMOES E SEREMOS:

fenomenologia, saberes populares, arte e docência

Paulo César Antonini de Souza

O mundo está repleto de verdades extintas.

(Henri Maldiney)

Iniciar este artigo com a citação de Maldiney (2018, p. 103), quando o autor reflete sobre a mudança de sentido que recebem conceitos e ideias em face da temporalidade, alerta sobre a necessária atenção às estruturas da existência humana no tocante à instituição da *verdade* do que se objetiva ser conhecimento. No campo da arte, essa instabilidade relativa de significação desvela-se de modo ainda mais perceptível, quando se analisam as manifestações artísticas ao longo da história.

No percurso de uma dessas pretensas verdades, a proposição para pensar a formação docente em arte, sem um genitivo, que é sugerida no título deste artigo, pode provocar um incômodo conceitual – para quem utiliza este recurso como determinação e não como condicionamento de ações – a respeito da área para a qual se volta a narrativa deste texto. O desafio é contemplar a formação no âmbito da Estética, considerando as possibilidades que esta aproximação filosófica carrega em si, somada ao repertório da experiência com o ensino de arte que construo desde 1992, portanto, consciente¹ das potencialidades

¹ Todas as menções à consciência neste texto consideram este termo e suas variantes como um estado de atenção que nos leva a ver/refletir sobre o mundo e sobre os fenômenos do mundo, realizando-se na consciência de alguma coisa. Neste estado de alerta engajado, para o qual a consciência é meio/direção/caminho/forma, se compreende a intencionalidade.

poéticas² desveladas no diálogo entre as quatro linguagens: artes visuais, música, teatro, dança.

Um alerta necessário e que deve ser utilizado nesta leitura pontual diz respeito à legitimidade, especificidades, características, de cada uma das linguagens, que não é objeto a abordar desta construção formativa. O perfil desde o qual escrevo e pelo qual constituí as referências para essas reflexões têm origem e desenvolvimento nas artes visuais. Nesse sentido, o termo que na contemporaneidade remete à polivalência no ensino de arte: *educação artística*, quando se oferecia a estudantes um misto de práticas expressivas muitas vezes sem relação entre si apenas para atender a um currículo, inexistente no movimento estrutural deste texto e a valorização das poéticas das quatro linguagens desponta como um caminho de acesso aos processos educativos em Arte, por meio da Estética.

O termo Estética, organizado e apresentado pelo filósofo alemão Alexander Baumgarten (1714 –1762) como uma ciência em 1750 (ABBAGNANO, 2015), tem sua raiz na palavra grega *aisthesis*, que contempla a faculdade humana de sentir, de experimentar sensações, de perceber o mundo pelos sentidos: tato, olfato, paladar, audição, visão. Ao longo do tempo, desde sua organização, essa conceituação foi revisitada (nunca abandonada totalmente), e, na contemporaneidade “[...] designa qualquer análise, investigação ou especulação que tenha por objeto a arte e o belo, independentemente de doutrinas ou escolas” (ibid, p. 367), ultrapassando limitações físicas dessa compreensão.

Apresentar reflexões que potencialmente possam contribuir como possibilidades formativas para as quatro linguagens da arte, dado o distanciamento entre elas mediante currículos voltados a núcleos específicos

² A poética – conceito que atravessa Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) e Plotino (205 a.C.-270 a.C.), entre outras abordagens, apresento aqui em acordo com Pareyson (1993), compreendendo o desenvolvimento técnico e os processos particulares de criação, orientados por repertórios próprios do mundo vivido.

desde seus processos, técnicas, representações, pedagogias, encontra possibilidades de realização pela aproximação conceitual constituída na Estética. Os campos de conhecimento das linguagens artísticas e suas abordagens conceituais, cada qual no trato de sua especificidade, considerando a aproximação humana necessária para que sejam formulados e compreendidos, encontra na percepção de suas poéticas os aportes capazes de oferecer outras possibilidades de compreensão para a experiência humana na Arte. Consequentemente, para a formação no âmbito do ensino de arte.

Em busca de ampliar as percepções desta abordagem, a narrativa a seguir se conduzirá por três eixos estruturantes que se apresentam em unicidade: fenômeno, experiência estética, arte popular³. Esses pilares, que envolvem a ordenação de minhas pesquisas desde 2006 tem como *intencionalidade* a compreensão e valorização da arte popular, desde o território brasileiro no diálogo aberto com a América Latina, em suas expressões bidimensionais: pintura, desenho, gravura, colagem, fotografia.

É indispensável sempre e mais uma vez pontuar de modo objetivo, que tanto no que concerne à América Latina, quanto na abordagem do Popular, quem detém a legitimidade do discurso⁴ nesta relação são as mulheres e são os homens que se reconhecem no contexto para o qual se volta a investigação, por meio de seus corpos, em movimentos que desvelam sua condição⁵. Na dimensão continental da América Latina, essa perspectiva

³ O conceito de arte popular que orienta minhas investigações contempla a produção concreta de pessoas que em suas criações materializam anúncios e/ou denúncias de sua experiência com o mundo vivido e com outrem.

⁴ Discurso é compreendido como a fala significativa, verbalizada pelas mulheres e pelos homens ao descrever suas percepções e compreensões do mundo vivido.

⁵ Considerando o movimento que orienta a compreensão dessa relação, é significativo informar que a intencionalidade do corpo encarnado, que Merleau-Ponty compreende como motricidade e se volta para a experiência do outro pela intersubjetividade das percepções, desponta nas investigações do filósofo a partir de sua visita ao México em 1949, quando ali esteve para um circuito de conferências. (FALCÓN, 2010; SAINT AUBERT, 2005).

ainda se ocupa em respeitar as divergências, mantendo em proximidade as convergências, porém, sem a intenção de vestir-se de um discurso idealista que busca a substituição de conhecimentos por uma escolha, muitas vezes objetivando a instrumentalização de um *status*, ou sob uma condução ingênua, porém, geralmente pautada por um constructo paternalista, considerando ainda a perspectiva que reúne essas três categorias.

Na estrutura que envolve a ordenação deste artigo, a presença de menções a saberes populares latino-americanos se constitui por movimentos contemplando relações de alteridade e intersubjetividade, pelas quais a assunção do discurso pela leitora e/ou pelo leitor, se acontecer, se desenvolverá em assertividade, no exercício dialético⁶ da consciência. Esse exercício dialético, proposto por Dussel (1977) na análise da práxis que organiza o projeto burguês de uma *pedagogia imperial*, desvela as faces de um sistema ainda vigente enquanto considera a construção de uma Pedagogia⁷ Latino Americana – composto por relações que ultrapassam os limites institucionalizados e pela qual, “[...] a voz do Outro significa o conteúdo que se revela, e é somente a partir da revelação do Outro que se realiza a ação educativa.” (ibid., p. 231).

Em busca de uma coerência entre essa perspectiva e as bases formativas que constituem o popular, objetivando aceder e compartilhar reflexões no que tange à constituição desta outra epistemologia⁸,

⁶ Em acordo com Merleau-Ponty (2006a, p. 232): “A dialética não é uma relação entre pensamentos contraditórios e inseparáveis: é a tensão de uma existência em direção a uma outra existência que a nega e sem a qual, todavia, ela não se sustenta.”

⁷ Pedagógica, em acordo com Dussel (1977) contempla um campo ampliado para o pensamento e a ação envolvendo processos educativos, que ultrapassam noções de currículo e/ou ambientes formais.

⁸ A acepção de epistemologia que utilizo envolve processos de organização do conhecimento, compreendendo a formulação deste em associação com o saber de experiência que emerge nas relações mulheres/homens/mundo vivido, e através das quais se realizam problematizações e transformações das formas de viver.

participa da estrutura dessas pesquisas, o princípio do *amiudamento*, proposto por Luiz Antonio Simas (2013). Em acordo com este autor:

É pela aproximação amorosa, pelo ato de acariciar com devoção sagrada – amor, eu diria - as pedrinhas miúdas, que me ilumino no mundo. Os olhos brasileiros são os únicos que tenho para mirar os dias. É com eles que eu busco conhecer e, mais do que isso, me reconhecer, na aldeia dos meus pais e do meu filho - terra das alegrias na fresta, das canções de gentilezas e dos fuzuês onde, amiúde, não se imaginaria, de tão escassa, a vida. O resto são as coisas e pessoas poderosas inimigas dos rios e das ruas e suas irrelevâncias. (SIMAS, 2013, p. 9).

Segundo Simas, pelo *amiudamento* podemos produzir sentidos para nossa vida, incessantemente, inclusive nas situações mais difíceis. A proposta do autor parte de sua percepção *existenciária* do mundo, entre terreiros, botecos, festas populares, na docência em escolas públicas e no ensino superior, na pesquisa e na produção científica. Na perspectiva de Simas (2013), com a qual corroboro, é possível investigar e discutir o mundo e as questões do ser humano no mundo sem idealizar métodos ou supervalorizar autores, reconhecendo-os como *gente*, e articulando teorias em diálogo com a voz e com as questões do cotidiano popular.

Denota-se que o desdobramento dessa proposta, da formação docente desde a aproximação entre os saberes populares e os conhecimentos da academia, se constitui epistemologicamente mediado por uma abordagem fenomenológica e perspectiva hermenêutica. Em acordo com esse referencial, compreende-se a abordagem fenomenológica mediante fundamentos filosóficos que se organizam por uma concepção ontológica, epistemológica e metodológica para a condução da investigação, na qual os procedimentos contemplam o mundo vivido de seus participantes.

É significativo pontuar que o envolvimento com essa abordagem se institui por uma relação de formas⁹ diretamente relacionadas às escolhas da pessoa que torna visível o objeto de seu estudo, seja ele relacionado com uma investigação teórica, poética, no ensino. Uma premissa para essa perspectiva, apresentada por Merleau-Ponty (2006a) no livro *Fenomenologia da Percepção*, é reafirmada por Martins (1992):

Não sou o resultado o entrecruzamento de causalidades múltiplas que determinam o meu corpo e o meu psiquismo, não posso pensar que eu seja uma parte do mundo, como um simples objeto segmentado na biologia, na psicologia, na sociologia e na educação, nem fechar em mim o universo da ciência. Tudo o que sei do mundo, mesmo através da ciência eu o sei a partir de uma visão que é minha e de uma experiência de mundo sem a qual os símbolos da ciência não querem dizer coisa alguma. (MARTINS, 1992, p. 53).

Nessa perspectiva é bem-vinda a reflexão de Merleau-Ponty (2006b), para quem a aprendizagem acontece “[...] como uma alteração geral do comportamento que se exprime numa multiplicidade de ações cujo conteúdo é variável e o significado constante.” (MERLEAU-PONTY, 2006b, p. 151), desse modo: “[...] aprender, nunca é, pois, tornar-se capaz de repetir o mesmo gesto, mas de fornecer à situação uma resposta adaptada por meios diferentes.” (ibid.).

Objetivamente este texto distancia-se da proposta de encontrar ou definir uma sintaxe, ou de oferecer uma instrumentalização para alcance de uma verdade absoluta sobre quaisquer assuntos que serão

⁹ Essa expressão, grata a estudos envolvendo a Estética e a Teoria da Arte e no alcance da produção artística, quando utilizada sem variação neste texto, acompanha a perspectiva de Merleau-Ponty (2006a), e refere-se à estrutura do comportamento humano, tanto no conteúdo quanto nas manifestações visíveis, podendo ser categorizada em três níveis: sincréticas, amovíveis e simbólicas.

tratados aqui. A intenção maior e que orienta este percurso narrativo envolve uma aproximação da experiência estética, considerando que esta se realiza a partir de um acontecimento, que " [...] só pode ser recebido, compreendido, ao transformar nossa existência." (MALDINEY, 2018, p. 84), pois se realiza em face da consciência.

Mas o que transforma uma existência? Como esse processo pode acontecer e de que modo compreendemos quando determinado acontecimento tem esse poder de transformação? O desdobramento dessas questões considera em seu eixo central a Arte, manifestação humana que se apresenta neste texto, compreendida por potências distintas desde sua materialidade até a expressão, como uma evocação *existenciária* das mulheres e dos homens, perceptíveis a partir de suas criações.

O significado de *existenciário* remonta a uma construção de Heidegger (2012), por uma ordenação ontológica do Ser no ente¹⁰, e tem importância nas definições da estrutura deste texto, no sentido de que: "Todo questionar é um buscar. Toda busca retira do que se busca a sua direção prévia. Questionar é buscar cientemente o ente naquilo que ele é e como ele é" (HEIDEGGER, 2012, p. 40). Nesse contexto, a ontologia pode ser compreendida como a Teoria dos Entes, ciência pela qual podemos dizer das coisas como elas são, em sua constituição. Nesse aspecto, reafirmando em uma ressalva o método pelo qual desenvolvo minhas investigações, destaco que só podemos dizer do Outro, a partir do que o Outro nos diz, o que nos leva de volta ao conceito abordado inicialmente neste parágrafo e sua relação com a proposta deste artigo, o termo *existenciário* envolve a: "[...] compreensão que cada homem

¹⁰ Segundo Heidegger (2012, p. 42): "Chamamos de 'ente' muitas coisas e em sentidos diversos. Ente é tudo de que falamos dessa ou daquela maneira, ente é também o que e como nós mesmos somos. Ser está naquilo que é e como é, na realidade, no ser simplesmente dado (Vorhandenheit), no teor e recurso, no valor e validade, no existir, no 'dá-se'."

tem de sua própria existência ao decidir sobre as possibilidades que a constituem ou escolhê-las.” (ABBAGNANO, 2015, p. 402).

Pelo movimento aqui proposto, e trazendo para esse diálogo as reflexões compartilhadas de Paulo Freire, como um aporte para a formação docente (1996), é significativo que tenhamos consciência do *inacabamento* do ser humano (FREIRE, 2015), perceptível mediante nossa necessidade de *educar-se* (FREIRE, 2014a) e que pode desvelar-se como eixo fundamental do processo de *conscientização* (FREIRE, 1991), sempre tendo em vista que:

Aprender, numa perspectiva fenomenológica, consiste na possibilidade que tem o humano de tomar consciência da necessidade de reorganizar um projeto pessoal baseado na discrepância que percebe existir entre o que este sabe e a compreensão das ações dos outros (pais, professores, amigos), em termos do projeto na mesma situação. (MARTINS, 1992, p. 82).

Pelo *amiudamento*, reforça-se o destaque à forma de agir desde o lugar que ocupamos no mundo, que sabe muito mais que a tagarelíce mordaz da erudição institucionalizada. Como sinaliza Paulo Freire (2015, p. 14): “Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las.”

O fenômeno e a experiência artística

Nas semelhanças e nos contrastes, avaliamos visualmente o grau de diferenciação entre os fenômenos. Trata-se de um processo básico de percepção. Na realidade, tudo o que percebemos não deixa de ser contrastante, pois tudo é efeito de diferenciação; até mesmo as semelhanças implicam uma diferenciação. (OSTROWER, 2004, p. 126-127).

Fayga Ostrower (2014) apresenta uma compreensão da arte em sua relação perante a *formatividade*¹¹, e quando a autora escreve sobre a *percepção dos fenômenos* que envolvem a experiência estética com a arte, cria uma relação com a noção de contraste – elemento fundamental para uma composição visual, a partir da configuração entre figura e fundo. Pesquisadora, artista e professora, a aproximação de Fayga Ostrower com a Arte se concretiza de um lugar que legitima experiências nas quais ela se reconhece enquanto reconhece o mundo, motivo pelo qual a artista destaca o fator prioritário de linguagem que a Arte possui, constituinte e significante da complexidade necessária para a qualidade artística.

Para a artista, é no exercício objetivando o alcance da qualidade artística que nos é possível a ampliação de seus significados na Psicologia, Sociologia, História, Filosofia, no âmbito cultural e em questões políticas. Para Fayga Ostrower, os fenômenos da criação artística ultrapassam o caráter expressivo da *autoterapia* e revelam aspectos temporais da vida de quem criou a obra, pois: “[...] as formas artísticas são formas objetivas: só que os conteúdos são valores, conteúdos existenciais. Bem entendido: são conteúdos existenciais, visões da vida, nunca apenas fantasias pessoais ou puramente circunstanciais.” (OSTROWER, 2013, p. 83).

Nesse contexto, respeitando os aspectos anunciados até o momento, é significativo aprofundar a compreensão do **fenômeno** e o seu significado para a estrutura deste texto. Em sua conceituação filosófica, o fenômeno encontra três significados, resumidos na sequência temporal de suas definições: “[...] 1) aparência pura e simples (ou

¹¹ A formatividade, conceito que Pareyson (1993) utiliza para tratar de sua teoria estética, implica na compreensão do todo que envolve a ação humana para a criação de um trabalho artístico, desde a concepção de uma forma a ser materializada até os processos técnicos/reflexivos que envolvem sua produção. Nesta abordagem, a aplicação do conceito abarca a fotografia em si e, potencialmente, os processos criativos da pessoa responsável por seu registro.

fato puro e simples), considerada ou não como manifestação da realidade ou fato real; 2) objeto do conhecimento humano, qualificado e delimitado pela relação com o homem; 3) revelação do objeto em si” (ABBAGNANO, 2015, p. 437). Em respeito à dinâmica que se institui por uma linha contemporânea de pensamento e integra os movimentos fundamentais de recorte fenomenológico, a definição que dialoga com essa proposta compreende o fenômeno como “[...] o em si da coisa em sua manifestação, não constituindo, pois, uma aparência da coisa, mas identificando-se com seu ser” (ibid.).

A organização desta definição por Abbagnano (2015), a partir da construção de Husserl (1859-1938) seguida por intervenções de Heidegger (1889-1976) nos oferece a possibilidade de compreender o fenômeno, a partir e da retomada deste conceito por Merleau-Ponty (2006a), que sinaliza a **percepção** como condição e meio de acesso aos fenômenos. Em complemento à prioridade assinalada por Fayga Ostrower (2013; 2004), da percepção para o estudo da *linguagem* tanto para a produção quanto para fruição poética, Joel Martins (BICUDO; ESPÓSITO, 1997), ressalta sua importância no campo da pesquisa.

Na aproximação humana com os fenômenos, a percepção é a forma pela qual acedemos ao mundo de nossa existência, em uma relação de figura e fundo, sendo aquela “[...] justamente este ato que cria de um só golpe, com a constelação dos dados, o sentido que os une — que não apenas descobre o sentido que eles têm, mas ainda faz com que tenham um sentido.” (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 65-66). Ainda segundo o filósofo:

A cada momento, meu campo perceptivo é preenchido de reflexos, de estalidos, de impressões táteis fugazes que não posso ligar de maneira precisa ao contexto percebido e que, todavia, eu situo imediatamente no mundo, sem confundi-los nunca com minhas divagações. A cada instante também eu fantasio

acerca de coisas, imagino objetos ou pessoas cuja presença aqui não é incompatível com o contexto, e todavia eles não se misturam ao mundo, eles estão adiante do mundo, no teatro do imaginário. (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 5-6).

Pelos apontamentos de Merleau-Ponty percebemos alguns dos tópicos que envolvem a conceituação de fenômeno e como eles são organizados. Objetivamente, nota-se que essa compreensão envolve uma relação cultural com a perspectiva do fenômeno, ou seja, o mesmo é percebido nas relações da experiência humana.

Fig. 1: Will Leite (PARANÁ, 1986). Adão, Eva e a Mão, set. 2013.



Nesse sentido, é relevante que se reflita a respeito da postura au-

toritária (característica da *pedagogia imperial*) encontrada em vertentes do espaço institucionalizado que, ao selecionar um parâmetro ideológico para a interpretação de dados que possam colaborar com uma perspectiva centralizadora de qualquer fenômeno, sem compreensão deste conceito ou seguindo uma orientação que objetiva retirar sua legitimidade, traça informações equivocadas ou incompletas (Fig. 1)¹². Nesse processo, os conceitos e a teoria recebem uma adaptação a fim de atender os objetivos de quem os está utilizando, desarticulando seu significado original¹³ (em termos/palavras/expressões) tanto para reforçar uma postura idealista e/ou ideológica, quanto para fomentar ruídos no intuito de cristalizar a recusa institucional para linhas de pensamento das quais discordam. Essa postura, elaborada de modo cauteloso, naquilo que o ditado popular chama de “comer pelas beiradas”, encontra aporte visual no trabalho de Will Leite (Fig. 1) e destaca formal na reflexão de Simas (2013), quando o professor declara que:

Não há ambiente no Brasil e penso nas universidades, nas escolas de ensino fundamental e médio, nos meios de comunicação, na intimidade das famílias de todas as classes em que a ideia de missão civilizatória do europeu/cristão/ocidental não esteja entranhada como metástase daninha, muitas vezes invisível, e por isso artilosa e mais devastadora. (SIMAS, 2013, p. 87).

¹² Todas as imagens que compõem os aportes visuais deste texto tiveram seu uso cedido pelos autores e/ou são resultado de consulta a livros ou páginas da internet, com sua origem adequadamente referenciada.

¹³ Como o ser humano se comunica por linguagens – no sentido de que esta é composta por signos –, conhecer e respeitar o sentido dos elementos que fazem parte de nossa sintaxe é imperativo para quem trabalha na docência e/ou na pesquisa. Como já observamos neste texto, mesmo quando uma interpretação ganha novos elementos, sua raiz permanece fiel à semântica que a tornou compreensível. Nesse mesmo aspecto, conhecer a etimologia das palavras também é um exercício importante para a formação de nosso repertório. Do mesmo modo acredito e insisto que na formação em arte, institucionalizada, essa mesma perspectiva no que tange à sintaxe visual, deve ser minimamente respeitada por quem ocupa esses espaços.

A necessária chamada de atenção para esses aspectos que faltam com objetividade nas comunicações (Fig. 1) desde sua presença no ambiente institucionalizado é significativa e integra o que se compreende por fenômeno. Alvo recorrente desse tipo de assédio institucionalizado, docentes que se envolvem com manifestações do popular, com os aportes de Paulo Freire, ou com a Fenomenologia por intermédio de suas autoras ou de seus autores¹⁴, precisam se mostrar vigilantes e coerentes o tempo todo. Essas escolhas implicam a disposição para o diálogo visando a interlocução, com respeito à dialética desses encontros, mesmo que esta disposição inexista desde o outro polo deste encontro conceitual/existencial.

A intenção dessa narrativa pretende que as aproximações entre a condição existenciária do ser humano e a percepção em sua relação com o fenômeno, não se realizam por abstrações. Toda manifestação humana é percebida na relação concreta de mulheres e de homens com o mundo. Nessa perspectiva inexistem A Pesquisa, A Arte, A Educação, A Violência, O Racismo, enquanto elementos abstratos que assombram ou encantam a presença humana na Terra. A Pesquisa, A Arte, A Educação, A Violência, O Racismo, e qualquer outra forma pela qual as mulheres e os homens intervêm no mundo, relacionando-se com outras pessoas, se realiza de modo *fenomênico*.

Destaco que a inserção do adjetivo *fenomênico* deve sempre acompanhar o contexto de uma investigação fenomenológica, pois ele qualifica o objeto que revela o fenômeno, do mesmo modo: “[...] o adjetivo fenomenológico qualifica a manifestação do objeto em sua "es-

¹⁴ Os três recortes anunciados são apenas uma seleção dentre aqueles que, de uma forma ou de outra, já experienciei ou experiencio em minha prática. Questões envolvendo sexualidade, gênero, fenótipo, religiosidade, temática e/ou campo de conhecimento, que se distanciem de interesses politizantes de quem ocupa os espaços institucionalizados, em todos os níveis, também podem deflagrar em perseguição e/ou tentativas de apagamento.

sência", bem como a busca que possibilita essa manifestação" (ABBAGNANO, 2015, p. 436). Objetivamente, consideremos a imagem de uma água-viva, fotografada por um administrador residente no Açores, em Portugal, durante seu momento de lazer.

Na fotografia de Pedro Meneses (Fig. 2), nota-se a representação captada de uma mão que se projeta desde o lado direito da composição, sob a água que é demarcada por três limites visuais: no plano superior da imagem, percebe-se linhas curvas que denotam movimento e que sugerem uma superfície graças à iluminação que se expande deste espaço para os demais. O segundo limite visual – nesta descrição – ocupa o plano central da composição e dimensiona o espaço visual por tons de verde que, desde o campo visual esquerdo, escurecem em direção ao fundo visível no lado direito. O terceiro limite é perceptível na parte inferior da imagem, demarcado por tonalidades da cor amarela que remetem a formas geométricas, conotando um terreno arenoso em movimento articulado com o das ondas da superfície. Linhas e manchas em tons claros próximos ao branco, vindo de cima para baixo na composição, criam um ritmo para a imagem, do mesmo modo como o reflexo da cor amarela no espaço que compreendo ser a superfície.

Fig. 2: Pedro Meneses (PORTUGAL, 1988). *Medusa /Jellyfish*, 2016. Fotografia digital. Açores/PT.



Fonte: MENESES, 2016.

Os objetos de interesse, ocupando um espaço próximo ao centro superior da imagem, são compostos por uma mão humana, caucasiana, com a palma aberta e perspectivamente próxima a um objeto em tons rosados, que por sua forma circular com transparência relativa das quais se projetam linhas curvas com recortes laterais remetendo a franjas, compreendo se tratar de uma água-viva, também conhecida como *medusa*. Pontos de luz e sombra que se espalham por toda a composição, auxiliam a percepção do movimento e colaboram para que se note uma atmosfera na composição, que localizamos como sendo o mar.

Os dois parágrafos anteriores, utilizados para a descrição da imagem são resultado de um repertório específico que se constituiu por processos educativos que antecedem meu contato com a imagem. As representações de nosso mundo visível se manifestam na interpretação dos fenômenos. A mão, todos nós conhecemos se possuímos, está e se significa em nosso corpo. A água-viva é intuída por reconhecimento

de sua forma desde outras representações: seja de livros, revistas, histórias em quadrinhos, programa de televisão, vídeos da internet ou até mesmo no contato direto com a criatura.

Destaca-se que a descrição da fotografia (Fig. 2), não objetiva um retorno ao imediato da coisa reproduzida, mas ao processo de compreendê-la. Essa descrição, metodologicamente indispensável para o exercício da fenomenologia nos auxilia a compreender o fenômeno que se manifesta no observado – desde nosso ser no mundo em aproximação com o ente que colocamos no face a face, considerando sempre a perspectiva de que:

Estamos todos em uma experiência do eu de outrem que procuramos dominar pensando-a, mas sem jamais podermos nos vangloriar de fazê-lo completamente. Mesmo quando acredito pensar universalmente, se outrem me recusa o seu assentimento, eu experimento que tal universalidade era somente privada. [...] Exceto por uma pura heteronomia diante da qual ambos se inclinariam: não há universalidade dada, há somente um universal presumido. (MERLEAU-PONTY, 2015, p. 58-59).

No sentido dessa experiência, a mão, o cenário marinho, a água-viva, criam uma presença e por meu repertório cultural compartilhado, reconheço sua representação. Esta constatação direta é um dado e sua descrição se encontra em um detalhamento que (mesmo sendo potencialmente o recorte de outra região subaquática que não o mar), o visível representado não remete a equívocos quanto à percepção da *formatividade*. Esse é o tipo de procedimento que na sintaxe da linguagem visual, conhecemos por denotação.

O procedimento oposto, o da conotação, conseguiríamos se nos voltássemos para a descrição das associações e/ou sensações que o conjunto de cores na imagem (Fig. 2) nos possibilita sentir, por exemplo desenvolvendo uma narrativa sobre a mão próxima à água-viva fotografada, ou, mais profundamente, se imaginássemos a sensação do toque da mão na

água-viva. Essas abordagens seriam obtidas pelo registro de *percepções* envolvendo os fenômenos originados na experiência retratada, seriam narrativas fenomênicas, posto que a conotação não é imediatamente retratada pelo visível. Entretanto, essas narrativas, contextualizadas, teriam para a pessoa que as descreve o mesmo sentido de realidade que a descrição do conjunto visível recebe, uma vez que:

O real é um tecido sólido, ele não espera nossos juízos para anexar a si os fenômenos mais aberrantes, nem para rejeitar nossas imaginações mais verossímeis. A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não "habita" apenas o "homem interior", ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. (MERLEAU-PONTY, 2006a, p. 6).

Nesse processo de conhecimento do mundo e de seu conhecer-se, o ser humano utiliza ao longo de sua existência o recurso da imaginação para a constituição de significações, mediante a qual a interpretação humana permite uma simbologia que ultrapassa os limites biológicos/materiais do ente, presentificando outras representações e trazendo para o visível, narrativas de existenciário particulares. O *fenômeno situado* desvela-se na aproximação ética¹⁵ que busca compreender as relações fenomênicas que envolvem o Ser dos entes no mundo.

¹⁵ Com frequência utilizo uma frase em minhas aulas para discernir as diferenças entre a ética e a moral: "Moral é aquilo que você faz para as pessoas verem; Ética é o que se faz quando ninguém está vendo". Não me recordo em que momento essa frase se construiu para mim, mas ela tem uma referência – provavelmente televisiva e isso não importa agora –, o que importa é que seu conjunto tem sentido, no entanto, considerando a finalidade deste artigo e a coerência dessa proposta, recomendo fortemente que a leitora ou o leitor que se voltou para essa nota de rodapé, consulte também o texto *Ética e Interdisciplinaridade* (RIOS, 2012).

Numa concepção fenomenológica hermenêutica, tal como a compreendemos, o ato do conhecimento se dá quando a consciência se dirige para algo ou alguém gerando uma relação noemática¹⁶. Disto decorre que a intenção de significar é um pré-requisito para que possa ocorrer uma experiência perceptual [...], quando há um encontro entre a consciência que se dirige para o mundo e um mundo exterior, que se doa à consciência. (ESPÓSITO et al., 2017, p. 71).

A abordagem que envolve o fenômeno situado (F), proposta por Martins e Bicudo (2005) para investigações de modalidade qualitativa e orientação fenomenológica, é compreendida assim como as demais modalidades (C e L)¹⁷, pela *trajetória* da pesquisa desenvolvida. Na modalidade F, do fenômeno situado, objetiva-se uma aproximação filosófica da questão investigada com o intuito de compreender sua essência – aquilo que possibilita a constituição de sentidos pessoais e estruturais na presença humana desde sua consciência de mundo vivido – a partir de *convergências, divergências, idiosincrasias*, desveladas pelo discurso das pessoas participantes da pesquisa, pois:

O ponto de partida está situado então, em campos principais de fenômenos estudados pela Psicologia e nos tipos de fenômenos considerados psicológicos. Como exemplo podem ser citados os fenômenos

¹⁶ Em acordo com Abbagnano (2005), noemático é o adjetivo correspondente ao noema, que por sua vez é: “Na terminologia de Husserl, o aspecto objetivo da vivência, ou seja, o objeto considerado pela reflexão em seus diversos modos de ser dado (p. ex., o percebido, o recordado, o imaginado).” (p. 713).

¹⁷ A modalidade C na pesquisa fenomenológica, em sua trajetória é realizada de modo Complexo e se realiza voltada para fenômenos específicos, delimitando progressivamente o objeto a partir de agrupamentos. Sua utilização é encontrada em investigações na Educação, e seus métodos podem combinar outros modos de pesquisa no projeto. A modalidade L tem sua trajetória organizada por redes de representação encontradas em vários discursos com o objetivo de encontrar categorias gerais e se constitui pela análise linguística de seus participantes para a sistematização dos dados. Essa modalidade pode ser integrada como uma parte de outras investigações (MARTINS, BICUDO, 2005).

percepção, aprendizagem, memória, imaginação, fantasia, experiência. Tomemos o fenômeno experiência. Segue da filosofia fenomenológica que esse fenômeno deve ser estudado a partir da experiência vivida pelo sujeito e não a partir de uma concepção funcionalista de experiência [...]. (MARTINS; BICUDO, 2005, p. 30).

Por essa relação existenciária para a compreensão do método, tomo o trabalho de Amanda Melo (Fig. 3) para continuidade do exercício. No processo criativo de Amanda Melo, artista contemporânea pernambucana que migrou de uma formação em turismo para as artes visuais, as linguagens plásticas e corporais integram em uma aproximação lúdica, a materialização de seu trabalho, que se faz por uma necessidade empírica de contato com o mundo, como declara Melo ao descrever parte de seu processo e do sentido que o mar tem em sua vida. Em entrevista à produção do Prêmio Pipa, a artista descreve os movimentos que a fizeram iniciar uma série de experiências em arte das quais surgiu também a performance *Água Viva*:

Tava fazendo uma residência lá em Belo Horizonte. E eu já tava fazendo uns trabalhos com a água do mar, e surgiu, a partir dessa experiência de ficar um ano, lá, num lugar que não tem mar... É... Eu sempre, eu cresci indo pra uma ilha todo fim de semana... Então, esse... Essa experiência de ficar sem mar por bastante tempo, me fez pensar nesse deslocamento, assim... De criar essa trajetória pela costa brasileira. (MELO, 2010, n.p.)

No registro visual da performance (Fig. 3), identificamos uma captação de cores que remete à mesma atmosfera encontrada da fotografia de Meneses (Fig. 2) com o diferencial significativo de que a construção visual que presentifica a água-viva na imagem é resultante do corpo em movimento da artista. Frederico Morais (2010), ao analisar a relação de apropriação que se estabelece nas manifestações artísticas

contemporâneas – que o autor pontua como pós-modernas – elabora um discurso onde associa artista e quem aprecia o trabalho como guerrilheiros, no contexto das experimentações que o abandono de limites separando criação e fruição no trabalho artístico se caracteriza pelas outras formas de tornar visível uma produção. Chamando a atenção para as potencialidades catárticas de uma experiência estética na qual o corpo se mostra como motor da obra, o autor destaca que “[...] tomar iniciativas é alargar a **capacidade perceptiva**, função primeira da arte.” (MORAIS, 2010, p. 125, grifo meu).

Fig. 3: Amanda Melo (PERNAMBUCO, 1978). Água viva, 2012. Performance.



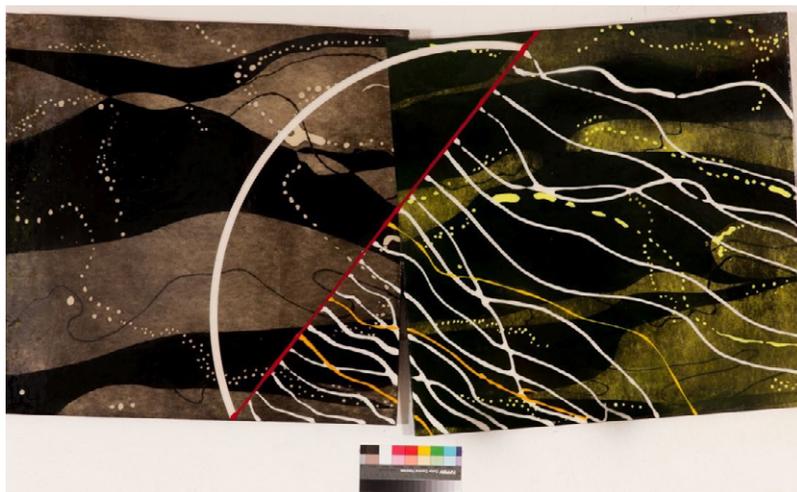
Fonte: SAMPAIO, 2012.

Considerando o alargamento da capacidade perceptiva, no sentido da pesquisa poética pela fruição, teoricamente ou pela produção visando a materialização de trabalhos artísticos, artistas visuais encontram uma possibilidade quase ilimitada de recursos como alternativas

para utilizar como suportes e/ou para incorporar às técnicas que desenvolvem em suas composições. Nesse contexto, em diálogo com o tema abordado nas produções visuais desta seção, o trabalho do artista paulistano Gilberto Salvador (Fig. 4), apresenta uma outra representação da água-viva.

Visualmente distante dos trabalhos anteriores (Fig. 2 e Fig. 3), a monotipia de Salvador nos desafia a uma interpretação que valoriza a formatividade da representação desde o suporte que conduz nosso olhar para a formação da imagem até a indicação, quase didática da paleta de cores utilizada, que ele apresenta em uma placa que integra o conjunto visual. Na experimentação das cores que a prática com esta técnica da gravura possibilita, o artista lança mão de materiais diversos para tornar sua composição visível.

Fig. 4: Gilberto Salvador (SÃO PAULO, 1946). Aquagráfico VI (água-viva), 2020. Monotipia – Gravura em metal, madeira, acrílico e poliéster, 65 x 121 cm.



Fonte: FUNDAÇÃO, 2021.

Em entrevista concedida ao jornalista Jorge Priori (SALVADOR, 2019), o artista busca na memória os processos que envolveram sua aproximação com arte desde a infância, destacando a aprendizagem na produção de tintas com o avô; sua visita à Bienal de 1955¹⁸, pela aproximação com espaços de criação artística que ele relembra existir na sessão infantil da biblioteca pública que frequentava ainda criança; na visita ao ateliê de artistas, em especial o de Miguel de Barros (Barros, o Mulato – RS, 1913 - SP, 2011), onde ele auxiliava no trabalho enquanto aprendia técnicas. Para Salvador, sua aproximação com a arte desvela-se na construção da descoberta de uma linguagem pela qual pode se manifestar, e essencialmente, que essa manifestação se realiza pela compreensão de que seu envolvimento com a arte parte do envolvimento com o outro. Nesse sentido,

Na arte, o fazer obra está em articulação recíproca e mutável com a receptividade do artista no mundo. O que é um motivo em pintura? O foco de presença que põe o pintor em movimento. Motivo: *motivus*, o que move. o ritmo de uma obra é um automovimento gerador de espaço-tempo, com o qual estamos em ressonância e que induz a maneira de nos comportar no mundo. (MALDINEY, 2018, p. 147).

No aporte das imagens utilizadas para compreensão do *fenômeno* em sua conceituação e quanto à sua importância para a pesquisa, existem percepções distintas em materializações que contemplam o motivo selecionado, desde a representação do real, passando pela cons-

¹⁸ Para contribuir na aproximação com este aspecto formativo da historicidade do artista, disponibilizo o link para acesso ao catálogo desta, que foi a 3ª Bienal Internacional de Arte realizada no Brasil. Mesmo sendo uma realização em preto e branco, é possível no catálogo conhecer o grupo de artistas com trabalhos selecionados para aquela mostra e ter uma referência visual de algumas das produções. O catálogo pode ser consultado e se encontra disponível em: <https://issuu.com/bienal/docs/named27014>. Acesso em 23 fev. 2021.

trução simbólica, contemplando também a estilização⁵⁵. Cada criação humana, originada por uma escolha poética e atravessada por experiências que emergiram do percurso vivido pela pessoa que tornou a criação visível, se ordena por fenômenos com sentidos e significações específicos, e que dialogam entre si e com os outros para além do tema, compartilhando a percepção de mundo por uma linguagem visual de signos inteligíveis. Destaco novamente, com aporte de Martins e Bicudo (2005), que a ideia de fenômeno:

[...] assume o sentido da entidade que se mostra em um local situado; e isto é que é o locus de um objeto com respeito aos eventos. Como exemplo, pense-se em *ciúme, depressão, hostilidade, medo* etc. Esses fenômenos, cada um deles, só podem se mostrar enquanto *situados*. Ou seja, só se mostram em situação onde alguém (um ser específico) está sentindo ciúme, depressão, etc., e o acesso a eles se dá pelo sentir e indiretamente por meio da descrição do sentir ciúme, depressão etc. [...] O fenômeno mostra-se a si mesmo, situando-se. O fato é controlado após ter sido definido. (MARTINS; BICUDO, 2005, p. 22).

A impossibilidade na *determinação* dos fenômenos é o que incommoda o pensamento autoritário e controlador, pois uma postura ética que se volta para sua compreensão, descobre-se presa na liberdade do outro. Em respeito à essa ordenação ética e compreendendo finalmente o que é o fenômeno, é impensável atribuir graus de importância no

⁵⁵ Ressalto que não se descarta a possibilidade de que para alguma das leitoras ou dos leitores, as relações constituídas com a ideia da água-viva possam causar estranhamento e não se espera que todas as pessoas tenham contato com as representações aqui indicadas de antemão. Em respeito à essa possibilidade é que procurei demonstrar o percurso de interpretação que é viável realizar a partir de uma instrumentalização metodológica coerente e fundamentada teórica e filosoficamente. Em consideração também a esse recorte, a relação mitológica que recorre à água-viva em sua relação com forma da mulher com cabelos de serpentes, conhecida como Medusa, deixou de ser contemplada.

contato investigativo com um trabalho artístico, principalmente porque na seleção de valores que orientam essa perspectiva, o imperativo (nem sempre coerente) que determina hierarquias para a valorização de uma poética em detrimento de outras é o *gosto*¹⁹. Neste artigo, que se realiza na perspectiva de uma abordagem fenomenológica, expandindo a compreensão no âmbito dos saberes populares para a formação estética docente, o gosto enquanto um critério será deixado de lado²⁰, uma vez que tomar essa perspectiva demandaria uma ordenação conceitual que estenderia sobremaneira esse texto, apenas para que pudéssemos *iniciar* um processo de compreensão.

A experiência estética e o popular

Compreender uma obra de arte à sua própria luz, exige que se acolha a si mesma, isto é, de tal maneira que contenha, tomando nascimento em si, o poder absoluto de se dar rosto. Dar a vê-la é colocar em vista o como do aparecer e o ser implicado nesse momento aparente. (MALDINEY, 2018, p. 249).

Considerando o processo de abertura e de interiorização que tensiona nossa percepção das obras de arte, que Maldiney (2018) aborda em sua interpretação do trabalho de Aleijadinho, reforço o percurso metodológico que envolve as relações de estrutura deste texto, pois desde o início sua narrativa vem sendo elaborada de modo a reduzir possíveis interpretações que desconfigurem o quadro conceitual pro-

¹⁹ Não se aborda neste parágrafo ou em sua intenção a avaliação técnica/didática da produção artística em processos de formação, porém, ressalta-se em concordância com Luckesi (2006), que a prática docente respeitosa ao processo de formação mediado pela avaliação das aprendizagens não se realiza por comparações (menos ainda pelo gosto).

²⁰ Para que se compreenda a construção do conceito de gosto e seus significados na Estética e na Teoria das Artes, recomendo a consulta aos estudos produzidos por David Hume, filósofo escocês que viveu entre 1711 e 1776.

posto. Objetivamente, as conceituações anteriores se articularam em relativa harmonia, uma vez que o escopo teórico foi tecido com o alinhavar de autoras e autores cuja produção teórica e/ou poética têm alguma relação de proximidade com a Fenomenologia.

Deste modo, as relações da experiência estética por aproximações com a arte popular, encontram-se na tentativa de manter coerente a necessidade de continuar a tecer essa *rede* de significação. A escolha pela Estética em sua aproximação, ou ainda, como lente através da qual se analisa a materialidade dos fenômenos e/ou suas significações/sentidos, ultrapassa os limites da base teórica para considerar e fomentar as relações de mundo vivido em sua constituição fenomênica.

No respeito à experiência estética, o sentido da escolha pelo jogo de palavras que se apoia em metáforas envolvendo tecidos, utilizado para ordenação dos parágrafos anteriores, evoca essa atividade ancestral da raça humana, que além de cobrir corpos também os identifica, tendo a perspectiva de que: “[...] o artista trabalha como um "tecelão", com uma complexa gama de fios em seu tear, fios de diferentes espessuras e propriedades. Sua maneira de construir nasce da sua história, da espiritualidade de seu mundo, um mundo que se traduz via percepção sensível.” (GONÇALVES, 1994, p. 78-79).

Por maior que seja a proximidade do popular na vida das pessoas, as acepções que definem esse conceito podem muitas vezes apresentar significados que se distanciam da relação direta com o povo. Torna-se necessário então delimitar um recorte, para que as reflexões sobre esse tema encontrem sentido desde a compreensão do contexto, respeitando as interfaces que tensionam a escolha conceitual, a historicidade que organizou essa conceituação, a temporalidade que exige outros saberes.

Repensar nossa existência ao mundo, principalmente no sentido de que nesta existência caminham conosco outros homens e mulheres que também desejam existir como humanos, implica no reconhecimento e respeito às culturas, às comunidades, aos grupos e às práticas sociais. Nesse sentido, um olhar mais sensível às experiências da cultura popular, desvelam elementos que tem a potencialidade constitutiva de poéticas e processos educativos [...]. (SOUZA, 2010, p. 59).

Contemplando o sentido dado às experiências envolvendo a cultura popular, em cuja pluralidade encontramos a Arte, é significativo que nos voltemos para o conceito de povo. Nesta abordagem dialogo com o modo compreendido por Freire (2018), que situa neste lugar a ausência do industrial – como representante de alguém que controla a situação econômica em que as demais pessoas se descobrem –, e que se torna categoria na compreensão de Dussel (2007), em um viés estritamente político e ambíguo dada a sua complexidade, que em muitos sentidos tem "[...] uma intensidade inclusiva do 'nós' [...]" (ibid., p. 93), sinalizando fronteiras.

Ainda em acordo com ambos, o povo é frequentemente clamado pela verborragia populista e habilmente impossibilitado do exercício pleno de sua cidadania, silenciado no direito fundamental à sua possibilidade de *Ser mais*. Paulo Freire (2008) concebe o *Ser mais* considerando a humanização de mulheres e homens, que em contínuo aprendizado do mundo, na dimensão de nossos sentidos, se conscientizam e avançam na esperança de transformar o mundo e a si mesmos, em articulação com a perspectiva histórica de sua existência.

A vocação esperançosa que é gesto encarnado, principalmente no caso específico da docência e de suas relações – todas – de pertencimento ou de apropriação, pode se configurar na relação de significados que se desvelam em seus lugares de ensinar/aprender. Especificamente

desde as artes visuais, mesmo que existam pessoas que insistem em sinalizar que às vezes uma imagem é só uma imagem, ou que possam ironizar a relação conceitual/estrutural para a materialização de um trabalho, essas escolhas se realizam por um ato intencional.

Nesse sentido, pela ciência de que as mulheres e os homens sempre tentam buscar meios de se fazer presença, com a percepção de uma vida que se ordena de forma esperançosa – assim como Rufino (2020), que acredita no esperar como uma necessidade para emergência política de corpos que se inscrevem na vida por seu cotidiano, reforço a atenção para as percepções dessa estética que desponta no popular, carregada de processos educativos e inerente à presença humana, que por sua ação transforma as adversidades em possibilidades, em resistência.

Indo ao encontro desta inerência, no trabalho de Ilton Silva (Fig. 5), artista de origem popular e autodidata nas artes plásticas²¹, que construiu ao longo de sua produção, pinturas em estilos tão diversos quantos os caminhos que percorreu durante sua vida, é possível identificar representações significativas da construção estética do cotidiano, que emergem das percepções de sua corporeidade. Para o artista, que muitas vezes assumiu para si a tarefa de comercializar a própria produção:

Considero uma grande riqueza eu ser capaz de pintar. Entrando dinheiro para viver, está bom. Eu recebi muitas homenagens, abrihantei muitas festas. As pessoas acreditam no artista. E me acho um bom criador. O artista é eleito pelo povo. A sociedade, as pessoas é que fazem o artista. Eu sou fiel às pessoas. (SILVA, 2016, s.n.).

²¹ Nascido na cidade de Ponta-Porã, que faz fronteira entre o Brasil e o Paraguai, Ilton Silva, tinha em sua mãe Conceição Freitas da Silva (RS, 1914 – MS, 1984), uma artista popular que fazia uso da escultura em suas produções, materializando figuras humanas estilizadas. Em razão dessas peças, que ela nomeava de bugrinhos, a artista se tornou conhecida como Conceição dos Bugres.

Fig. 5: Ilton Silva (MS, 1944 - SC, 2018). Aldeia, 1996. Óleo s/tela, 60 x 60 cm.



Fonte: Fotografia de Paulo Antonini, 2021.

No trabalho do artista que acompanha esta narrativa como aporte (Fig. 5), salta aos olhos a paleta de cores, em sua maioria puras, que Silva distribui em manchas e linhas. Percebo figuras humanas estilizadas quase ao limite, com suas formas demarcadas pelas manchas de tinta, enquanto as linhas verticais e diagonais, poucas e distribuídas de modo equilibrado nas laterais e em cima da tela, parecem delimitar a estrutura da comunidade. Ocupando o primeiro plano da imagem identifico um agrupamento que se pode intuir composto por pesso-

as realizando alguma atividade coletiva. No conjunto compositivo há uma história que é narrada pelo artista, e que nos abre várias possibilidades de interpretação. Seja qual for a linha narrativa escolhida por quem observa a imagem, pessoas-manchas se movem pela tela em sintonia com o ritmo da composição, pulsante, que conta da vida. Que conta de uma Aldeia.

A pintura de Ilton Silva (Fig. 5), comunica a percepção de mundo do artista e nos convida a visitar o seu contexto, de forma aberta (ECO, 2015), sem determinações por onde caminhar, na expectativa talvez, de que cada pessoa, de algum modo possa desvelar o fenômeno ali materializado. Nessa perspectiva:

Uma obra de arte é reconhecida como tal porque ela não produz, de imediato, uma ideia, conceito ou ato que possa exaurí-la. Ela é infinita, inexaurível. [...] cada momento da experiência do objeto e do mundo está fundamentado nos resultados dos momentos passados e aponta para possibilidades futuras. Assim sendo, a percepção presente é capaz de ser complementada pela imaginação que aquele que experiência tem das possibilidades do objeto. Essas possibilidades, em si, estão implícitas na aparência presente. [...] A imaginação estética faz com que aquilo que pode ser apenas uma aparência de algo destaque-se do fundo, tornando-se a sua aparência real. [...] A obra de arte expressa um sentimento com relação ao objeto que representa e é esse sentimento que formam o mundo da obra de arte. (MARTINS; BICUDO, 2005, p. 83-84).

Na finitude temporal de que participamos, o povo tem autoria das coisas de sua vida, cria seu lugar de existência por experiências estéticas: na dança, na dramatização, nas cantigas e lamentos, esculpindo,

gravando e pintando, contando histórias ou orando. Em todas as práticas sociais as mulheres e os homens se re-conhecem e àquelas e àqueles que fazem parte de sua historicidade. A historicidade de um povo que é gente criando Cultura.

Alfredo Bosi (2005; 1992) em seus estudos, concluiu e organizou uma interpretação de Cultura a partir da *tripartição*: **Cultura de massa; cultura popular; cultura erudita**. Outras autoras e outros autores, cada qual em sua especialidade, elaboraram também definições para auxiliar o entendimento do que é a cultura em sua pluralidade. Assim, pela pluralidade das culturas dos povos, compartilho aqui a definição de Simas (2013), que se estrutura etimologicamente em uma aproximação antropológica contemplando: “[...] todo o processo humano de criação e recriação de formas de viver. Cultura é, nessa perspectiva, o conjunto de padrões de comportamento, visões de mundo, elaboração de símbolos, crenças, anseios, hábitos e tradições que distinguem determinados grupos sociais.” (SIMAS, 2013, p. 20).

Para Simas, no entanto, a contemporaneidade tem reforçado a cada dia (pela intervenção das pessoas que objetivam e conseguem transformar em lucro qualquer prática social que anuncie a visibilidade de uma manifestação popular), uma interpretação de Cultura na qual a economia adquire uma importância constitutiva, principalmente, tendo no pano de fundo dessa mudança, o papel dos *descolados*. No contexto apontado pelo autor, destaco os descolados da modernidade, sempre ávidos por tirar os fenômenos de seu lugar enquanto brindam, com taças de vinho com sobrenome, ao constructo de um cenário que tende a deslocar o sentido de pertencimento do Outro em troca de seus idealismos. Um viva ao café com grãos defumados no excremento de ornitorrincos e à cerveja maltada com notas de rutabagas que oferecem o sabor refinado à essas joias da coroa.

Desde a ironia desses brindes simbólicos, que ocupam historicamente um espaço significativo na determinação dos campos de pesquisa sobre o popular²², percebemos novamente a intencionalidade em sua relação cultural na experiência e na aproximação humana com os fenômenos. Configurando qualquer tipo de interpretação possível, a intencionalidade se realiza mediante uma estrutura simbólica e a uma demanda de interesses, ambas, em sua singularidade.

Nesse sentido, como compreende Merleau-Ponty (1991), o aspecto simbólico que auxilia o ser humano a organizar sua consciência de mundo, antecede o objeto de nosso olhar e é percebido pela quantidade e pela *riqueza de significações* que atribuímos a ele. A partir desse contexto imaginário é que interpretamos a realidade. Para o filósofo:

Se a função simbólica antecede o dado, há inevitavelmente algo de confuso em toda a ordem da cultura que ela contém. [...] A cultura, em suas formas, se não as mais belas, pelo menos as mais eficazes, seria antes uma transformação da natureza, uma série de mediações em que a estrutura nunca emerge de chofre como puro universal. (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 133).

Na mediação de nossas vidas, em todas as manifestações da expressão humana pela qual mulheres e homens instrumentalizam meios para intervir no mundo, pelas quais consigam comunicar-se uns com os outros, ou que se realizam na produção de objetos e/ou pensamentos desde o contexto situado de sua percepção de mundo, em todo o conjunto material ou espiritual de seu corpo encarnado, desvelam-se formas culturais. Consequentemente, a arte:

²² O contexto dessa referência histórica pode ser encontrado no livro *Vida e morte da antropofagia* (BOPP, 2012), no qual o autor relembra o grupo modernista brindando esse movimento artístico. Raul Bopp (1824-1984), que também participou do grupo, teve grande parte de sua obra inspirada pela cultura popular brasileira.

[...] para além de qualquer concepção estética objetivista, subjetivista ou mesmo existencial, abre, com isso, um espaço para pensar o acontecimento da verdade. [...] como o lugar da verdade. De uma verdade que não diz respeito apenas à arte, mas que atravessa a totalidade e dá a cada vez início a uma época. Nesse sentido, a arte revela o seu poder histórico e fundacional. (CASANOVA, 2010. p. 177-8).

Em acordo com Abbagnano (2015), a *totalidade*, que tem o seu sentido aristotélico voltado a uma organização perfeita das partes que compõem o todo, encontra relação com a utilização de Dussel (1986), que a apresenta como um dos conceitos chave para a *libertação latino-americana*, na expectativa de sua superação por uma nova ética, pois simboliza a opressão vigente em uma dimensão ontológica que resulta de idealizações de domínios (tecnológicos e econômicos) que não correspondem à realidade experimentada pelo povo. Desta relação, encontramos aporte nas produções de Augusto Esolk (Fig. 6; Fig. 7), artista popular residente em Montevidéu, que comercializa seus trabalhos em uma barraca situada em uma das ruas da capital do Uruguai, obras criadas em momentos diferentes e por motivações também distintas.

Representando um grupo de cinco figuras masculinas e uma figura feminina, todas com a pele colorida em tons de marrom, sugerindo tratar-se de pessoas negras, identifica-se no trabalho de Esolk (Fig. 6), alusão a algum tipo de festa popular. Essa associação se reforça pela semelhança encontrada nos trajes (remetendo a um tipo de uniforme), dos dois pares de figuras masculinas nas laterais direita e esquerda da composição. Representados com objetos que se assemelham a instrumentos de percussão, o gestual das figuras parece indicar que elas estão tocando os instrumentos.

Ocupando um local de destaque no meio da composição, valorizado pelo contraste visual do último plano que surge centralizado, o

casal, elaborado de maneira a sugerir que tem mais idade que os demais, apresenta-se como o ponto de interesse central do conjunto. Percebo pelas linhas angulares que formam a figura feminina (portando um objeto que remete a um leque), e por sua inclinação para a esquerda da imagem, que ela está dançando. Em harmonia com esta personagem, à sua direita na imagem, o homem se inclina na mesma direção, apoiando-se em uma espécie de bastão. Todas as figuras humanas apresentam movimentos distintos umas das outras, mas a unidade da composição surge pelo ritmo das formas, que se potencializa na paleta predominantemente formada por cores primárias e complementares, que foi utilizada por Esolk.

Fig. 6: Augusto Esolk (URUGUAI, 1957.). Candombe, 2012. Acrílica s/tela, 35 x 52 cm.



Fonte: Fotografia de Paulo Antonini, 2021.

A imagem, que retrata o *candombe* (Fig. 6), uma manifestação popular do Uruguai, remonta sua origem cultural às tradições ancestrais africanas na região banhada pelo Rio da Prata (CARÁMBULA,

2005). Na pintura de Esolk, encontramos a representação de um dos momentos do cortejo que compõe o candombe, sempre liderado pelo rei dos tambores, o sábio curandeiro e pai das memórias, *Gramillero* e sua companheira, *Mama Vieja*.

O contato inicial que tive com essa manifestação aconteceu durante a investigação que constituiu a coleta de dados de meu doutorado (SOUZA, 2014), e foi no diálogo com Augusto Esolk que apreendi a significação da imagem. No entanto, o artista deixou claro que produzia tais representações desligadas de sua origem ancestral, pois a maior parte das pessoas se interessava somente pelo colorido e raramente por seu conteúdo. No prolongamento de nossos diálogos, Esolk intuiu que talvez esse tenha sido um dos motivos pelo qual, ao longo de tempo ele foi deixando de assinar seu nome nos trabalhos, limitando-se a identificar o país (Fig. 6).

Nas narrativas fatalistas, o atravessamento e/ou a superação da totalidade vigente pelos artistas populares por meio de seus trabalhos, podem parecer inexistentes quando se considera somente a relação *hedonista* que movimenta o interesse pela arte popular, como *recuerdo*²³. Porém, quando nos voltamos para as culturas e para os fenômenos que se experimentam no contato com essas culturas, quando escutamos as gentes que materializam suas percepções em objetos ou experiências estéticas, desvelam-se os gestos de resistência.

O fenômeno é o tecido pré-objetivo do mundo. É, na aparição de toda realidade, o momento inaugural do real, que faz erguer-se em nós, a surpresa do mundo erguendo-se em si próprio. É o que dizia Cézanne: “Há um minuto de mundo que passa. Pintá-lo em sua realidade”. (MALDINEY, 2018, p. 234).

²³ A escolha por utilizar a expressão que traz a palavra lembrança no sentido de algo que se guarda de uma experiência, aqui intenciona provocar a leitora e o leitor para a associação ao exótico que as produções latino-americanas, ainda na contemporaneidade, recebem de povos estrangeiros. No contexto brasileiro, a polarização arte/artesanato também realiza um tipo de associação como esta aqui sugerida.

Artista envolvido com o bidimensional desde a infância, Esolk conta que sua relação com a arte é maior que aquela orientada ao turismo, mas ele vive da arte e precisa comer. O seu gesto de resistência, e pelo qual se realiza, acontece no âmbito social quando ele participa de ações coletivas produzindo murais, ministrando oficinas de técnicas para crianças e adolescentes, e no âmbito pessoal, quando de forma associada à estas ou sozinho com seu cavalete, pode contar coisas da vida (Fig. 7): *“Mi pintura siempre pasa por el hombre, digamos, y su vivencia. La figura humana para mí es muy importante, me gusta hacer algo sobre todo de las personas comunes y corrientes, no? Eso es lo más importante, trato de transmitir lo que yo he vivido.”*²⁴

Fig. 7: Augusto Esolk (URUGUAI, 1957.). Sem título, 2012. Grafite s/papel, 24 x 34 cm.



Fonte: Fotografia de Paulo Antonini, 2021.

²⁴ Em tradução livre: “Minha pintura sempre passa pelo homem, digamos, e sua experiência. A figura humana pra mim é muito importante, gosto de pintar principalmente a vida de gente comum, né? Isso é o mais importante, procuro transmitir o que eu vivo”. Entrevista concedida por ESOLK, Augusto. Entrevista III. [07.2012]. Entrevistador: Paulo César Antonini de Souza, 2012. arquivo .mp3 (20 min.).

No desenho de Esolk (Fig. 7), destaca-se uma figura feminina do plano de fundo desde o lado esquerdo da imagem. A figura está segurando um objeto similar a uma taça. Os traços que formam seu cabelo e a angulação escolhida para a representação do rosto, indicam que ela está em movimento. Em frente para ela e quase totalmente de costas para quem observa a composição, exceto pela representação da lateral esquerda de um rosto masculino com bigodes, outra figura segura um objeto que lembra uma taça. Ambas as personagens têm seus objetos/copo/taça levantados, em movimento similar a um brinde. O clima de comemoração é reforçado pelo tratamento que o artista deu ao fundo da imagem, no qual linhas e hachuras acompanham o tracejado do contorno das figuras humanas.

Esta imagem (Fig. 7) não se encontrava em exposição com as telas, e foi resgatada por Esolk durante nosso diálogo, quando ele falava de seus processos criativos²⁵. Mesmo pelo contraste geral da composição entre um trabalho e outro (Fig. 6 e Fig. 7), é possível perceber uma aproximação entre ambas as imagens pela escolha do motivo, sendo que o artista poderia ter apresentado outro de seus desenhos naquele momento.

Pelo contexto das representações ali reunidas em contraste com o modo pelo qual disse da ausência de interesse dos turistas pelo assunto retratado nas telas, é possível interpretar que a rede de significação que Esolk traçou para falar de sua experiência de mundo com a arte, é atravessada significativamente pela memória de suas relações afetivas e pela relação política – economicamente situada – que esse atravessamento exige, nesse sentido:

²⁵ Os encontros com Esolk aconteceram em quatro momentos distintos, foi no último deles que o artista tomou ambos os desenhos que me presenteou. O outro desenho do artista não se encontra neste texto.

Ao voltar o olhar para nós mesmos, para nossa condição de existência que só é porque existe no mínimo outra pessoa conosco no mundo para nos chamar/ouvir e a quem podemos chamar/ouvir, cada um de nós pode começar a perceber o mundano das estruturas que nos envolvem, potencialmente capaz de prover e de suportar a promiscuidade que nossa presença intensifica e realiza no mundo. [...] Quando cada um/a de nós escolher acordar para essas possibilidades, a extasia que buscamos em cada ação, saltando no escuro, no vazio, não será mais uma experiência efêmera. (SOUZA, 2014, p. 237).

A experiência estética que se desvela no trabalho de artistas desde seu sentido existenciário, denota escolhas políticas e carrega uma perspectiva ética de relações sociais que lhes pertencem de forma fenomênica. E esses sentidos vão de encontro aos interesses imediatistas de quem busca ser messias na mudança – nunca na transformação – das experiências que pertencem a outrem. Os teóricos da *torre de marfim*²⁶, associados aos donos da verdade que se dedicam a definir o que é arte, insistentemente e exaustivamente brandando sua retórica erudita, desconhecem o *solipsismo*²⁷ que assumem quando resolvem *conscientizar*.

Como demonstra a narrativa das pessoas que neste texto compartilham a estética de suas experiências por produções artísticas, as

²⁶ Paulo Freire (2005), utiliza essa expressão para pontuar o distanciamento, entre docentes e discentes, que se constitui a partir de escolhas do primeiro, pautando-se por uma metodologia que remonta a um treinamento ao invés de abranger a formação. Treinamento pelo qual cabe apenas e somente à docente ou ao docente – por seu status – a primazia do conhecimento e da verdade sobre um assunto/tema/conteúdo, por exemplo. Essa postura, que desvela o lugar no mundo desde onde aquela pessoa fala, também acontece em outras esferas da vida.

²⁷ O solipsismo remete a uma doutrina idealista, na qual a existência de outros entes tem origem única e exclusivamente no eu. No campo filosófico, em acordo com Abbagnano (2015), essa doutrina tem caráter irrefutável quando teoricamente sustentada. Em sintonia com o contexto apresentado neste texto, considerando seus objetivos, a abordagem, os aportes e meu percurso epistemológico, o solipsismo é impraticável.

relações humanas não se curvam ao conscientizar, mas se ordenam pela assunção da conscientização, na dialética das experiências, atravessando-se pela reflexão. Ao refletir sobre a palavra falada, as imagens criadas, os signos utilizados, em diálogo respeitoso com outras pessoas, esse conjunto se torna acessível para o grupo, *as coisas se mostram*, identificam-se potencialmente as representações que alienam o Ser mais, desvelam-se as possibilidades de mudança das realidades/verdades, que nunca são singulares no contexto amplo da totalidade.

Observar esses aspectos relacionais e ter o cuidado ético para minimamente garantir que o fenômeno seja reconhecido, passa por uma questão de ordem pessoal, de escolhas que cabem à responsabilidade de qualquer pessoa com a vida situada fora daquele cenário. As pessoas que trabalham com a docência precisam ter clareza disso em qualquer área, mas em arte essa postura deveria ser ainda mais conscienciosa, pois em sua potência estética, o olhar desde esse campo para os processos educativos, quando dialogicamente atentos à percepção dos fenômenos que envolvem as poéticas populares podem ter primazia na sua compreensão. Reforço essa reflexão a partir de Paulo Freire (2014b), no alerta constante que ele faz ao longo de sua obra a respeito dessa escolha epistemológica:

Isso não significa, contudo, que deva, em seu trabalho pedagógico, impor sua opção aos demais. Se atua desta forma, apesar de afirmar sua opção pela libertação do homem e pela sua humanização, está trabalhando de maneira contraditória, isto é, manipulando; adapta-se somente à ação domesticadora do homem que, em lugar de libertá-lo, o prende. (FREIRE, 2014b, p. 64).

Institucionalmente, ainda existem pessoas que pela limitação conceitual e pela recusa ao existenciário humano em suas relações com o fenômeno, recusam a Estética quando a investigação científica – e

não raro as produções poéticas - se volta para as manifestações artísticas fora dos padrões clássicos da beleza. De um modo paradoxal, essas pessoas tentam estabelecer critérios na expectativa de que se constitua ou que se mantenha uma estrutura pela qual os processos de criação artísticos se orientem essencialmente pela expressão ou pela funcionalidade. Esse discurso, que denota nas entrelinhas de sua sintaxe a romantização²⁸ de uma conduta, cria pelo jogo de palavras desconexas, o instrumento para se desqualificar quaisquer outras formas de pensamento que podem de algum modo lançar dúvidas sobre as suas verdades.

Como insiste Freire (FREIRE; SHOR, 2008), se temos que utilizar uma sintaxe para a comunicação na docência – em todos os aspectos que esse termo possa alcançar – é imperioso que nos familiarizemos com a semântica que se manifesta pela palavra das pessoas com as quais dialogamos. Temos que abrir mão de nosso poder em definir o que é melhor para o outro, reconhecer nossas limitações e nossas dificuldades, respeitar a leitura de mundo das pessoas que compartilham a existência ao nosso lado – próximo ou distante -, dialeticamente, esteticamente, politicamente, por escolhas que se ordenem pela ética.

Considerações

Ao escolher certos dados e ao configurá-los em conteúdos expressivos, o indivíduo se posiciona. Toma um rumo ou outro. Há nele uma instância estranha, delicadíssima, que lhe permite dizer: sim ou não. (OSTROWER, 2013, p. 281).

²⁸ A menção à romantização abrange o discurso idealista que tem como conduta a verbalização que silencia o outro, inflamada e sarcástica, às vezes suave e condescendente, mas sempre amparada pela erudição e que na corporeidade de quem a utiliza, se anuncia como a única interpretação capaz de educar, conscientizar, libertar.

Ciente de que a proposta epistemológica sugerida neste texto se trata de um projeto para a formação acadêmica, a aproximação referenciada com aportes que podem colaborar afirmativamente neste processo, pela escolha entre o sim ou não anunciados por Fayga Ostrower, encontra na relação de amudamento um caráter importante para que se compreenda no caminho institucional, o recorte utilizado e os procedimentos desenvolvidos ou em desenvolvimento para que os objetivos sejam alcançados.

Tratada com cinismo pelos seus detratores a Fenomenologia mostra-se como uma ciência de filosofia engajada, pela qual se consideram os aspectos da existência humana desde o sentido que mulheres e homens dão para os fenômenos de suas experiências. No entanto, como compreende e alerta Maria Inês Fini (1997), deve-se evitar a instrumentalização da fenomenologia, deixando-se levar pelo fascínio que essa abordagem pode provocar, pois a rigorosidade de sua realização “[...] pressupõe que o pesquisador conheça a fenomenologia e dê sua adesão a ela, atentamente, antes de tentar praticá-la. (FINI, 1997, p. 22).

Desde o momento em que esta filosofia e sua metodologia passaram a integrar os salões em que se definiam modos adequados para agir e pensar, até os dias de hoje, tornou-se um desafio voltar às coisas mesmas – da arte, do popular, do regional, do humano –, para compreender os fenômenos que atravessam a presença de mulheres e de homens, portanto essa escolha, que requer o cuidado epistemológico e a clareza da linguagem para se fazer visível (ver Fig. 1), aqui aliada a um contato inicial com o amudamento teórico, pode sinalizar outros modos de perceber a docência. E nesse sentido, trago para o diálogo uma das reflexões mais desafiadores e talvez, mais coerentes dessa perspectiva:

Os educadores não deveriam ter que esconder seus sonhos, mas não podem impô-los. Dizer sobre eles é um direito, mas têm a obrigação de dizer que há diferentes sonhos. Consideremos, por exemplo, uma universidade. A universidade que tem apenas professores e professoras progressistas é um desastre. A universidade que só tem professoras e professores reacionários é outro tipo de desastre. O que os jovens necessitam é precisamente do testemunho da diferença e o direito de discutir a diferença. Isto é o que deveria acontecer. Quão bonito é para os estudantes acabar de ouvir um professor ou professora progressista falar sobre a utopia, criticando, por exemplo, um discurso neoliberal – que agora está espalhando pelo mundo a terrível ideologia do fatalismo – e ouvir, depois que aquele professor ou professora se retira da sala de aula, outro ou outra, que entre, defendendo o discurso liberal. Talvez alguém me pergunte: “Paulo, você não acha que isto é muito confuso, que nós podemos confundir os estudantes?”. E eu digo, é fantástico que a gente confunda os estudantes. Eles têm que aprender a lidar com a confusão. Eles têm que ser formados de uma maneira a não aceitar qualquer coisa que os professores digam, precisam ser formados para criticar os professores. Isto não é falta de respeito. E neste aspecto – podem pensar que eu sou muito conservador – eu exijo respeito como pessoa e como educador. Vocês têm todo o direito de rejeitar o meu conhecimento e minha sabedoria, de criticar o meu pensamento. Mas vocês têm a obrigação de me respeitar e eu não aceito ser desrespeitado. (FREIRE, 2014, p. 34-35).

Que tenhamos a clareza de que confusão a que se refere Paulo Freire, difere daquela que se acoberta por divagações que fantasiam o mundo (MERLEAU-PONTY, 2006a), mas sim às que acompanham a oratória dentro do espaço acadêmico e institucional, pois, como no mundo vivido, as presenças humanas se constituem em diversidade e

se realizam em uma complexidade de relações. Como sinalizado em diversos momentos deste artigo, qualquer posicionamento que **respeite** o de outras pessoas e se sustente sem deslegitimar o diferente, são bem vindos e podem contribuir para o exercício da consciência.

Objetivamente, longe de trazer com este artigo um método específico para o ensino de arte, ou ainda, teorias para compor o atual cenário deste campo, a proposta, que acredito ter sido alcançada, foi mostrar um **como**, procurando desvelar um percurso epistemológico que reúne o popular à erudição, contemplando desde uma perspectiva fenomenologicamente situada, o amadurecimento, que a cada exercício parece revelar mais potência para quem caminha no mundo em esferas distintas do Olimpo dos saberes acadêmicos. Desde a regionalidade cultural até a marginalidade institucional.

Na complexidade das abordagens que dialogam entre si neste texto, seja como categoria, tema, conceito, assunção cultural, proposta econômica, reconhecimento de um status individual, identificação política, percebemos que a aproximação com o popular mediado pela arte é um fenômeno de caráter existencial, pelo qual são constituídos significados desde os processos educativos que contemplam a materialidade das práticas sociais onde a arte se manifesta. Nesta relação de formas, desde que a presença do popular se realize institucionalmente no respeito às suas peculiaridades e contemple o reconhecimento de seu lugar como um território de conhecimentos, pautando-se prioritária e indispensavelmente pela ética, todas as abordagens desveladas podem ser bem-vindas.

O compromisso fundamental de quem se volta para o popular, considerando os riscos que esses recortes, tão distintos entre si pela escolha quanto próximos pelo exercício que os traz para o visível podem sofrer, talvez por isso mesmo seja capaz de fomentar a curiosidade epistemológica para o estudo neste campo de saberes. Pelo exercício

da ética, aliado ao esforço da coerência, ordenando-se pela experiência estética que nos atravessa, sempre existirá o amanhã esperançoso, pelo qual o trabalho docente segue buscando se orientar no mundano de nossa corporeidade, na promiscuidade de nossas relações, na extasia de nosso Ser.

REFERÊNCIAS:

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BICUDO, Maria Aparecida V.; ESPÓSITO, Vitória H. C. (Orgs.). **Joel Martins... um seminário avançado em fenomenologia**. São Paulo: EDUC/ PUCSP, 1997.

BOPP, Raul. **Vida e morte da antropofagia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. Professor Alfredo Bosi. [Entrevista a Sandra Lencioni]. **Revista de Cultura e Extensão USP** [S.l: s.n.], 2005. Disponível em: <http://www.usp.br/prc/revista/entrevista.html>. Acesso em: 25 jan. 2021.

CARÁMBULA, RUBÉN. **El candombe**. Buenos Aires: Del Sol, 2005.

CASANOVA, Marco Antonio. **Heidegger e o acontecimento poético da verdade**. In: HADDOCK-LOBO, Rafael (Org.). Os filósofos e a arte. Rio de Janeiro: Rocco, 2010, p. 151-1980.

DUSSEL, Enrique. **20 teses de política**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. **Para uma ética da libertação latino-americana III: erótica e pedagógica**. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP. 1977.

ESPÓSITO, Vitória H. C.; LUCCHESI, Martha A. S.; SILVA, Gilberto T. R.; GASONATO, Maristela R. C. Formação humana e educação no contexto de mundialização do conhecimento: sentidos. **Motricidades**, v. 1, n. 1, p. 65-77, set./dez. 2017.

ECO, Umberto. **Obra aberta**: formas e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FALCÓN, Luis A. Filosofia en México: el sentido de una presencia. **Eikasia Revista de Filosofía**, ano 5, v. 33, jul. 2010.

FINI, Maria Inês. Sobre a pesquisa qualitativa em educação que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, Maria A. V.; ESPÓSITO, Vitória H. C. (Org.) **Pesquisa Qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1994.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

_____. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e Educação Popular / organização de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES, Lisbeth R. regionalidade e universalidade na expressão artística latino-americana. In: BULHÕES, Maria A.; KERN, Maria L. B. (Org.). **Artes plásticas na América Latina contemporânea**. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis, TJ: Vozes, 2012.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2006.

MALDINEY, Henri. Curso na Unicamp. In: AGUILAR, Nelson (Org.). **Fenomenologia e arte: Maldiney no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2018, p. 73-138.

_____. A verdade do sentir. In: AGUILAR, Nelson (Org.). **Fenomenologia e arte: Maldiney no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2018, p. 145-162.

_____. O Aleijadinho: arquiteto e escultor. In: AGUILAR, Nelson (Org.). **Fenomenologia e arte: Maldiney no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2018, p. 243-270.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poiésis**. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Ap. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MELO, Amanda. [S. l.: s. n.], 2010. 1 vídeo (3'49 min.). Publicado pelo canal PremioPIPA2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D5WmWczkoS4>. Acesso em: 24 jan. 2021.

MERLEAU- PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. **A estrutura do comportamento.** São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

_____. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. **Signos.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MENESES, Pedro. Medusa /Jellyfish. Instagram, 2016. Disponível em: <https://www.instagram.com/pmeneesesfotografia>. Acesso em 23 fev. 2021.

MORAIS, Frederico. Contra a arte afluyente: o corpo é o motor da obra. In: COHN, Sergio (Org.). **Ensaaios fundamentais:** artes plásticas. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2010, p. 121-131.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística.** Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

_____. **Universos da arte.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

PAREYSON, Luigi. **Estética:** teoria da formatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

RIOS, Terezinha A. Ética e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas: Papirus, 2012, p. 121-136.

RUFINO, Luiz. Apanhador de sonhos. In: SIMAS, Luiz A.; RUFINO, Luiz; HADDOCK-LOBO, Rafael. **Arruaças:** uma filosofia popular brasileira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

SAINT AUBERT, Emmanuel de. **Le scénario cartésien:** recherches sur la formation et la cohérence de l'intention philosophique de Merleau-Ponty. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 2005.

SALVADOR, Gilberto. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (21'43 min.). Publicado pelo canal Arte é investimento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8IfDN7m8r3A>. Acesso em: 25 jan. 2021.

SAMPAIO, Joalice. **Arte contemporânea nordestina em São Paulo**. In: Papo Cult – informação, arte e cultura. Ano 6, 16 jul. 2012. Disponível em: <http://www.papocult.com.br/2012/07/16/arte-contemporanea-nordestina-em-sao/>. Acesso em: 23 fev. 2021.

SILVA, Ilton. Artista plástico Ilton Silva vai pintar ao vivo no Porto Geral durante o 13º Fasp. In: Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, 2016. Disponível em: <https://www.fundacaodecultura.ms.gov.br/artista-plastico-ilton-silva-vai-pintar-ao-vivo-no-porto-geral-durante-o-13o-fasp/>. Acesso em 27 jan. 2021.

SIMAS, Luiz A. **Pedrinhas miudinhas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2013.

SOUZA, Paulo C. A. **Lazer e processos educativos: mergulhos culturais na bacia do salto**. São Carlos, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

_____. **O mundano e o promíscuo na arte latinoamericana: a prática social de pintores populares**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

WILLTIRANDO. Adão, Eva e a Mão. Instagram, 2013. Disponível em: <https://www.instagram.com/will.tirando>. Acesso em 25 fev. 2021.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

As autoras e os autores dos artigos que compõem este livro, integram parte do corpo docente inicial do Programa de Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes, vinculado à Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Vera Lúcia Penzo Fernandes

Possui graduação em Educação Artística, mestrado e Doutorado em Educação pela UFMS. Atualmente é professora adjunta do curso de artes visuais – licenciatura da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação/ UFMS; coordenadora do grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais (UFMS/CNPq) e membro da Rede Latino Americana de Investigadores em Formação de Professores de Artes e do Observatório de Formação de professores de Arte.

Ana Lúcia Iara Gaborim Moreira

Bacharela em Música (Composição e Regência) e Mestre em Música pela UNESP; Doutora em Artes pela USP, tendo recebido a menção honrosa no prêmio “Tese Destaque USP 2016”. Professora do curso de Licenciatura em Música (nas áreas de Regência e Canto Coral) e do PROF-ARTES da UFMS. Regente e coordenadora do “PCIU! – Projeto coral infantojuvenil da UFMS” e “CanteMus – laboratório da voz”. Tem publicados capítulos de livros e artigos em congressos e periódicos, em nível nacional e internacional.

Paulo Cesar Duarte Paes

Doutor em educação pela UFSCar de São Carlos/SP; Graduado em Artes Visuais e Mestrado em Educação pela UFMS de Campo Grande/MS, pós doutorado pela PPGSSPS-UEL. É professor associado da UFMS, atuando no curso de Artes Visuais. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nas seguintes áreas: ensino de artes visuais; socioeducação; direitos humanos; redução de danos; e psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem com foco em Vigotski.

Simone Rocha de Abreu

Docente dos cursos de Artes Visuais da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e do Mestrado Profissional em Artes. Pós-doutorado em Artes pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo. Coordenadora do Programa Polo Arte na Escola/UFMS e do projeto de pesquisa “Arte da América Latina: habitando a decolonialidade em arte”.

Gabriela Di Donato Salvador Santinho

É professora adjunta dos cursos de Licenciatura em Artes Cênicas, Licenciatura em Dança e Licenciatura em Teatro e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e do Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Líder do Grupo de Pesquisa em Danças Populares Brasileiras “Renda que Roda”, inscrito no CNPq; dançarina, coreógrafa e diretora.

Dora de Andrade

É bailarina e pesquisadora, doutora em Artes da Cena pela Unicamp, mestre em Ciência da Arte pela UFF e bacharel e licenciada em Dança pela Unicamp. Atualmente é professora adjunta dos Cursos de Artes Cênicas, de Dança e de Teatro da UEMS, do Mestrado Profissional em Artes da UFMS e integrante do Núcleo Fuga!. Possui formação na Técnica Klauss Vianna, e é líder do Grupo de Pesquisa “Corpo Sendo: grupo de pesquisa em práticas somáticas e performativas na Técnica Klauss Vianna”, inscrito no CNPq.

Paulo César Antonini de Souza

Professor adjunto nos cursos de Artes Visuais e do Programa de Mestrado Profissional em Artes na FAALC/UFMS em Campo Grande/MS. Possui graduação em Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas pela UNESP, de Bauru/SP, Mestrado e Doutorado em Educação pela UFSCar de São Carlos/SP. Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo de Investigação de Fenomenologia em Artes (NINFA/UFMS). Desenvolve e orienta pesquisas sobre práticas sociais, processos estéticos educativos e de criação, mediados pela arte popular no território latino-americano. Atua no ensino de arte desde 1992.

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Barlow.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>



ISBN 978-65-89995-25-8



9 786589 995258

 editora
UFMS