



# *BANQUETEANDO SABERES*

PESQUISA E ENSINO DE ARTE

DAIANE SOLANGE STOEBERL DA CUNHA  
DESIRÉE PASCHOAL DE MELO  
GRAZIELLA MEDEIROS GUADAGNINI



**Pedro & João**  
editores

**Banqueteando saberes:  
pesquisa e ensino de arte**



**Daiane Solange Stoeberl da Cunha  
Desirée Paschoal de Melo  
Graziella Medeiros Guadagnini  
(Organizadoras)**

**Banqueteando saberes:  
pesquisa e ensino de arte**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Daiane Solange Stoeberl da Cunha; Desirée Paschoal de Melo; Graziella Medeiros Guadagnini [Orgs.]**

**Banqueteando saberes: pesquisa e ensino de arte.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 340p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-662-9 [Impresso]**  
**978-65-5869-663-6 [Digital]**

1.Arte. 2.Educação. 3. Pesquisa. I. Título.

CDD – 700

---

**Capa:** Graziella Medeiros Guadagnini e Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2022



# ***APRESENTAÇÃO***





# APRESENTAÇÃO

A construção deste livro é resultado da programação da Mostra de Arte realizada virtualmente nos dias 19 a 23 de abril de 2021. Em meio a um tempo difícil e muito desafiador, causado pela pandemia do vírus SARS-CoV-2 (COVID-19), este evento contou com a participação de professores, artistas, pesquisadores e a comunidade, na realização de um verdadeiro banquete de aprendizagens sobre Arte.

A organização deste livro, realizada pelas professoras Daiane Solange Stoeberl da Cunha, Desirée Paschoal de Melo e Graziela Medeiros Guadagnini, contou com apoio do Departamento de Arte da UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste, no campus Santa Cruz, em Guarapuava-PR. Desta forma, apresentamos nesta obra capítulos que referem-se a temáticas específicas abordadas na Mostra de Arte de Abril de 2021; e com este *banquete* buscamos registrar, publicar e, de certa forma, eternizar os saberes que nortearam as palestras, mesas-redondas, comunicações, oficinas e produções artísticas realizadas por alguns dos convidados e participantes do evento durante a programação do evento.

Esta obra aborda a temática da Arte com múltiplos enfoques, trazendo textos que refletem sobre temáticas e experiências do ensino de arte, assim como pesquisas e relatos de experiências e reflexões acerca de processos criativos e abordagens teóricas sobre Arte.

Com o intuito de possibilitar aos acadêmicos do curso de Arte/UNICENTRO, aos professores de Arte da região de Guarapuava, aos pesquisadores, artistas e a comunidade em geral a vivência em processos criativos e em arte e ensino, a Mostra de Arte normalmente é um evento local. Entretanto, nesta edição, por ter sido realizada totalmente online e de forma gratuita, contamos com a participação de um público muito variado, de diferentes regiões do Brasil e de outros países como Colômbia, Argentina e,



em especial a Espanha, país que nos presenteou com a palestra de abertura do evento, registrada aqui no segundo capítulo.

A interação entre pesquisadores, educadores e estudantes de Arte, promoveu uma semana muito intensa de trocas, sabores, memórias e desejos. Ao final do banquete de saberes daquela semana, que resultou em produções artísticas expostas na Galeria Virtual do DEART<sup>1</sup> e também nos Anais<sup>2</sup> do Evento com a publicação de todos os trabalhos escritos pelos participantes, surgiu o desejo de compartilhar as vivências nas palestras, mesas-redondas e oficinas, o que suscitou a organização desta obra.

O livro traz saberes que poderão ser saboreados conforme o paladar e o apetite: *sabores do ensino de arte* e *sabores de poéticas e criação artística*. Os textos podem ser saboreados em sequência ou aleatoriamente, não há entrada e nem prato principal, todos estão dispostos, saborosos à sua frente para um vai-e-vem de leituras e degustações diversas, de acordo com seu paladar de saberes. Entretanto, consideramos pertinente organizar os textos conforme a programação realizada na Mostra: iniciamos com a palestra de abertura, passaremos pelas mesas-redondas, pelas oficinas e para terminar uma sobremesa sobre as experiências de um grupo de participantes da Mostra Artística.

Os textos não são transcrições das falas, mas, trazem a essência dos conteúdos abordados e dialogados em cada momento. Os autores tiveram liberdade para escrever utilizando diferentes metodologias e formatos de escrita, o que ressalta os sabores e enriquece nossa degustação.

Primeiramente, o capítulo inicial intitulado “*Didáctica Interdisciplinar en Artes*” escrito pela professora Doutora Raquel Pastor Prada, da *Universidad Autónoma de Madrid*, expõe questões que foram apresentadas na palestra conferida por esta pesquisadora das Artes

---

<sup>1</sup> A Galeria Virtual do DEART-Unicentro apresenta produções artísticas das diferentes manifestações: sonoras, visuais, audio-visuais e performáticas. Link de acesso: <https://www3.unicentro.br/galeriavirtual/galeria/>

<sup>2</sup> Os anais de todas as Mostras de Arte estão disponíveis em: <https://evento.unicentro.br/anais/mostradearte>

Integradas, na abertura da Mostra de Arte de 2021. Com o objetivo de aprofundar as análises das possibilidades e benefícios educativos que nos brindam as didáticas interdisciplinares dentro da educação artística, a educadora espanhola, nos apresenta uma proposta de didática interdisciplinar das artes, descrevendo os princípios conceituais e metodológicos.

O texto do terceiro e o quarto capítulos são resultado da mesa-redonda *“Banqueteando Saberes”*, título que inspirou o nome deste livro. No segundo capítulo de autoria dos professores: Eglecy Lippmann, Felipe Rodrigo Caldas e Márcia Cristina Cebulski objetivou-se promover *o sensível* na construção do conhecimento a partir da dimensão estética, os autores abordam três diferentes experiências: Revistas e Lamentos; Contrapúblicos e os discursos presentes em artefatos visuais; e, Contação de Histórias e a Afetividade.

No terceiro capítulo somos convidados a saborear as reflexões realizadas por Marcia Cristina Cebulski em *“Pedagogias Sistêmicas e o Ensino da Arte”*, com enfoque no Teatro, a autora apresenta um estudo sobre pensadores e teóricos que se ocuparam em desenvolver reflexões e proposições holísticas e perceber as possíveis interseções que envolvam a Arte e a Educação.

O capítulo intitulado *“O entendimento da complexidade por meio do Lore do RPG: uma proposta educacional”* com os autores Graziella Medeiros Guadagnini, Wesley Kozlik Silva e Carla Luciane Blum Vestena, declara as possibilidades de construção do Lore do RPG, como organização complexa Moriniana. O artigo busca construir novas perspectivas da Teoria da Complexidade, no ambiente acadêmico. Esta pesquisa foi apresentada em uma das mesas-redondas durante a Mostra de Arte.

Na sequência, como resultado da mesa-redonda *“Processos de Pesquisa em Arte”* temos três pratos: capítulos cinco, seis e sete.

No capítulo cinco, em uma proposta de análise curricular e proposição de integração das artes no Ensino Superior espanhol, as professoras Daiane Solange Stoeberl da Cunha, Raquel Pastor Prada e María Elena Cuenca Rodríguez, apresentam o texto intitulado *“Formação Rítmica e Dança: um espaço de integração das*

*Artes conectando a Educação Universitária à Educação Básica*". A análise quanti-qualitativa realizada suscita uma discussão curricular importante para pensar as demandas interdisciplinares para a formação de professores em Arte na Espanha e no Brasil.

No sexto capítulo "*Tensões, conflitos e resistências: a formação do pensamento dicotômico entre arte e design*" são abordadas por *Desirée Paschoal de Melo*. Esta professora revela a natureza vívida e controversa do cenário de transformações dos propósitos e funções da arte, esclarecendo como um sistema mais antigo de arte que integrava arte e técnica foi substituído por um sistema dicotômico e como alguns dos preceitos que caracterizam este sistema têm sido objeto de crítica na atualidade.

No sétimo capítulo "*O caráter movente da imagem: por uma história da arte anacrônica*" reflete sobre a historiografia da arte, revisando os paradigmas de tempo cronológico e interrogando os modelos de análise da própria história, entendendo a imagem como um não cessar de sintomas de sua eterna sobrevivência. Vislumbrando, desse modo, evitar o esgotamento da disciplina, devido as normativas que sistematizam a memória, baseada num senso de ordem cronológica e evolutiva.

Na continuidade são apresentados mais dois capítulos resultantes da mesa-redonda "*Equidade de gênero e redefinições do Currículo de Arte em Pesquisas do PPGE-Unicentro*". O primeiro, que leva mesmo título da mesa, expõe as pesquisas realizadas pelos autores Margarida Gandara Rauen - Margie, Andréia Schach Fey, Carlos Eduardo Bittencourt Gomes, Luiz Fernando Ribas e disseminadas durante a mesa-redonda sobre esta temática realizada na programação da Mostra de Arte. A partir da questão "O que se poderia ensinar para além dos manuais didáticos de Arte?" os autores apresentam um aporte teórico interdisciplinar de fontes representativas da epistemologia feminista e trazem alternativas de redefinição do repertório artístico e problematização das práticas de ensino a partir das evidências do androcentrismo em coleções do PNLD no Brasil.

O capítulo nove do autor Fernando Ribas, intitulado “*A BNCC, a diversidade cultural e equidade de gênero em livros didáticos no ensino fundamental I: avanços ou retrocessos?*” discute sobre os conceitos de Diversidade Cultural no documento da BNCC e como estes por sua vez atua em livros didáticos e a equidade de gênero nestes documentos. O autor constata que há, de forma recorrente, uma subalternidade da mulher e uma disparidade entre os gêneros nos recursos didáticos.

Após estes textos, seguimos para os capítulos que abordam as temáticas desenvolvidas pelos professores de algumas das oficinas realizadas no evento.

A temática “*O Cinema como prática educacional antirracista: a dimensão pedagógica do cinema negro*” de Marcus Vinicius Azevedo de Mesquita desenvolvida em uma das oficinas da Mostra, visa contribuir com a formação crítico-reflexiva de estudantes de diversas faixas etárias e possibilitar a ampliação do repertório cultural de alunos e de professores, colocados em contato com uma produção imagética em que se inserem as vivências de diferentes grupos sociais. O autor preconiza a inserção do Cinema Negro na escola e apresenta no texto as discussões realizadas durante a oficina que ministrou na Mostra de Arte.

O décimo capítulo “*Corpo na Tela: a teoria corpomídia como possibilidade de desestabilizar os dispositivos de poder nas aulas remotas de dança*” de autoria de Larissa D. Lorena de Oliveira, objetiva apresentar as ideias da teoria Corpomídia de Christine Greiner e Helena Katz, e como no ambiente de crise-sanitária pandêmica esta é percebida. Esta saborosa reflexão é resultado da pesquisa da autora e foi vivida na oficina realizada na Mostra.

No capítulo 11, dos autores Atena Pontes de Miranda e Leandro Alves Garcia intitulado “*A/R/TOGRAFIA como pesquisa viva: a mulher vitruviana como proposta artística*” busca teorizar, como forma de desdobramento de uma oficina aplicada em Abril de 2021 na Mostra de Arte do Departamento de Arte/UNICENTRO, com o intuito de exemplificar uma proposta a/r/tográfica em prática.

O texto "*Cartaz de Artista: considerações iniciais sobre processos de criação que envolvem cidade, cola e papel*", é resultado da oficina realizada pelo artista Cristhian Lucas que fomenta uma reflexão sobre a intervenção urbana "*Porque as aves veem tudo melhor*" (2021) a partir das relações entre esta prática artística e os conceitos de Pós-produção (BOURRIAUD, 2009), Cartaz e Temporalidade (MOLES, 1974) e Cartaz de Artista.

De uma forma inusitada, o capítulo "*Devorações escritas para um instante que escapa: por entre palavras, cartografias e invenções de si*", de Jonathan Taveira Braga, Rafael Caetano do Nascimento, Felipe Ferreira Joaquim e Maicon de Farias Valsechi, propõe um mergulho pelas possibilidades da escrita criativa a partir das confluências de referências conceituais, de transcrições de áudios e de proposições sonoras que movimentaram a oficina "*Antropo(grafias) - ateliê de devorações escritas*" ocorrida na Mostra de Arte de 2021 da UNICENTRO. A proposta proporciona uma experiência da potência inventiva pela escrita.

Por último, temos uma deliciosa sobremesa para fechar o banquete! O capítulo "*Improvisação como metodologia na criação da videodança "Corpos, Confin(s), Confinados"*", de Gisele Kliemann, Aline Maciel Rodrigues, Ícaro Iago Santos de Almeida, relata a investigação criativa de práticas artísticas-pedagógicas de improvisação em dança em tempos de pandemia. As experimentações relatadas pelos autores exploram as possibilidades criativas das relações entre corpo-movimento-espço mediados por telas de computadores e celulares. Também, os conceitos de experiência, corpomídia e rede de criação direcionam as discussões do processo criativo.

A partir dessa diversidade de práticas e discursos sobre a Arte, a mesa está posta, os lugares estão dispostos e tudo está preparado. Junte-se a nós e bom apetite!

**Daiane Solange Stoeberl da Cunha**  
**Desirée Paschoal de Melo**  
**Graziella Medeiros Guadagnini**

## SUMÁRIO

<b>DIDÁTICA INTERDISCIPLINAR EN ARTES</b> Raquel Pastor Prada	<b>19</b>
<b>BANQUETEANDO SABERES</b> Egley Lippmann   Felipe Rodrigo Caldas   Márcia Cristina Cebulski	<b>41</b>
<b>PEDAGOGIAS SISTÊMICAS E O ENSINO DA ARTE (TEATRO)</b> Márcia Cristina Cebulski	<b>61</b>
<b>O ENTENDIMENTO DA COMPLEXIDADE POR MEIO DO LORE DO RPG: UMA PROPOSTA EDUCACIONAL</b> Graziella Medeiros Guadagnini   Wesley Kozlik Silva   Carla Luciane Blum Vestena	<b>85</b>
<b>FORMAÇÃO RÍTMICA E DANÇA: UM ESPAÇO DE INTEGRAÇÃO DAS ARTES CONECTANDO A EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA À EDUCAÇÃO BÁSICA</b> Daiane Solange Stoeberl da Cunha   Raquel Pastor Prada   María Elena Cuenca Rodríguez	<b>99</b>
<b>TENSÕES, CONFLITOS E RESISTÊNCIAS: A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO DICOTÔMICO ENTRE ARTE E DESIGN</b> Desirée Paschoal de Melo	<b>125</b>
<b>O CARÁTER MOVENTE DA IMAGEM: POR UMA HISTÓRIA DA ARTE ANACRÔNICA</b> Clediane Lourenço	<b>175</b>

- 189 **EQUIDADE DE GÊNERO E REDEFINIÇÕES DO CURRÍCULO DE ARTE EM PESQUISAS DO PPGE - UNICENTRO**  
Margarida Gandara Rauen - Margie | Andréia Schach Fey | Carlos Eduardo Bittencourt Gomes | Luiz Fernando Ribas
- 213 **A BNCC, A DIVERSIDADE CULTURAL E A EQUIDADE DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: AVANÇOS OU RETROCESSOS?**  
Luiz Fernando Ribas
- 233 **O CINEMA COMO PRÁTICA EDUCACIONAL ANTIRRACISTA: A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO CINEMA NEGRO**  
Marcus Vinicius Azevedo de Mesquita
- 251 **CORPO NA TELA: A TEORIA CORPOMÍDIA COMO POSSIBILIDADE DE DESESTABILIZAR OS DISPOSITIVOS DE PODER NAS AULAS REMOTAS DE DANÇA**  
Larissa D. Lorena de Oliveira
- 271 **A/R/TOGRAFIA COMO PESQUISA VIVA: A MULHER VITRUVIANA COMO PROPOSTA ARTÍSTICA**  
Atena Pontes de Miranda | Leandro Alves Garcia
- 289 **CARTAZ DE ARTISTA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE PROCESSOS DE CRIAÇÃO QUE ENVOLVEM CIDADE, COLA E PAPEL**  
Cristhian Lucas

<b>DEVORAÇÕES ESCRITAS PARA UM INSTANTE QUE ESCAPA: POR ENTRE PALAVRAS, CARTOGRAFIAS E INVENÇÕES DE SI</b> Jonathan Taveira Braga   Rafael Caetano do Nascimento Felipe Ferreira Joaquim   Maicon de Farias Valsechi	<b>303</b>
<b>IMPROVISAZÃO COMO METODOLOGIA NA CRIAÇÃO DA VIDEODANÇA “CORPOS, CONFIN(S), CONFINADOS”</b> Gisele Kliemann   Aline Maciel Rodrigues   Ícaro Iago Santos de Almeida	<b>321</b>



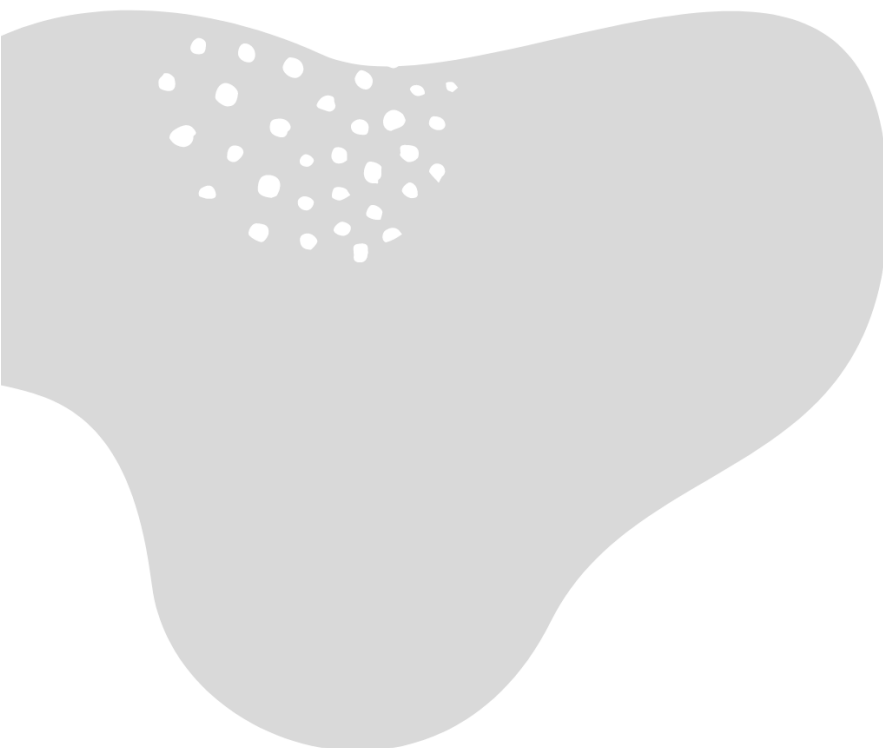




***PALESTRA DE  
ABERTURA***







**DIDÁCTICA**  
**INTERDISCIPLINAR EN**  
**ARTES**

Raquel Pastor Prada



Didáctica Interdisciplinar. Artes Integradas. Danza Educativa/ Creativa.  
Educación Artística

# DIDÁCTICA INTERDISCIPLINAR EN ARTES

*Raquel Pastor Prada*

## **Introducción: ¿por qué una didáctica de artes integradas?**

En este capítulo queremos profundizar en el análisis de las posibilidades y beneficios educativos que nos brindan las didácticas interdisciplinarias dentro de la educación artística, cuestiones que fueron presentadas en la ponencia inaugural de la *Mostra de Arte 2021* en la Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unicentro.

La interrelación entre las diferentes artes es una tendencia cada vez más presente en la actualidad dentro del panorama artístico, educativo y terapéutico, pues, más allá de las diferencias que presentan, “[...] el uso de todas las artes puede ampliar las posibilidades de expresión y comprensión más allá de los límites de aquello que puede ser realizado a través de un medio individual”<sup>1</sup> (MCNIFF, 2009, p. 13).

Todas las disciplinas artísticas pueden favorecer la creación del entorno idóneo y el clima emocional propicio para el desarrollo perceptivo, creativo y expresivo de cualquier persona. Cada una de ellas nos proporciona diferentes formas para la expresión creativa (MASCHAT, 2001). Sabemos de sus diferencias, poseen diversas características, antecedentes históricos, técnicas, materiales, estrategias de pensamiento y productos artísticos, pero también podemos comprobar cómo las diferentes artes se complementan, pueden cooperar, se enriquecen y potencian, además de compartir desarrollos simbólicos-cognitivos y estéticos que serán similares en

---

<sup>1</sup> Traducción propia.

cualquier proceso creativo, independientemente del medio artístico en el que se trabaje (HARGREAVES, 1991).

Todas las artes poseen un origen en común: la necesidad del ser humano de buscar vías para la expresión, la comunicación y la creación. Música, poesía, danza, literatura, artes visuales... han desarrollado caminos comunes a lo largo de la historia del arte, inspirando la creación y el conocimiento entre artistas de diferentes disciplinas. Esto no debería ser desestimado en nuestra educación artística (HASELBACH, 1999), si redefiniéramos una perspectiva pedagógica expandida del arte, entendido como “un todo compuesto por sus partes que dialogan, convergen, confluyen, se funden e se hibridizan” (CUNHA, 2020, p. 171).

Nuestra educación presiona a los estudiantes a adaptarse a las necesidades que solicita la sociedad actual, en vez de atender a las condiciones antropológicas que necesitan para su desarrollo armónico (HASELBACH, 2011). La aplicación educativa de esta histórica interrelación de las artes nos proporciona estrategias docentes para la experimentación de procesos creativos híbridos donde las diferentes áreas artísticas pueden conectar e integrarse, ofreciendo la oportunidad de disfrutar y explorar la creación desde diversos campos de expresión y atendiendo a las diferentes dimensiones de la persona, en torno a un concepto holístico del ser humano (CUNHA, 2020; PASTOR, 2012).

Las diferentes artes poseen parámetros comunes, como la energía, el tiempo, el ritmo o el espacio, los cuales, aunque son desarrollados de una manera distinta en cada una de ellas, constituyen conocimientos objetivos transversales que pueden ser abordados de forma transdisciplinar desde las especificidades de cada disciplina artística. Sabemos que esta perspectiva interdisciplinar puede estimular la creación y el conocimiento de unas y otras. Las transposiciones creativas de un medio artístico a otro, esto es, la interpretación de un estímulo o tema mediante un lenguaje distinto al que fue creado, permiten conectar las diversas perspectivas que las artes ofrecen y reflexionar sobre el diálogo entre ellas. La conexión entre diferentes disciplinas artísticas a

partir de la transferencia e identificación de parámetros, contenidos y técnicas afines va a permitir el acceso a nuevos procesos de construcción del conocimiento desde las distintas maneras de percibir, de pensar y de comprender el mundo que nos proporcionan las artes. En este sentido, la didáctica interdisciplinar en arte puede convertirse en una poderosa herramienta metodológica para la consecución de uno de los principales objetivos de la educación artística: el fomento de la expresión creativa, pues sabemos que la creatividad a menudo resulta de la interacción y el diálogo entre los diferentes enfoques que nos permiten las diferentes disciplinas (ROBINSON, 2006).

Los/as niños/as poseen una percepción global del mundo, que difiere mucho de la organización en compartimentos estancos de conocimiento que poseen la mayoría de los sistemas educativos del mundo, especialmente en las etapas ulteriores (HASELBACH, 1999). Las diferentes artes desarrollan competencias específicas referentes a cada lenguaje artístico, pero, a su vez, cuando trabajan integradas, pueden favorecer una experiencia multisensorial y estética mucho más completa y significativa (PASTOR, 2012), capaz de “desarrollar procesos educativos que implican varios objetivos, procedimentales, culturales y expresivos” (BOTELLA & ADELL, 2018, p. 114). Resulta interesante la posibilidad de un aprendizaje artístico interdisciplinar en el que todos los objetivos se hallen conectados y encaminados a la sensibilización del alumno/a hacia el acontecimiento artístico-creativo.

A través de escenarios interdisciplinares de aprendizaje y experimentación podemos conferir al aprendizaje de una mayor significación emocional, lograr una comprensión más profunda de nuestra realidad, abrir espacios de aprendizaje inclusivos para alumnos/as con diferentes capacidades y formas de enfrentarse a la creación, y propiciar experiencias dentro del aula que conecten conocimiento, experiencia y sentimiento, o lo que es lo mismo, cognición, percepción, cuerpo y emoción.



## Propuesta para una didáctica interdisciplinar en artes

Para profundizar en estas ideas presentamos la investigación de tesis titulada *Artes plásticas y danza: propuesta para una didáctica interdisciplinar*, que defendimos en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid en junio de 2012. Los orígenes de esta investigación se hallan en el encuentro de los dos grandes campos de nuestra formación académica y experiencia profesional, las bellas artes y la danza, disciplinas que durante muchos años parecieron hallarse alejadas pese a compartir el ámbito de conocimiento del arte y las humanidades.

El impulso inicial del proyecto fue la certeza de que entre estas dos áreas artísticas transitaban caminos comunes, conexiones, ecos, paralelismos, con interesantes aplicaciones pedagógicas en el campo de la educación del arte. El estímulo de tal idea se lo debemos especialmente a la directora de la tesis doctoral, Marián López Fernández-Cao, quien nos animó a seguir investigando en el tema de la interdisciplinaridad artística, tras realizar para su curso de doctorado un trabajo titulado *Diálogos entre la danza y la pintura: de los escenarios vanguardistas de principios de siglo a la escuela actual*, verdadero germen de la investigación doctoral que presentamos.

Durante aquel tiempo descubrimos que la certidumbre que atesorábamos podía hacerse realidad de una manera abierta y creativa, al tiempo que metódica y rigurosa, gracias al encuentro con la bailarina, coreógrafa y pedagoga Barbara Haselbach, a quien conocemos en el curso *La danza y las artes plásticas*, organizado en Madrid por la Asociación Orff España en el año 2002. Gracias a su extraordinario trabajo, entendemos que la posibilidad de vincular ambas disciplinas puede transformarse en un objeto real de estudio dentro del ámbito de la pedagogía del arte, al tiempo que se configura en una verdadera oportunidad de gran interés personal que en los siguientes años nos lleva a profundizar de lleno en esta temática. Por un lado, a través de lecturas e indagaciones respecto al conocimiento de artistas interesados en la relación de ambas disciplinas y, por otro lado, con el descubrimiento de metodologías artísticas capaces de

trabajar en el ámbito de la interdisciplinariedad, la creatividad y la educación. A partir de entonces, iniciamos una serie de experiencias docentes en las que desarrollamos la temprana intuición de que los elementos y parámetros comunes a ambas disciplinas son susceptibles de ser estudiados desde una práctica en la que ambos lenguajes artísticos se vinculan y conectan, siendo este aprendizaje integrado beneficioso desde un punto de vista educativo.

El objeto de estudio de la investigación queda entonces definido como el conocimiento, análisis y reflexión de los elementos comunes, los ámbitos de confluencia y complementariedad, entre las artes visuales y la danza. Nuestra intención será investigar si las conexiones descubiertas entre estos dos lenguajes artísticos pueden ser clarificadas y ordenadas para dar forma a una propuesta didáctica interdisciplinar propia y válida.

Esta primera delimitación del tema a investigar debe ser contemplada desde dos perspectivas. En primer lugar, desde el ámbito de la educación a través del arte. Nuestras experiencias docentes nos descubren cómo un trabajo educativo en relación con el arte se enriquece y beneficia enormemente cuando es articulado y abordado desde la exploración y la vivencia corporal de los conocimientos, las emociones y los valores que queremos transmitir. Esto nos conduce a pensar que los procesos creativos relacionados con las artes visuales pueden ser transformados en procesos altamente significativos y personales cuando involucramos la experiencia emocional y el aprendizaje a través del cuerpo. La segunda perspectiva remite al campo de la didáctica de la danza. La educación corporal a través del movimiento y la danza puede realizarse, tal y como propone la metodología de la Danza Educativa / Creativa, a través de un proceso creativo en el cual las artes visuales aportan una visión amplia del arte capaz de incentivar las posibilidades corporales, motrices y afectivas del aprendizaje.

La necesaria delimitación histórico-temporal de nuestro objeto de estudio, derivó entonces en la formulación de los objetivos, hipótesis y subhipótesis de la investigación orientados al ámbito de la didáctica y la educación. Quedó definido el propósito general de

la tesis: Investigar y reflexionar sobre las relaciones, repercusiones, resonancias y paralelismos existentes entre la danza y el arte a lo largo de los dos primeros tercios del siglo XX, con el fin de desarrollar una propuesta didáctica interdisciplinar propia y válida. Al tiempo que acotamos la hipótesis general de la investigación: Las experiencias educativas en las que se integran las artes visuales y la danza, enriquecen el aprendizaje y posibilitan un mayor grado de asimilación de los contenidos y los conceptos referentes a ambas disciplinas, mediante un proceso que conecta el cuerpo con la percepción, la cognición y la emoción.

### **Estructura de la Investigación**

La tesis se estructura en tres partes o aproximaciones al objeto de investigación, constituyéndose las dos primeras como bases teóricas de la tercera.

Una primera parte o Aproximación Histórica, en la que abordamos de manera específica a aquellos/as creadores/as que, individualmente o dentro de las corrientes artísticas de vanguardia, se interesaron por abordar en su obra formas interdisciplinarias conectadas con la danza y las artes visuales, bien desde una perspectiva creativa, artística o educativa. Este recorrido transitará desde los años finales del siglo XIX, donde encontramos un importante antecedente para esta integración artística en la figura mítica de una Salomé danzante, hasta las creaciones más innovadoras relacionadas con el arte corporal posmoderno de la década de los años sesenta del siglo pasado.

En la segunda parte llamada Aproximación Pedagógica profundizamos en la evolución de las pedagogías artísticas con el fin de investigar correspondencias y paralelismos entre las didácticas específicas de las artes visuales y la danza, así como su vinculación con el acontecer del arte de vanguardia que hemos abordado en el capítulo anterior.

Y para finalizar, desarrollamos una tercera parte correspondiente a la Aproximación Práctica, sobre la que nos

detendremos más adelante, que iniciamos definiendo los principios conceptuales y metodológicos que deben orientar una didáctica de artes integradas, en este caso las artes visuales y la danza, para después elaborar una propuesta curricular formal y finalizar con el desarrollo, exposición y evaluación de una serie de experiencias educativas, de las que expondré brevemente dos de ellas.

## **Metodologías de Investigación**

La investigación doctoral se realizó a través de tres tipologías metodológicas. En primer lugar, la Investigación Histórica de carácter analítico, descriptivo y crítico en base a diferentes documentos y fuentes bibliográficas, a partir de la cual se desarrolla un procesamiento sintético, extrayendo los constructos conceptuales más importantes y, posteriormente, un procesamiento relacional para conectar y vincular ideas y conocimientos resultantes.

En segundo lugar, estaría la Investigación Artística, que en nuestro caso atendería a una tipología denominada Investigación Basada en las Artes (*Arts Based Research*), la cual considera la creación artística como una forma genuina de investigación, de descubrimiento y de conocimiento, utilizando el arte como tema, método y análisis. Todo ello se adapta manifiestamente a nuestra investigación, especialmente si hablamos de una perspectiva metodológica denominada performativa que muestra un especial interés por el cuerpo y considera la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento como experiencias corporeizadas, no sólo porque implican un tipo de vivencia corporal, presente en todo proceso artístico y creativo, sino porque además, consideran al cuerpo como elemento fundamental dentro de los procesos cognitivos, de adquisición del conocimiento, al tiempo que consecuentemente generan respuestas corporeizadas (HERNÁNDEZ, 2008).

En tercer lugar, dentro de la Investigación Educativa hemos de nombrar la Investigación-Acción. Esta tipología se halla vinculada claramente a las experiencias educativas desarrolladas y se basa en una práctica reflexiva cuya finalidad es mejorar la actividad

educativa mediante la observación, la reflexión y el análisis de las situaciones vividas (SANDÍN, 2003). La Investigación-Acción se conforma mediante un proceso cíclico que nos lleva de la planificación a la acción, y de esta a la observación y el análisis, con el fin de elaborar una nueva planificación (LATORRE, 2003). Consecuentemente acción y reflexión quedan profundamente vinculadas, de modo que la teoría queda formulada a partir de la práctica, con el objeto de conseguir un re-aprendizaje continuo en cada ciclo para mejorar la intervención docente (SANDÍN, 2003).

### **Aproximación Práctica**

Una vez delimitados algunos de los elementos generales de la investigación vamos a detenernos en la tercera parte de la tesis, la Aproximación Práctica, fundamentada teóricamente sobre las dos primeras. En este sentido, la investigación histórica realizada sobre manifestaciones creativas en las que confluyen las artes visuales y la danza nos ofreció una serie de elementos de vanguardia con interés educativo y didáctico que inspiraron las experiencias docentes que construyen el corpus experimental de la tesis. A partir de las experiencias multidisciplinares que con tanto éxito persiguieron artistas y bailarines en multitud de proyectos de vanguardia, en los que el cuerpo quedaba implicado de una manera inmediata y transversal, constatamos cómo la integración artística puede ser aprovechada en el ámbito de la educación.

### **Principios conceptuales. Concepto de artes integradas**

Pero ¿qué entendemos por artes integradas o integración de las artes? Algunas especialistas en este campo, como Watts (1977) o Haselbach (1999), alertan sobre prácticas educativas de artes integradas, que, aunque introducen elementos pertenecientes a cada una de ellas, adolecen de un estudio minucioso y serio en el cual se analicen y se trabajen sus ámbitos de interrelación. Para

ellas, la auténtica fusión artística debe ir más allá de la mera reunión de elementos pertenecientes a las distintas artes.

Tenemos que ser conscientes de que hay dos formas bastante diferentes de tratar las cualidades homogéneas de estas artes. La primera tiene un carácter aditivo y simplemente junta trozos de canciones, pasos de danzas o palabras, para que finalmente parezca como un todo integrado. La otra comienza con una sola idea, de la que crecen diferentes ramas, entrelazándose las respectivas formas de arte durante todo el proceso. Ni que decir tiene que el verdadero arte de enseñar de una manera integrada se refiere a la segunda<sup>2</sup> (HASELBACH, 2004, p. 22).

Para Wattes (1977) dentro de la integración entre danza y artes visuales, no serían válidas ni la representación pictórica del movimiento, al modo futurista, ni la decoración plástica de una coreografía con máscaras. Pero sí se conseguiría, si la danza es creada a partir de la experimentación de movimientos sugeridos por un vestuario o una escenografía plástica en concreto, o también, cuando un pintor es consciente de la relación que existe entre la calidad de sus movimientos gestuales y los rastros de pintura que dejan sobre el lienzo. Es decir, cuando los elementos de las diferentes artes no solo se exponen juntos, funcionando de forma independiente, sino que interaccionan de forma determinante en el desarrollo del proceso compositivo-creativo.

### **Principios que sustentan la acción docente. Propuesta didáctica desde la Danza Educativa / Creativa**

La Danza Educativa/Creativa busca el desarrollo del potencial creativo, expresivo y comunicativo de toda persona a través del lenguaje del movimiento, como una vía para enriquecer sus posibilidades corporales y cinéticas, al tiempo que contribuye al desarrollo integral del individuo, físico, afectivo e intelectual

---

<sup>2</sup> Traducción propia.

(HASELBACH, 1978). Se trata de una didáctica inclusiva, abierta y flexible, que ofrece la danza al alcance de todos/as, posicionándola como medio educativo para el conocimiento y la comunicación con uno/a mismo/a, con los/as otros/as y con nuestra realidad, y para el bienestar personal a través de la experiencia del movimiento corporal.

La Danza Educativa/Creativa fomenta además la conexión de la danza con otras artes, proporcionando una interesante oportunidad para el desarrollo de una didáctica interdisciplinar en artes, vertebrada a partir de la vivencia corporal, con interesantes aplicaciones educativas (PASTOR, 2019).

La propuesta curricular que presentamos desde esta metodología de la Danza Educativa/Creativa, se sustenta en una serie de principios educativos (PASTOR, 2017):

(a) El cuerpo como herramienta creativa que nos ayuda a dotar de una dimensión más emocional y personal al conocimiento.

(b) El aprendizaje a través del proceso creativo, que prevalece frente al resultado artístico final.

(c) La creatividad como una capacidad general de toda persona, que puede y debe ser alentada mediante estimulación, motivación y estudio.

(d) La integración artística como una herramienta para el aprendizaje desde diferentes perspectivas, dando cabida a todas las capacidades, fomentando espacios de aprendizaje más inclusivos y plurales, que permiten comprender y aprender acerca de las artes de múltiples maneras, desde diferentes ámbitos o sensibilidades.

(e) El arte como creación colectiva, que puede ser compartida y elaborada por varias personas, que nos permite compartir experiencias, disfrutar y desarrollar ideas y pensamientos desde la colaboración con los/as otros/as.

(f) El papel del educador como facilitador del aprendizaje que debe ser descubierto y experimentado por el/la alumno/a.

Sobre estas premisas y a partir de nuestra experiencia como educadora, bailarina y creadora articulamos una metodología holística que trabaja con la interdisciplinariedad, la creatividad y

las artes, de la que podemos destacar dos aportaciones extraídas a partir de la investigación pedagógica realizada:

En primer lugar, descubrimos que, al igual que ocurre en las prácticas artísticas y performativas posmodernas, el cuerpo puede funcionar como terreno para la representación y la reflexión, la construcción de significados, la transmisión de valores, como la tolerancia, la solidaridad o la equidad social, y la configuración de la identidad colectiva y personal.

En segundo lugar, podemos defender la vivencia del cuerpo y de la danza en el aula como un interesante ámbito de experimentación y de sensibilización, capaz de enriquecer y dar profundidad expresiva al acontecimiento creativo dentro de la educación artística.

## **Elementos Metodológicos**

En estas experiencias donde las diferentes artes se encuentran, se conectan y vinculan a través de escenarios interdisciplinares de aprendizaje y experimentación, ¿cómo se desarrollan y planifican los procesos creativos de integración artística? Dentro de los entrelazados caminos que proponen estas experiencias, podemos enumerar tres elementos metodológicos fundamentales (PASTOR, 2019):

(1) En primer lugar, tenemos que partir de la experiencia corporal como una herramienta capaz de sensibilizar nuestro ser y de conferir al aprendizaje una mayor significación emocional y una comprensión más profunda de nuestra realidad.

Una didáctica de artes integradas da cabida a todas las sensibilidades y capacidades, y también a todas las corporalidades, porque no busca la forma homogénea y uniforme, sino que valora, reconoce y respeta la individualidad y la diversidad corporal de cada persona como sujeto creador.

(2) En segundo lugar, debemos de desarrollar la exploración creativa en un clima de libertad y de seguridad emocional para experimentar, para probar, para aprender a equivocarse, a tolerar los errores, a enfrentarse a la confusión e inseguridad que implica



la creación, la toma de decisiones, para convivir con la frustración, para desarrollar estrategias creativas y adaptativas, y, especialmente, para explorar la transposición artística que permite el acceso al conocimiento, así como la expresión de las impresiones y emociones, desde diferentes caminos o perspectivas, ofreciendo infinitas posibilidades creativas (PASTOR, 2012).

Atendemos a lo individual, pero también a lo colectivo, en base a la construcción compartida del conocimiento. El aula se concibe como espacio que se comparte por varias personas, varios cuerpos, espacio para la cooperación, la comunicación, la negociación y el consenso, para la creación compartida, para la comprensión de cómo cada aportación personal contribuye al proyecto común, para la solidaridad, el respeto y la tolerancia hacia el otro, para entender su cuerpo, admitirlo y valorarlo. Los procesos creativos y artísticos procuran nuevas formas de entendernos, de crearnos y de imaginarnos, propiciando la inclusión social y el cambio de modelos de identidad en la cultura, el arte y la sociedad (PASTOR, 2019, p. 62).

(3) En tercer y último lugar, debemos dar espacio a la verbalización y la reflexión. Un trabajo interdisciplinar, transdisciplinar o de integración de diferentes lenguajes artísticos puede estimular la expresión y la comunicación de emociones y sensaciones, pero también puede enriquecer las fases de reflexión y análisis, gracias a los diferentes puntos de vista, las diversas vivencias que nos ofrece cada medio artístico.

Verbalizar los procesos, nos ayuda a comprenderlos, a entender y ser más conscientes de lo que ha ocurrido en el camino. Encontrar palabras para explicar en términos estéticos, emocionales, perceptivos y cognitivos la experiencia vivida, nos ayuda a profundizar en el conocimiento adquirido, al tiempo que escuchamos las ideas enriquecedoras de los otros. Escuchar y ser escuchado, hablar desde el respeto y la atención, en un ambiente de afecto, de la propia obra o la de los/as compañeros/as, es un ejercicio comunitario en el que aprendemos a valorar y nos sentimos valorados.

## Experiencias educativas

Para finalizar, queremos presentar dos experiencias sobre artes integradas en la educación realizadas en diferentes contextos educativos y con grupos de diferentes edades y etapas.

### *Sentir, dibujar y bailar las plantas: Loïe Fuller*

“La naturaleza es nuestra guía y nuestra mayor maestra. Pero no la observamos.” (FULLER, 2002, p. 171). En esta experiencia partimos de la concepción de las artes, el dibujo y la danza, como formas de observación, de análisis y comprensión de nuestra realidad. Desde la mirada atenta, la observación detenida, la visión paciente y curiosa sobre el entorno natural, estudiantes de 1º a 4º curso de Educación Primaria, comprenden y se vinculan a la naturaleza desde su propia perspectiva.

Nos acercamos respetuosamente a la naturaleza, dibujamos hojas, plantas, árboles. La naturaleza pasa por nuestro cuerpo, la encarnamos y vivenciamos, la interpretamos con nuestras manos, nuestra mente, nuestro cuerpo, nuestra propia sensibilidad. La vivencia corporal permite a niños/as una proximidad íntima y personal a conceptos como simetría o estructura, que analizamos en relación con el propio cuerpo. Nos transformamos en árboles y plantas y bailamos sus movimientos inspirados por la danza libre de Loïe Fuller.

Contenidos:

- El dibujo y la danza como formas de observación, de análisis, de comprensión y de vinculación con nuestro entorno natural.
- Percepción de elementos estructurales en la naturaleza: la simetría, la proporción, el color.
- Comprensión la naturaleza desde el cuerpo, lo llena, lo revierte y hace vibrar.
- Análisis del esquema corporal y el eje de la columna vertebral en relación con la estructura simétrica de hojas, árboles, plantas y flores.

- Danza como expresión personal, espontánea y natural de nuestras ideas y sentimientos, como reflejo de nuestra experiencia vital y nuestra visión del arte y del mundo.

- Presentación escénica de la danza: iluminación cromática para potenciar el movimiento de telas que cubren el cuerpo.

### *Patrones de repetición en tejidos tradicionales marroquíes.*

Esta experiencia aborda la artesanía como producción artística discreta, silenciosa, modesta, que no posee autores conocidos, ni es excesivamente visible en los museos, pero que nos acerca y nos ayuda a entender otras culturas, y posee un inestimable valor artístico como herencia cultural que poseemos y que debemos respetar y transmitir.

Ofrecemos a niños/as de 4º y 5º curso de Educación Primaria la posibilidad de apropiarse de sus motivos repetitivos, dibujarlos, pensarlos, compartirlos, modificarlos bajo su propio sentir y transformarlos en movimiento. Esto les permite comprender e interiorizar la estructura formal de la repetición y el concepto de *ostinato* desde el cuerpo, el movimiento, la plástica y la música, dotándolo de vida, de una manera directa, cercana, accesible y llena de creatividad.

A través de las experiencias duales y corales, los/as alumnos/as han podido entender cómo de la misma manera que se tejen los entramados textiles, también se articula el tejido social y cultural de su entorno.

Contenidos:

- La artesanía como forma artística autónoma e independiente, comprendiendo sus peculiaridades formales, funcionales y conceptuales.

- La repetición abstracta y geométrica como un elemento compositivo de la artesanía tradicional y las artes en general: pintura, danza, música, así como de nuestro contexto cotidiano.

- Comprensión del concepto de *ostinato* desde el movimiento, la plástica y la música, y realización de transposiciones creativas de una a otra disciplina.
- Experimentación y creación de movimientos que se ajusten a motivos gráficos de repetición.
- Reflexión sobre la naturaleza plástica y visual del movimiento del cuerpo como forma rítmica dibujada en el espacio.

## Conclusiones

Experiencias con artes integradas ofrecen interesantes aplicaciones didácticas al beneficiar la estimulación creativa, el desarrollo cognitivo-simbólico, diferentes estrategias de pensamiento y diversas formas de expresión. Los estudiantes son capaces de desarrollar su capacidad para generar propuestas propias, para formular, argumentar y defender sus ideas, al tiempo que enriquecen sus capacidades expresivas a través de la creación grupal, cumpliendo “el doble objetivo de comunicar vivencias, emociones o ideas y de establecer relaciones constructivas en el grupo” (FOLCH, CÓRDOBA & RIBALTA, 2020, p. 617). La creación compartida es fuente de disfrute, a la vez que ayuda a valorar y respetar la expresión creativa de los/as compañeros/as, activa la escucha grupal y enriquece la reflexión colectiva.

Las prácticas creativas a través de diferentes lenguajes, procedimientos y materiales artísticos posibilitan que cada alumno/a descubra y se enfrente a diferentes posibilidades de expresión y creación, de resolución creativa de problemas, permitiendo que puedan descubrir cuál de ellas se adapta mejor a su sensibilidad y capacidad. La exploración creativa a través de un medio artístico específico nos ayuda a la sensibilización, la percepción y la experimentación a través de otro. Así, por ejemplo, interiorizar conceptos a través de la experiencia corporal, del movimiento consciente, nos ayudará a expresarlos más tarde a través del dibujo. Pero, también ocurre en el sentido inverso, cuando dibujamos algo mantenemos una atención detenida, una mirada profunda, una

comprensión íntima y personal sobre lo que dibujamos, que nos ayudará a la hora de explorarlo desde el cuerpo.

Entendemos que la vivencia corporal y emocional de los conocimientos enriquece, fortalece y estimula el proceso creativo en proyectos educativos relacionados con las artes. El/la alumno/a interioriza a través del cuerpo, encarna el conocimiento, permeabiliza los conceptos a través de la experiencia corporal, que también será emocional, y esto permite que su aprendizaje sea más íntimo, personal, subjetivo y probablemente duradero, lo cual quedará reflejado en su desarrollo y su expresión creativa. Pensamos y construimos significados con, desde y a través del cuerpo. Los aprendizajes y conocimientos quedan filtrados, sedimentados e inscritos en el cuerpo (MILSTEIN & MENDES, 1999). Esta dimensión corporal de los procesos de aprendizaje conlleva la elaboración práctica, vivencial, de estructuras de conocimiento duraderas, seguras y permanentes que quedarán incorporadas como partes constitutivas de nuestro ser.

Todo proceso creativo incluye al individuo de forma integral, concebido como una totalidad indisoluble cuerpo-mente, atravesado por lo perceptivo, lo emocional y lo social. La acción creadora toma forma a través del cuerpo, queda inscrita en él (RÍO, 2009). El cuerpo es el lugar donde nace la experiencia perceptiva-artística, al mismo tiempo que genera respuestas e inscribe las vivencias. Por todo ello, en un proceso interdisciplinar o transdisciplinar en artes, el cuerpo es un componente integrador esencial, en el que todas las artes se originan, confluyen, se fusionan. El cuerpo es un terreno privilegiado de encuentro entre las artes. Sabemos de la profunda relación existente entre emoción, percepción, cuerpo, creación y cognición, y por ello, defendemos los beneficios de incluir el tratamiento de lo corporal dentro de aquellos contextos educativos que incluyan didácticas interdisciplinares en artes.

## Referências

BOTELLA, Ana María & ADELL, José Rafael. **La integración de las artes a través de una propuesta didáctica en Educación Secundaria Obligatoria: Música, Plástica y Expresión Corporal.** Vivat Academia, n. 142, 2018.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl. **A Integração das Artes na Formação Docente para a Educação Básica no Brasil e na Espanha.** Tese do doutorado. Universidade Estadual Paulista, 2020. Repositorio Institucional UNESP. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/192599>  
Acesso em: 05 set 2021.

FOLCH DÁVILA, Carmina, CÓRDOBA JIMÉNEZ, Txema, & RIBALTA ALCALDE, Dolors. **La performance: Una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación inicial de los futuros maestros.** Retos, n. 37, p. 613-619, 2020.

FULLER, Loïe. **Ma vie et la danse.** París: L'Oeil d'or, 2002 (1ª Ed. 1908).

GARDNER, Howard. **Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples.** México: Fondo de la Cultura Económica, 1994.

HARGREAVES, David J. **Infancia y Educación artística.** Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Morata, 1991.

HASELBACH, Barbara. **Dance Education.** London: Schott, 1978.

HASELBACH, Barbara. **Sobre la interrelación entre la danza y las artes plásticas.** Música, Arte y Proceso, n. 7, p. 71-87, 1999.

HASELBACH, Barbara. **Integrating the arts through body experience.** The Orff Echo, Vol. 36, n. 2, p. 20-23, 2004.

HASELBACH, Barbara. **¿Por qué es importante el movimiento y la danza en la educación musical temprana?** In: ADEMUM (Asociación de Escuelas Municipales de Música y Danza de la Comunidad de Madrid), II Jornadas de Danza. Madrid: La Casa Encendida, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **La investigación basada en las artes.** Propuestas para repensar la investigación en educación. Educatio Siglo XXI, n. 26, p. 85-118, 2008.

LATORRE, Antonio. **La Investigación Acción.** Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Editorial Graó, 2003.

MASCHAT, Verena. **Música y Danza para desarrollar la expresión creativa del niño.** In: ORIOL DE ALARCÓN, Nicolás (Dir.). **La educación**

- artística, clave para el desarrollo de la creatividad** (p. 57-62). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001.
- MCNIFF, Shaun. **Integrating the Arts in Therapy: History, Theory, and Practice**. Springfield, Illinois, U.S.A.: Charles C Thomas Publisher, LTD, 2009.
- MILSTEIN, Diana & MENDES, Héctor. **La escuela en el cuerpo**. Madrid: Miño y Dávila, 1999.
- PASTOR, Raquel. **Artes Plásticas y Danza: Propuesta para una didáctica interdisciplinar**. Tese do doutorado, Universidad Complutense de Madrid, 2012. Repositorio Institucional. Disponível em: <https://eprints.ucm.es/16759/> acesso em: 05 set 2021.
- PASTOR, Raquel. Danza Creativa/Educativa: Hacia una pedagogía de la danza en la diversidad, la inclusión y la equidad. In: MARTÍNEZ DEL FRESNO, Beatriz, DÍAZ OLAYA, Ana María, CHINCHILLA MINGUET, José Luis & GONZÁLEZ SÁNCHEZ, Germán (Coord.), **Danza, investigación y educación: Género e inclusión social** (pp. 85-98). Málaga: Libargo, 2017.
- PASTOR, Raquel. Danza Educativa/Creativa desde una perspectiva holística, interdisciplinar e inclusiva. In: RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, María (Coord.), **3er Encuentro Salud en Movimiento** (pp. 35-64). Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz, 2019.
- RÍO, María del. **Reflexiones sobre la praxis en arteterapia**. Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, n. 4, p. 17-26, 2009.
- ROBINSON, Ken. **Do schools kill creativity?** In TED (Technology, Entertainment, Design) Monterey, California, 2006. Disponível em: [https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity?language=es](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=es); Data de acesso: 3 de junio de 2011.
- SANDÍN, María Paz. **Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones**. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España, 2003.
- WATTS, Elisabeth. **Towards dance and art**. London: Lepus, 1977.

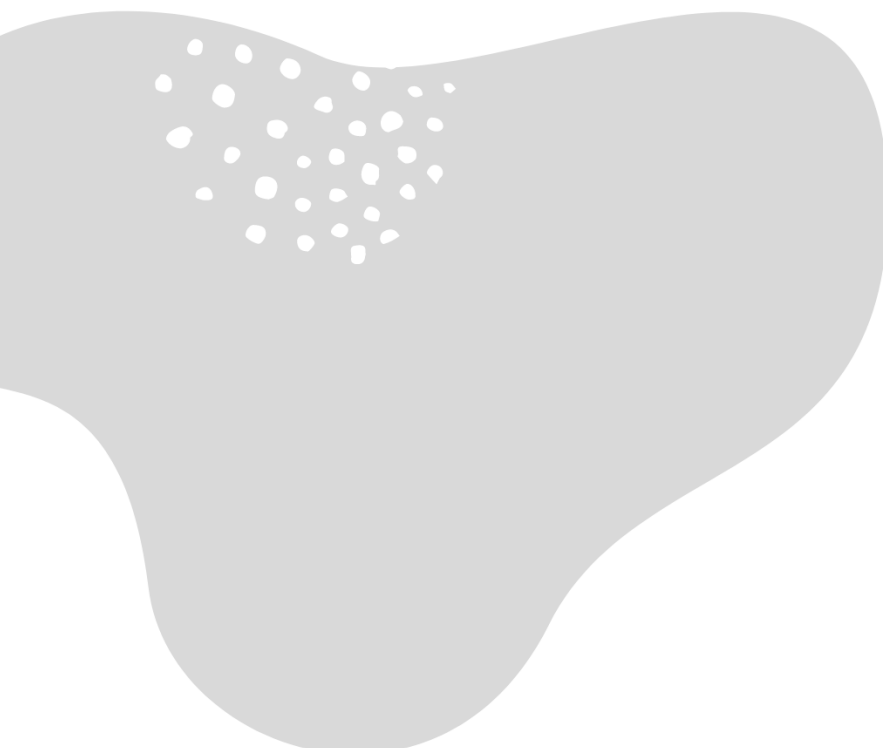


**MESAS  
REDONDAS**









# **BANQUETEANDO SABERES**

Eglecy Lippmann  
Felipe Rodrigo Caldas  
Márcia Cristina Cebulski



Arte e Ensino. Educação Estética. Diversidade. Afetividade.

# BANQUETEANDO SABERES

*Eglecy Lippmann | Felipe Rodrigo Caldas | Márcia Cristina Cebulski*

Não precisamos mais de fórmulas e receitas educacionais, precisamos sim é de um comprometimento humano, pessoal, valorativo com a educação e a nação. Precisamos de uma real arte-educação e não de uma “arte-culinária”. Uma arte culinária cuja receita principal é cozinhar-se em fogo brando corações e mentes das novas gerações, para servi-los no grande banquete do desenvolvimento.

(DUARTE JÚNIOR, 1984, p. 84)

## **Introdução**

Buscando a interlocução com o autor em epígrafe, busca-se através de diferentes abordagens teóricas neste estudo, promover *o sensível* na construção do conhecimento a partir da dimensão estética, numa busca que possibilite o resgate do querer, do desejo, da paixão por um viver, pelo conhecimento, porque parte do que é intrínseco na natureza humana: a percepção, os sentidos, a sensibilidade.

Como primeira abordagem, o estudo “Re-vistas e La-mentos” a professora pesquisadora Eglecy Lippmann fundamenta-se na elaboração, produção e execução de peças apresentadas por um grupo pessoas cegas e com baixa visão, denominado “Luz”. A categoria abordada nesta diversidade é de caráter inédito no Brasil, pois ainda que existam grupos de teatro protagonizados por pessoas com deficiência na área visual, não há registros neste sentido, enquanto tempo, espaço e público como atingido pelo grupo Luz.

Pensar o espaço escolar enquanto um lugar de pertencimento, de inclusão e que permite a todos os sujeitos a ação de falar e ser ouvidos, tem sido objetivo de pesquisa do professor Felipe Caldas nos últimos anos. Com base nas discussões e escritos do professor e crítico Michael Warner, este texto também aborda os conceitos de formação e constituição de um público a partir de um discurso. Pensar tais conceitos nos ajudam a compreender como se constituem grupos e relações de pertencimento no espaço escolar.

A Contação de Histórias será abordada a partir dos estudos de doutoramento<sup>1</sup> da professora Márcia Cristina Cebulski, no qual um dos subtítulos do capítulo 4<sup>2</sup> – *Uma leitura das possibilidades educativas do teatro com aporte em Vygotsky e do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada* versa justamente sobre o tema proposto. Sendo considerada uma modalidade teatral por envolver os elementos fundantes da arte dramática - ator (contador de histórias), texto (narrativas orais ou literárias) e público, a contação de histórias, pela sua força e simplicidade, pode ser considerada uma arte primeira, cujas origens remontam tempos imemoriais.

Nesse estudo, a presença da afetividade na Contação de Histórias é apresentada sob as proposições de Vygotsky e nas descobertas feitas pelos autores do Sistema Teórico da Afetividade Ampliada – STAA, René S. Santana-Loos e Helga Loos-Santana. Algumas categorias como ludicidade, imaginação, catarse, zdps, alteridade, são contempladas na discussão das possibilidades desenvolvimentais por meio da narração de histórias.

## **Re-vistas e La-mentos**

Iniciado há 3 décadas, neste período já atingiu os três estados da região sul do Brasil, em mais de 20 cidades, uma plateia que

---

<sup>1</sup> Tese: *Um diálogo entre Vygotsky e o sistema teórico da afetividade ampliada: o teatro na educação básica e o desenvolvimento socioemocional humano* (2014). Disponível em: [http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2014/d2014\\_Marcia%20Cristina%20Cebulski.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2014/d2014_Marcia%20Cristina%20Cebulski.pdf)

<sup>2</sup> Tal capítulo encontra-se na página 172 a 211 da referida tese.

ultrapassa 20 mil pessoas. Um árduo trabalho que tem rompido fronteiras conceituais acerca do que se concebe por “limitação” enquanto fronteiras espaciais pela sua projeção nos diferentes espaços alcançados. Exercício cênico que se apresenta como eficiente contribuição para a efetiva inclusão tanto pela proposta pouco convencional tanto quanto pelos resultados obtidos, consolidada no cenário cultural de nosso país, uma vez que em 2011 obteve no concurso de Arte Inclusiva, versão Albertina Brasil, do Ministério da Cultura (Minc) a maior nota como apresentação artístico cultural do sul do Brasil, obtendo a segunda maior pontuação no ranking nacional.

Desta forma que se apresenta este eficiente movimento que preenche a lacuna de práticas tanto educacionais como culturais e artísticas a partir da área de Arte, através do exercício sensível, consolidando uma real e efetiva inclusão.

Aponta Nogueira (2008), nos princípios respaldados “[...] em objetivar o desenvolvimento da percepção humana, entendendo que ela é construída histórica e culturalmente, condicionada à moldura de modelos impostos e passíveis de modificações”. O que se propõe, portanto, a partir desta ação, é a análise dos padrões culturais que comungam com uma sociedade no sentido de trans-formação, uma formação na verdadeira acepção da palavra. Almeja-se a superação dos modelos a partir de uma educação estética.

Neste sentido, uma prática artística e inclusiva a partir do teatro pelo grupo Luz, proposto numa sensibilização estética e dos sentidos e no conhecimento artístico, estreita relações de homem/mulher – corpo/mente e, ao mesmo tempo, homem/mulher-mundo, resgatando, a partir daí, o prazer, a alegria e a dinamicidade há tanto perdidas no cenário em que vivemos. Possibilita, desta maneira, o rompimento com padrões culturais pré-estabelecidos; comungando, portanto, de uma estética no sentido de transformação e superação dos modelos a partir da arte estendendo-se a outros campos de conhecimento: educacional, psicológico, linguístico e literário, histórico, geográfico...

Retirar a pessoa com deficiência da marginalidade, do anonimato, neste convite para ocuparem o centro de um espaço cênico apresenta-se como um desafio que contagia a reflexão que vai do que não se enxerga para a visibilidade do que é centro, fundamental e essencial. Convida para um olhar muito além do que a partir de vivências, histórias e lamentos que cada um traz, vai do que não é possível ao encontro num cenário das capacidades e possibilidades que superam o pronto e o imediato. Um resgate de autoestima e dignidade humana, a celebração da sensibilidade humana a partir das eficiências com ousadia, inovação, realização.

O teatro realizado por pessoas cegas, além de toda importância do que se apresenta através da atividade artístico-cultural é um eficiente convite a todas as espécies de plateia a revisitar aquilo que fora esquecido, fechado, obscuro e abandonados pois toma-se como modo de partida outra forma de ver, de sentir, de ouvir aonde propicia-se a conhecer e manifestar nossa intuição, pois diversifica-se a formação do “ser” tendo nessa diversidade a sensibilidade como discernimento desta realização.

A educação artística e estética, desencadeadas a partir da participação, interação e imersão social promove o desenvolvimento humano, a verdadeira inclusão dos grupos minoritários passíveis de exclusão, construção do projeto de vida de seus partícipes com base na identidade cultural” (READ, 2016, p. 16).

Falar, pois, através de uma prática artística, dos estigmas e da marginalização da pessoa com deficiência é refletir sobre o processo socialmente construído desde a sociedade primitiva até a contemporaneidade.

Como alcançar a transformação social se há uma distância entre quem são as pessoas com deficiência, as imagens que outros sujeitos criam em torno destas pessoas e, para efeito de aceitação social, quem elas deveriam ser? Vistas pela sociedade como desviantes, essas pessoas enfrentam muito mais difíceis situações de lidar do que a própria deficiência sensorial, física ou intelectual.

Apresenta-se aqui, através deste teatro vivo, um diferente elenco composto por heróis da resistência numa sociedade preconceituosa em suas práticas hegemônicas ao reverenciar seus modelos: estéticos (de beleza, de corpo, de inteligência), sociais, étnicos, religiosos...

Pessoas que trazem o estigma da cegueira, da baixa visão, da deficiência visual e no entanto, marcam suas existências na fé, na luta e na arte por um mundo melhor, mais digno, mais igualitário que levam as pessoas a verem além do olho, a escutarem além do ouvido, a sentirem além dos sentidos, a viverem além da superficialidade, a amarem apesar das diferenças.

Esta é a concepção de arte praticada, que valoriza o prazer e a indagação sobre a razão de ser de cada ato, trazendo a consciência da realidade não mitigada, de seres que efetivamente dialoguem com seu tempo, valorizando as potencialidades e os processos criativos que não se restringem, obviamente, somente à arte, conforme aponta a artista educadora: “o criar só pode ser visto num sentimento global, como um agir integrado em um viver humano” (OSTROWER, 1997, p.5).

### **Contrapúblicos e os discursos presentes em artefatos visuais**

As premissas apresentadas por Michael Warner, em específico no livro *Públicos e Contrapúblicos* (2002) e na tradução *Públicos e Contrapúblicos Versão abreviada* (2016) propõem uma definição moderna do conceito de público.

O autor apresenta sete premissas definidoras da ideia moderna de público, as quais o autor considera haver: um público é uma instância que se auto-organiza; um público é uma relação entre desconhecidos; o destinatário de um discurso público é simultaneamente pessoal e impessoal; um público é constituído meramente pela atenção; um público é o espaço social criado pela circulação reflexiva do discurso; os públicos atuam historicamente segundo a temporalidade de sua circulação; um público é a feitura de um mundo poético.



Segundo o autor, uma das premissas que constitui um público, é o seu próprio discurso, ou seja, ele assim se constitui pelo status de destinatário. Um público não se constitui público por ser simplesmente um agrupamento de indivíduos ou uma reunião de pessoas. Este modelo de público se organiza de forma independente de instituições políticas ou instituições pré-existentes. Ele se auto-organiza.

Na espécie de sociedade moderna em que a ideia de públicos foi habilitada, a auto-organização de públicos de discurso tem imensa ressonância do ponto de vista dos indivíduos. Falar, escrever e pensar envolve-nos - ativa e imediatamente - em um público, e, portanto, em sermos soberanos. Imagine o quão impotentes as pessoas se sentiriam se seu pertencimento a um grupo e sua participação fossem simplesmente definidas por estruturas pré-determinadas, por instituições e leis, como em contextos sociais nos quais isso é definido pelo parentesco (WARNER, 2016, p.3).

Dessa forma, compreende-se que os públicos não se constituem apenas pelo agrupamento de pessoas e também se organizam independentemente de estruturas, de instituições. Se um público, assim como cita o autor, constitui-se público por ser endereçado, ou seja, é autocriado, é auto-organizado pelo discurso que lhe é endereçado.

Essa auto-organização não se dá pela burocracia, pelas leis ou por uma estrutura externa. Assim sendo, intercessões que se organizam formalmente, não substituem um público auto-organizado. A condição de destinatário de um discurso é a condição que produz o sentimento de pertencimento.

Estas questões não podem ser resolvidas de um lado ou do outro. A circularidade é essencial ao fenômeno. Um público pode ser real e eficaz, mas a sua realidade está ligada precisamente a esta reflexividade pela qual um objeto endereçável é conjurado a existir, a fim de permitir o próprio discurso que lhe dá existência. Neste sentido, um público é tanto nocional quanto empírico. É também

parcial, uma vez que poderia haver um número infinito de públicos dentro da totalidade social. Este sentido do termo é completamente moderno; é o único tipo de público para o qual não há outro termo (WARNER, 2006, p.2).

Se um público se constitui a partir do discurso e da condição de receptor de um discurso, pode, um mesmo indivíduo ser público de vários públicos. Para encerrar as considerações acerca desta primeira premissa apresentada pelo autor, ressalta-se que o caráter auto-organizado de um público não constitui um caráter sempre espontâneo e sua interação é delimitada pelas relações.

Fazer parte de um determinado grupo não requer a sua atenção. O mero fato de você estar presente em algum local, ter nascido num certo país, possuir olhos de uma cor específica ou portar uma carteirinha de um partido político, faz de você um membro desses grupos.

Você pode estar em uma viagem pelo mundo, se encontrar dormindo, ou até mesmo internado com perda de memória num hospital, nenhuma dessas condições te tira o status de brasileiro caso você tenha nascido no Brasil. Entretanto, segundo Warner (2006) se um público existe em virtude do seu endereçamento, o ato da atenção se torna indispensável.

A existência de um público é contingente da atividade de seus membros, seja nocional ou comprometida, e não da classificação categórica de seus membros, da posição objetivamente determinada que ocupam na estrutura social ou existência material. No autoconhecimento que os faz funcionar como tais, os públicos assemelham-se assim ao modelo de associação voluntária que é tão importante para a sociedade civil (WARNER, 2016, p.9).

A atividade de atenção é ponto fundamental nesse processo de constituição de público.

Se voltarmos ao exemplo do tópico anterior, onde falei sobre uma postagem qualquer do Instagram, enquanto você rapidamente e com destreza rola as imagens que aparecem aleatoriamente em seu

feed de mensagens, ao se deparar com a postagem, o fato de parar, de realizar a leitura, de analisar a imagem, a atenção demandada a mensagem, o coloca na condição de público, ao mesmo fato que, deixam de existir quando a atenção não é mais atribuída.

As relações de interação originadas a partir de um discurso, extrapola a visão de aceitação, negação ou discussão. Essas relações se dão a partir da reflexibilidade originária no discurso. São as ligações, os encadeamentos, conciliação entre ideias oriundas dos textos.

Comumente compreenderíamos o caráter interativo do discurso público se dá através de metáforas de conversação, da resposta, da réplica, deliberando.

Entre o discurso que vem antes e o discurso que vem depois é preciso postular algum tipo de vínculo. E esse vínculo possui um caráter social; não é mera consecutividade no tempo, mas um contexto de interação. A maneira usual de imaginar o caráter interativo do discurso público se dá através de metáforas de conversação, da resposta, da réplica, deliberando. A relação social interativa de um público, em outras palavras, é percebida como se fosse uma relação entre falante/ ouvinte ou autor/leitor. Discussão e polêmica, como gêneros dialógicos manifestos, continuam a ter um papel privilegiado na autocompreensão dos públicos. De fato, é notável que bem poucos trabalhos, mesmo nas formas mais sofisticadas da teoria, têm sido capazes de separar o discurso público de sua autocompreensão como conversação. Ao abordar um público, no entanto, até mesmo textos de maior rigor argumentativo e dialógico dirigem-se também a espectadores, não apenas a partícipes da discussão. Eles tentam caracterizar o campo de interação possível. Quando aparecem em um campo público, gêneros como a discussão e a polêmica têm de adequar-se às condições especiais de endereçamento público; o interlocutor agonístico é colocado lado a lado com interlocutores passivos, inimigos declarados com estranhos indiferentes, partes abertas a uma situação de diálogo com partes cuja localização textual pode estar alhures, em outros gêneros ou cenas de circulação (WARNER, 2016, p.11).

A associação interativa pressuposta no discurso público, se apresenta muito além da definição de discutir, dialogar, conversar, concordar e discordar, esta não se estrutura e se mantém apenas pelo fato de elocução e argumentação.

Warner, ao longo do seu ensaio Públicos e Contrapúblicos apresenta inicialmente sete premissas na formação de um público. Entretanto, ao final de seu ensaio aborta um outro modelos de público que apesar de circular e produzir discursos, não buscam nenhuma tentativa de se apresentar de maneira dominante, organizada, estruturada.

Esses contrapúblicos não são um público a parte, ou uma agência que se contrapõe ao público dominante, mas existem também por consequência da sua auto-organização, do endereçamento, mas se constituem contrapúblico por não conseguir alçar a esfera pública. Ao estabelecer os contrapúblicos, esses:

Constituídos através de uma relação conflituosa com o público dominante. Eles são estruturados por disposições ou protocolos diferentes daqueles que se obtêm em outros terrenos da cultura, fazendo suposições diferentes sobre o que pode ser dito ou o que não é preciso dizer. No sentido do termo que eu estou defendendo aqui, tais públicos são contrapúblicos, em um sentido mais forte do que a simples inclusão de subalternos em um programa de reformas. Um contrapúblico mantém em algum nível, consciente ou não, a noção de sua condição subordinada. O horizonte cultural ao qual ele se contrapõe não é apenas um público em geral ou mais amplo, mas um dominante. E o conflito não se estende apenas às ideias ou questões políticas, mas aos gêneros do discurso e modos de elocução que constituem o público, ou à hierarquia entre os distintos meios de comunicação. O discurso que o constitui não é meramente um idioma diferente ou alternativo, mas algo que em outros contextos seria considerado com hostilidade, ou com um senso de indecência (WARNER, 2016, p.16).

Os contrapúblicos podem, por meio dos seus discursos, denunciar questões de desigualdade entre outras. Esses constroem

outras maneiras de se organizar, também valorizam outros modelos de se manifestar, outros discursos, outras performances, os públicos, para Warner, são compostos performativamente pelo endereçamento.

### **Contação de Histórias e a Afetividade**

Ah... Conta uma história? Conta outra vez!

Quem em sua meninice não proferiu ou ouviu tal expressão num tom comovedor, de quem não pode ficar sem ouvir as aventuras e desventuras de um personagem querido, em uma noite em que somente a luz das velas, de uma fogueira, ou ainda de um pequenino abajur produzem imagens fantasmagóricas nas paredes escuras? E a história prossegue nos sonhos, quando o sono chega. É quando a fantasia e a imaginação da noite se misturam aos medos e alegrias do dia. Quantas dúvidas então aparecem! Era assim mesmo que acontecia na história? Ah... Por favor, conta ela outra vez?

Da infância à velhice, quantas e quantas histórias são ouvidas, contadas ou recontadas! É assim, desde os tempos primeiros, quando todo o saber acumulado por um povo era transmitido via oralidade. Quanto mais histórias se soubesse, mais o seu portador detinha conhecimento e sabedoria sobre as coisas do mundo, sendo por isso, membro respeitado e reverenciado no seu corpo social e cultural.

A contação de histórias tem, em seus primórdios, uma íntima relação com o teatro, tendo em vista seus aspectos míticos e ritualísticos provenientes da Antiguidade, resultantes de tentativas de explicar os fenômenos da natureza que despertavam a curiosidade dos homens daquele tempo. O conteúdo das histórias, provenientes da tradição oral, muitas vezes foi absorvido pelos textos dramáticos; tornaram-se espetáculo, e as narrativas mitológicas passaram a ser representadas com ou sem gestos, com ênfase maior na declamação das narrativas em forma de diálogo.

A tarefa de contar histórias, de acordo com Gassner (1991), tornou-se função dos rapsodos, cantores ambulantes das rapsódias (fragmentos dos poemas épicos de Homero). Reza o mito que os

rapsodos eram uma espécie de porta-vozes dos deuses, uma vez que eram escolhidos pelas divindades e com eles aprendiam a origem de todos os seres e coisas para transmiti-las aos ouvintes nos territórios helênicos.

De fato, a contação de histórias, procedida pela invenção da escrita, tornou possível a transmissão dos feitos e realizações de nossa espécie, nos legando o arquivamento da memória humana, para leitores e ouvintes em diversos contextos e culturas. Dessa maneira, pode-se afirmar que:

[...] narrar e ouvir histórias configura o próprio ato de existir, de compreender a sua cultura, a si próprio e ao outro como partícipes de numa determinada sociedade bem como o de criar e transformar a história, ou seja, coincide com os próprios objetivos da educação (CEBULSKI, 2007, p. 34-35).

A integração numa determinada cultura se faz pelo entendimento que dela se faz, o que possibilita dela fazer a crítica e então transformá-la. Essa perspectiva dialética está presente nas histórias da tradição oral, prenes de acontecimentos que mostram a dinamicidade das relações humanas nos contextos sociais que fazem parte.

No sentido afirmativo de que ouvir e contar histórias configura o próprio ato de existir, Desgranges (2006, p. 24) recorre à alegoria benjaminiana (BENJAMIM, 1993) assim descrita:

[...] o ouvinte de uma história – ao ouvi-la, compreendê-la em seus detalhes e empreender uma atitude interpretativa – choca os ovos da própria experiência, fazendo nascer deles o pensamento crítico. O ouvinte, desta maneira, a partir da sua realidade e do que constitui sua vida, da sua visão de mundo, filtra a história ouvida, e ao aproximar de si os acontecimentos de outrora pode confrontá-los com os acontecimentos da sua existência, num exercício de reflexão e de crítica assumindo-se enquanto sujeito da própria história, tornando-se capaz de (re) desenhar um projeto para seu futuro.

A contação de histórias proporciona, desta maneira, uma rica experiência emocional em relação ao meio social, tanto para aquele que conta como para o que ouve; experiência essa decisiva no desenvolvimento psicológico de ambos, pois segundo Vygotsky (1994), vivências como essas determinam o tipo de influência que a situação ou meio terá sobre os envolvidos interacionalmente, ao mesmo tempo em que a percepção individual do próprio meio difere conforme a sua maturidade.

O meio, continua Vygotsky (1994), não é sempre igual, nem sequer para a mesma criança, porque esta se modifica e, ainda que vivencie o mesmo lugar, as mesmas pessoas, a mesma cultura, ela os experimenta diferentemente em cada momento do seu desenvolvimento. Assim, o meio se transforma segundo o processo de desenvolvimento da criança. Meio e indivíduo, em constante interação, modificam-se mutuamente (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 81).

Nas transformações ocorridas na interioridade da criança e também do adolescente, ganha destaque o papel da fantasia e da imaginação. Vygotsky (2013) aponta que a atividade criadora da imaginação que fomenta e fornece material para a fantasia, é a responsável pela riqueza e diversidade das experiências vividas pelo indivíduo.

Sendo sua propriedade também fornecer possibilidade de “se afastar da realidade, em uma atividade relativamente autônoma da consciência” (VIGOTSKI, 1998, p. 129), a imaginação agencia esse movimento lúdico de deslocamento do real. Na arte, seja no teatro ou em contações de histórias, em que se apresenta outra realidade, mais intensa, colorida, a imaginação mostra outras possibilidades de leitura do real, cada vez mais complexas e enriquecidas. Pois, como afirmam Oliveira e Stoltz (2010, p. 83), experienciar a realidade não significa, necessariamente, uma relação direta com o objeto: “[...] ouvir relatos de fatos vividos por outras pessoas, descrições de objetos vistos por outros olhos ou escutar histórias de culturas distantes são também material rico para construir ideias”.

Privilegiar a contação de histórias no ambiente escolar torna possível aos alunos lidarem com suas próprias emoções a partir do momento que fantasiam a partir das referências emocionais das personagens. Vygotsky (2001, p. 264) afirma que “[...] o sentimento e a fantasia não são dois processos separados entre si, mas, essencialmente, o mesmo processo, e estamos autorizados a considerar a fantasia como expressão central da reação emocional”.

O processo de identificação tanto do ouvinte quanto do contador de histórias com personagens e situações narradas o aproxima, via imaginação, da realidade ficcional. Quando isso ocorre, as emoções suscitadas podem chegar a um nível tal de intensidade e ocorrer a catarse. Essa escolha feita pelo ouvinte/contador de histórias pode ter ocorrido de modo consciente ou não; no entanto, o indivíduo percebe/sente a necessidade de aprender algo, de que a história traz elementos, aprendizados extraídos de situações às quais ele ainda não vivenciou e, portanto, ainda não integrou no seu arcabouço psíquico (cognitivo, afetivo e social). É possível, portanto, que emergam situações de ZDPs tanto entre o contador e o ouvinte, como para cada um deles e um personagem ou situação da história contada, da mesma maneira que é viável ZDPs entre um leitor e seu autor favorito. A interatividade, nesses casos, é fornecida pelo mecanismo da imaginação, ao representar um outro ou outra situação.

A aproximação dos conceitos de ZDP e catarse, nesse modo de agir via ludicidade que a arte proporciona, possibilita o aprendiz escolher se aproximar do outro sem expor, sintaxicamente (literalmente, iterativamente), o que lhe aflige e incomoda o seu íntimo, o que lhe traz, por fazer semanticamente logo recursivamente, segurança emocional além de ampliar sua capacidade criativa. Para o STAA<sup>3</sup>, tal movimentação incrementa os recursos *sélficos* do seu aparato psíquico, pois o fato de se “esticar”, “sair de si” (semanticamente) na busca de respostas para

---

<sup>3</sup> O Sistema Teórico da Afetividade Ampliada pode ser acessado nos seus fundamentos nas seguintes obras: SANT'ANA-LOOS, R. S.; LOOS-SANT'ANA, H. (2013<sup>a</sup>, 2013b, 2013c, 2013d)



aquilo que sente não conter em si, aumenta sua capacidade de resiliência, logo constrói aparatos de recursividade, e fazer uso da alteridade, indo ao encontro do outro e travando com ele um diálogo, que enfim, pode tanto depurar ou clarificar suas emoções por meio da catarse.

Na esteira desse pensamento, e cada vez mais estreitando a relação da Arte com a Educação, Abramovich (1997, p. 17), aponta que por meio das histórias é possível:

[...] viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário. Simbolicamente, uma história pode auxiliar a resolver questões de cunho pessoal e social através das atitudes dos seus personagens e as suas consequências.

Para o STAA, as dificuldades vivenciadas pelos adolescentes advém quase sempre enquanto fruto de interações pobres em alteridade, conseqüentemente, da dificuldade de se movimentar existencialmente. Isso impacta na capacidade de resiliência não só frente às adversidades, mas também diante de intensos quadros emocionais. A instabilidade presente nesta fase de transição, logo de oscilação entrópica, caracteriza esta etapa da vida e as interações com pouco alteridade agravam o quadro.

Sendo assim, por meio da contação de histórias os adolescentes entram em contato com seres e situações que enfrentam as mesmas dificuldades; com a diversidade das aventuras humanas, surpreendem-se com personagens que extraem do seu aparato *sélfico* recursos até então inimagináveis para lidar com situações as mais diversas, por vezes, limítrofes à capacidade humana de responder prontamente. Figuras encantadoras ou repugnantes, fascinantes, porém, que causam espanto ou admiração; por vezes, familiares devido à intimidade com que apresentam os próprios dramas, tão próximos da vida do homem comum.

Contar histórias e ouvir histórias são dois momentos fundamentais na ampliação da linguagem, na capacidade de abstrair, de fazer uso dos símbolos para expressar e compreender ideias e sentimentos, consoante apregoa o desenvolvimento da terceira dimensão do nível de abstração, conferida pelo STAA. Com isso, torna-se possível reduzir o nível entrópico das relações entre os ouvintes, justamente por ampliar o uso da abstração (ampliação de mundo, no qual cabem mais perspectivas conceituais acerca da realidade) de seus instrumentos coordenadores – pensamento e a linguagem –, o que permite a descoberta de novas facetas da realidade, reinventando-a de modo mais conexo, condição para a harmonia e bem viver humano (SANT’ANA-LOOS, R. S.; LOOS-SANT’ANA no prelo). Também permite desenvolver o princípio ético universal, pois a humanidade, no limite, anseia pelos mesmos sonhos, de igualdade, justiça e harmonia entre tudo o que existe, e tais aspirações se encontram nas histórias contadas desde sempre pela tradição oral.

A contação de histórias, portanto, é uma modalidade cênica que permite introduzir aos alunos o fazer teatral no intuito de exercitar a capacidade de ouvir, interferir, interagir, inventar, reinventar, imaginar, simbolizar, simpatizar, reconhecer e tomar conhecimento ludicamente de um vasto repertório da produção literária, sobretudo, da tradição oral brasileira. A contação de histórias também possibilita a ampliação do repertório de narrativas inéditas aos ouvidos dos alunos. Algumas delas, presentes em suas respectivas escolas, porém, legadas ao ostracismo dos corredores pouco concorridos de suas bibliotecas.

### **E após o banquete....**

Nesta perspectiva objetiva-se a celebração da educação sensível, um discurso que não é inédito nem tampouco novo, também em momento algum tivemos a pretensão de encerrar. O eminente desafio aqui exercitado de resgate da dimensão sensível praticada, vislumbrada, redimensionada em nossas pesquisas,

uma vez que a falta dela (da sensibilidade) cria a insensibilidade em relação ao outro. Entendemos que para ultrapassarmos os modismos que permeiam os discursos nas questões da diversidade, amplamente abordados e restritamente praticados, uma vez que trazem em seu bojo a formação “tóxica” de conceitos construídos por milênios de civilização, há que se desvelar uma nova visão de ser humano em suas relações com outros seres, consigo mesmo e com o mundo de uma maneira geral. Afinal, admitindo a possibilidade da criatividade pela dimensão sensível quem sabe alcançaremos o exercício complementar que transita entre a razão e o sonho, o qual congrega o conhecer e também o maravilhar-se, o divertir-se, o brincar com o desconhecido, o arriscar hipóteses ousadas, o esforçar-se e o alegrar-se com novas descobertas.

## Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- CEBULSKI, Márcia Cristina. **O teatro, como arte, na escola: possibilidades educativas da tragédia grega *Antígone***. Dissertação (Mestrado), Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- DESGRANGES, Flavio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- DUARTE JR. João Francisco. **Sentido dos Sentidos. A Educação (do)Sensível**. São Paulo: CRIAR, 1984.
- GASSNER, John. **Mestres do teatro I**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- NOGUEIRA, M. A. **Teoria e crítica, estética e educação**. São Paulo: Cortez, 2008
- OLIVEIRA, Maria Eunice; STOLTZ, Tânia. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. In **Educar em Revista**, n. 36, p. 77-93, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a07n36.pdf> Acesso em: 15/dez/2013.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de Criação**. Curitiba: Editora Vozes, 1997.
- READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

SANT'ANA-LOOS, René Simonato. **Do método e da filodoxia na compreensão da realidade**: o caso da leitura do projeto científico de L. S. Vygotsky para a Psicologia. Tese (Doutorado), Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SANT'ANA-LOOS, René Simonato; LOOS-SANT'ANA, Helga. A *Afetividade Ampliada* enquanto meta-teoria: breve ensaio acerca do que nos faz humanos e repercussões para a Psicologia. **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez. 2013a. Disponível em: [http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista\\_12ed/](http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/)

\_\_\_\_\_. Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* e a noção de interação: breve síntese epistemológica – Parte I (Acerca da unificação da realidade e do método científico). **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez. 2013b. Disponível em:

[http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista\\_12ed/](http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/)

\_\_\_\_\_. Sistema Teórico da *Afetividade Ampliada* e a noção de interação: breve síntese epistemológica – Parte II (Acerca da anacronia entre teoria e prática). **PsicoDom**, Curitiba, n. 12, dez. 2013c. Disponível em: [http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista\\_12ed/](http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/revista_12ed/)

\_\_\_\_\_. **Afetividade Ampliada**. Curitiba: Juruá [no prelo].

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

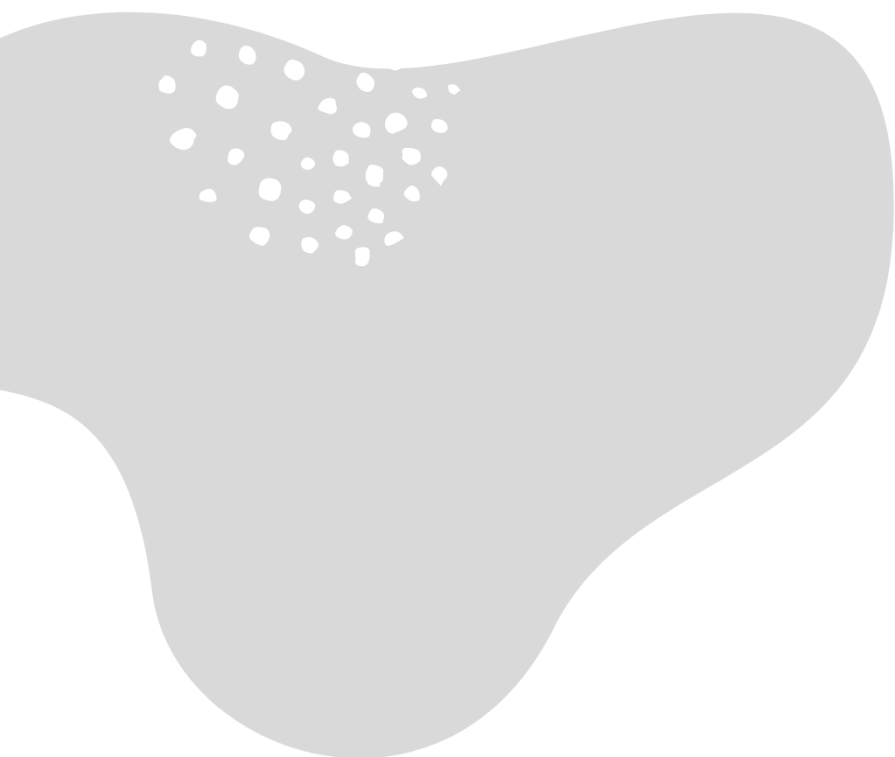
VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **La imaginación y el arte en la infancia**. Ensayo psicológico. Disponível em: <http://www.taringa.net/perfil/vygotsky> Acesso em 20 de junho de 2013. (Trabalho original publicado em 1930).

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **The Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell, 1994.

WARNER, Michael. **Publics and counterpublics**. Brooklyn, NY: Zone Books, 2010.

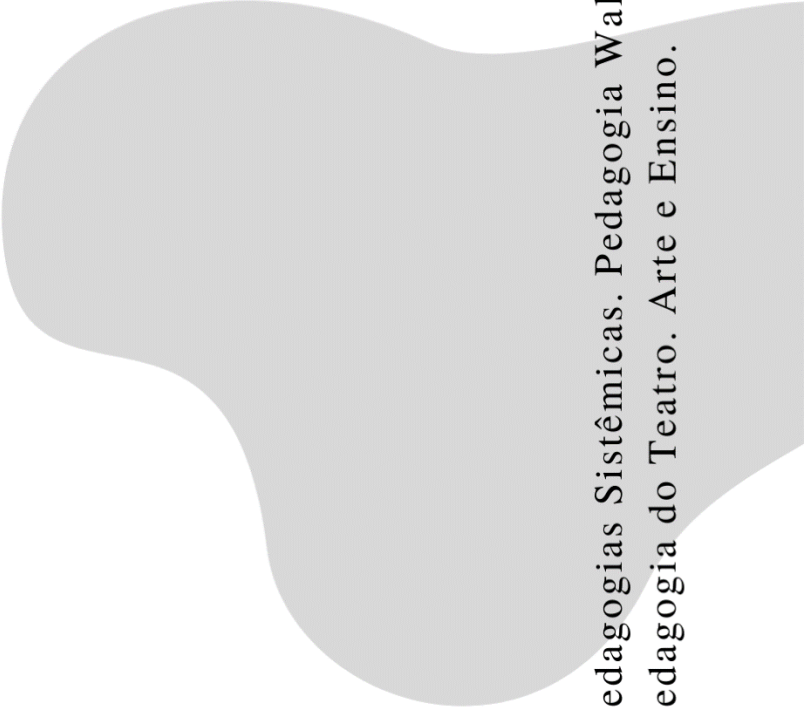
\_\_\_\_\_. **Públicos e contrapúblicos (versão abreviada)**. Periódico permanente, v. 4, n. 6, p. 1-17, 2016.





# **PEDAGOGIAS SISTÊMICAS E O ENSINO DA ARTE (TEATRO)**

Márcia Cristina Cebulski



Pedagogias Sistêmicas. Pedagogia Waldorf. Pedagogia Hellinger.  
Pedagogia do Teatro. Arte e Ensino.

# PEDAGOGIAS SISTÊMICAS E O ENSINO DA ARTE (TEATRO)

*Márcia Cristina Cebulski*

El viaje más largo que harás en tu vida es de tu cabeza a tu corazón.  
Gary Zukav

## **Introdução**

Pedagogias sistêmicas, via de regra, estão atreladas a proposições holísticas da Educação. Etimologicamente, holístico (do grego *hólon*<sup>1</sup>), é o termo utilizado para defender a ideia de que o universo é feito de conjuntos integrados, que não pode ser reduzido a simples soma de suas partes. Nesse sentido, o presente estudo pretende abarcar pensadores e teóricos que se ocuparam em desenvolver reflexões e proposições holísticas, ou seja, que buscam a totalidade do ser humano em abordagens sistêmicas e perceber as possíveis interseções que envolvam a Arte e a Educação.

O filósofo, escritor e educador Jiddu Krishnamurti (1895-1986), na sua obra *A Educação e o significado da vida*, cuja primeira edição é de 1957, já faz o alerta sobre qual tipo de ser humano que tem sido almejado nos ambientes educacionais, calcado na busca por segurança, status, conforto e prazer e com pouco ou quase nada de capacidade reflexiva. Então, o autor faz os seguintes questionamentos:

Qual é, pois, a significação da vida? Para que vivemos e lutamos? Se somos educados apenas para nos tornarmos pessoas eminentes, para conseguirmos melhores empregos, para sermos mais eficientes, para

---

<sup>1</sup> [Do grego *hólos*, *hóle*, *hólon*.] Elemento de composição = Inteiro, completo. (Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Editora Nova Fronteira, 198).



exercermos domínio mais amplo sobre os outros, em tal caso nossas vidas serão superficiais e vazias. Se somos educados, apenas, para sermos cientistas, eruditos casados com seus livros, ou especialistas devotados à ciência, estaremos então contribuindo para a destruição e a desgraça do mundo. Se a vida tem um significado mais alto e mais amplo, que valor tem nossa educação se nunca descobrimos esse significado? Podemos ser superiormente cultos; se nos falta, porém, a profunda integração do pensamento e do sentimento, nossas vidas são incompletas, contraditórias e cheias de temores torturantes; e, enquanto a educação não abranger o sentido integral da vida, bem pouco significará” (KRISHNAMURTI, 1980, p. 9).

Tais questionamentos de Krishnamurti não constituem novidade no pensamento educacional. Contudo, ainda pesam na atualidade, dado como está organizada a educação formal em nosso país e os inúmeros desafios ante os quais ela se depara.

Rafael Yus<sup>2</sup> (2002, p. 13-14) discute na obra *Educação integral: uma educação holística para o século XXI sobre a necessidade da busca por novos paradigmas na Educação*. Para o autor, tal necessidade decorre principalmente do fato da existência de uma “[...] fragmentação de todas as esferas da vida humana.”: na vida econômica, social, pessoal e cultural. Portanto, esse fenômeno – da fragmentação –, presente também na escola, dela exige “[...] toda a sua produção.”

E, no sentido de restabelecer as conexões entre todas as esferas da vida humana é que a educação holística se atém, segundo J. Mills (apud YUS, 2002), em todos os tipos de relações: entre o pensamento linear e a intuição, entre mente e corpo, entre domínios de conhecimento, entre o eu e a comunidade, entre o eu e o eu. Justamente nas relações entre o eu e o eu, é que o autor menciona algumas das possibilidades do ensino da arte:

---

<sup>2</sup> Doutor em Ciências pela Universidade de Granada e professor em uma escola de Ensino Médio na Espanha.

Em última instância, um currículo holístico nos leva a uma conexão com a parte mais profunda de nós mesmos, a qual chamamos Eu (eu superior, superconsciente, etc.). Um veículo é a arte (dança, música, poesia, pintura e o drama) ou as mitologias, que abordam os interesses universais dos seres humanos (MILLS apud YUS, 2002, p. 15).

Portanto, para o autor, ao propiciar que o aprendiz possa discutir e compreender essas relações em ambientes educacionais nos quais o currículo seja holístico, possibilita tomar consciência dessas conexões e desenvolver as habilidades para atuar na transformação dessas relações, caso seja necessário (idem).

No campo da Pedagogia Sistêmica, o olhar se estendeu no sentido de compreender as bases teóricas das pedagogias sistêmicas Waldorf e Hellinger e suas contribuições para o campo da Arte e do seu ensino. E também verificar a presença de componentes sistêmicos na Pedagogia do Teatro (Contação de Histórias e Psicodrama Pedagógico no Teatro-Educação).

Sendo a Antroposofia o campo no qual emergiu a Pedagogia Waldorf<sup>3</sup>, Rudolf Steiner (1861-1925) é o responsável por sua criação. A Hellinger Ciência, por sua vez, na sua amplitude de atuação em várias áreas do conhecimento humano brinda a Educação com a Pedagogia Sistêmica com enfoque em Bert Hellinger (1925-2019), ou, simplesmente, Pedagogia Hellinger.

Em se tratando de pesquisa bibliográfica o referencial teórico ora apresentado está calcado nas pesquisas desenvolvidas pela autora em sua trajetória acadêmica (mestrado e doutorado), bem como nos seus projetos de pesquisa acadêmicos (PqI e PqC). Junta-se a isso os estudos recentes junto à Hellinger Schule no

---

<sup>3</sup> Tem-se notícia em 1919 do termo *Pedagogia Waldorf* como homenagem que Rudolf Steiner fez a Emil Molt, diretor da fábrica de cigarros Waldorf-Astória, na Alemanha, por seus esforços em repensar o *modus vivendi* em seu país, assolado pela Primeira Guerra Mundial. Uma das ações feitas em parceria entre ambos resultou em um projeto de a educação dos operários e dos filhos dos operários da sua fábrica de cigarros que foi assim batizado. Atualmente, a *Pedagogia Waldorf* ocorre em mais de 80 países (LANZ, 2007).

Brasil/Faculdade Innovare<sup>4</sup> – São Paulo, em curso de pós-graduação/especialização e traz autores de reconhecida importância na comunidade nacional e internacional sobre essas áreas do conhecimento.

Observou-se que o esforço na compreensão e análise dos pressupostos filosóficos que fundamentam a Pedagogia Waldorf e a Pedagogia Hellinger possibilitou perscrutar a intersecção e/ou bases comuns entre ambas, e de modo mais específico, nas modalidades de Pedagogia do Teatro – Contação de Histórias e Psicodrama Pedagógico.

## **Pedagogia Waldorf**

O filósofo austríaco Rudolf Steiner<sup>5</sup> é o mentor da Antroposofia<sup>6</sup>, teoria que abarca o desenvolvimento humano espiritual, científico e cultural em variadas dimensões: cognitiva, afetiva, corporal, ética e social. Sua obra se estende em vários campos do saber humano – religioso, filosófico, artístico e das ciências exatas, biológicas e humanas –, destacando-se neste último, a educação. E, na educação, o seu fundamento reside na questão da liberdade<sup>7</sup>.

Na Pedagogia Waldorf, criada por Steiner, está contida a importância da pessoa ser educada, *pari passu*, desde a mais tenra infância, para que ela possa sentir-se livre e, de modo consciente, transmutar esse sentimento de liberdade no plano das suas

---

<sup>4</sup> Ver: <https://www.faculdadeinnovare.edu.br/>

<sup>5</sup> Sugere-se a leitura do livro de Johannes Hemleben, *Rudolf Steiner: monografia ilustrada* (1984).

<sup>6</sup> A Antroposofia, na sua parte filosófica, almeja o conhecimento do ser humano numa perspectiva fenomenológica, procurando criar métodos específicos de se investigar aspectos imateriais e espirituais que possam levar a uma visão integral do homem e do Universo. Neste sentido, a Antroposofia rompe com o conceito de totalidade calcada nas teorias que levam em conta o materialismo nas suas diferentes vertentes, ao empreender explicações que falam do eterno e do infinito.

<sup>7</sup> Tal fundamento encontra-se explicitado em toda a obra de Steiner, mais particularmente na *A Filosofia da Liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna* (2008).

próprias ações. A liberdade seria, então, algo a ser desenvolvido na interioridade humana concomitantemente com a autonomia<sup>8</sup> e isso requer a promoção do autoconhecimento, o que implica em querer, sentir e pensar<sup>9</sup>.

O filósofo austríaco vai além em sua análise sobre o pensamento humano e afirma que, quando se pensa sobre a origem do agir é porque a pessoa fez uso do pensamento intuitivo. E é ele que possibilita a oportunidade de ressignificar os conceitos e, por isso, de aprender e de reaprender a realidade, captando a essência dos pensamentos e das experiências, sem o uso do raciocínio. Sendo assim, o pensamento intuitivo envolve conhecimento e ação que reconecta o ser humano com o todo – uma faceta que mostra seu caráter espiritual, portanto.

Em suma, o conhecimento da constituição do ser humano implica na composição de aspectos que interagem com a parte visível e sua interioridade (mente). Pois o espaço externo, objetivo, no momento em que é vivenciado se internaliza, subjetivando-se. Do ponto de vista antropológico isso ocorre em três níveis importantes:

- 1) físico – naquilo que é manifesto, aparente, ou seja, os órgãos sensoriais do corpo que transmitem os elementos do mundo externo;
- 2) alma (psiquê) – sensibilidade e atenção que não se restringe ao visível e vai além dos domínios da própria interioridade, mergulhando com o interior do outro;
- 3) espiritual (na esfera do pensar) – que se traduz em algo objetivamente válido pela coerência que se manifesta, não coagido por instintos, paixões e desejos de quaisquer ordens. Pois, “[...] sua essência espiritual só atua se ele encontra os impulsos de seu atuar como intuição moral, no âmbito de seu pensar extrassensorial. Aí é ele próprio que atua, ninguém mais. Aí ele é um ser livre que atua por impulso próprio (HEMLENEN, 1984, p. 67).

---

<sup>8</sup> A autonomia tem aqui o sentido de seguir leis colocadas pelo sujeito como o máximo das próprias ações, sem imposições externas.

<sup>9</sup> Tais categorias são amplamente desenvolvidas por Steiner (2008) e, nesta pesquisa, serão objeto de estudos mais detalhados no seu decorrer.

Tais premissas foram desenvolvidas por Steiner a partir do método da natureza, de Goethe<sup>10</sup>, por meio do qual se pretende conhecer a natureza e também o homem (por ser parte integrante dela). Segundo Goethe, o caminho para se compreender o mundo deve considerar os seguintes passos: a) observar e perceber a realidade como é, contemplando-a, abstando-se de juízos (atividade que envolve somente os sentidos); b) evocar e relacionar o que foi contemplado com os próprios sentimentos, buscando as impressões que o objeto impregnado causou em si; c) pensar, criando relações que não estão na realidade, mas no interior do sujeito, como se fossem objetos divinos.

Do que foi exposto até agora, surge uma interessante questão: qual seria a situação de vida mais apropriada para contemplar as bases educacionais, segundo Steiner, rumo à liberdade humana? Ou ainda, que promova o desenvolvimento emocional, a sensibilidade, a força interna, a empatia, tendo em vista o desvelar e a ampliação da interioridade dos seres humanos?

É o próprio Steiner que aponta a necessidade de experiências artísticas para poder acessar certas vivências, estimular certas emoções e sentimentos, harmonizando-os com a racionalidade humana.

Para fundamentar a importância da arte no processo cognitivo humano Steiner foi buscar na obra “Educação Estética do Homem”, de Friedrich Schiller (1990), que afirma a existência de dois estados de não-liberdade do homem: o primeiro, quando ele é dominado no seu aspecto sensorial; segundo, quando a pessoa segue normas estabelecidas externamente, que suprimem a sua sensibilidade. Para ser livre, segundo o pensador alemão, é preciso sintonia entre sensibilidade e razão e, acima de tudo, desenvolver as paixões a partir de ideais e valores supremos.

No processo educativo, principalmente nos anos dedicados ao ensino fundamental, Steiner defende como de suma importância o

---

<sup>10</sup> Método foi exposto e ampliado por Rudolf Steiner numa obra de sua juventude intitulada *O método cognitivo de Goethe* (2004), quando trabalhou na edição dos escritos científicos de Goethe.

desenvolvimento da imaginação, proporcionada pelo contato e fazer artístico que, por sua vez, tem a capacidade de ampliar a criatividade e, portanto, a liberdade do sujeito. Pois não se deve olvidar que no bojo da criatividade se faz nascente o processo de conhecimento, já que esta conclama para a intuição falar, portadora que é das marcas pessoais e do que traz de universal em cada um dos seres humanos.

Quando se trata de criança pequena, a situação que se apresenta é o da indiferenciação; na medida em que ruma à adolescência, o caminho para sair da indiferenciação e realizar o confronto com a realidade é o contato com as atividades artísticas, que possibilitam ao adolescente a imprimir a “sua marca” no mundo, de maneira autônoma e progressivamente livre. É também por meio do fazer artístico que se abre um caminho para que se possa conhecer a realidade, já que o conhecimento se dá pela percepção e esta se baseia nos sentidos, trabalhados de forma inigualável nas atividades e expressões artísticas.

Tais expressões artísticas estão direcionadas, principalmente, na vivência musical, na visualidade (desenhos, pinturas, esculturas), no fazer teatral, na contação de histórias (principalmente os contos tradicionais e nos contos de fada) e euritmia<sup>11</sup>.

Por fim, quanto ao conhecimento científico, Steiner defende a necessidade de integrar a ciência e a arte, pois o foco da educação não está na racionalidade, e sim, na promoção do conhecimento que leve ao individualismo ético. Pois é por meio dele que se chega à execução das boas ações, destruídos que foram os impulsos malvados. O individualismo ético tem, assim, proximidade com o sentimento do amor, e verdadeiramente se ama quando se é livre. O que o homem necessita, então, para ser livre, é de uma educação com e para o amor.

---

<sup>11</sup> *Euritmia* é o termo proposto por Steiner (2009) para a *arte do movimento*, na qual se busca a reprodução de fonemas e tons musicais por meio da linguagem corporal, independente de idiomas e de seus contextos culturais.

## Pedagogia Sistêmica (Pedagogia Hellinger)

Bert Hellinger, propositor da Hellinger Sciencia, desenvolveu sua teoria ao longo do seu trabalho terapêutico. Portanto, possui caráter empírico, em primeira, pedagogia e teologia aliada à diferentes abordagens como a Psicanálise, Dinâmicas de Grupo e Terapia Familiar<sup>12</sup>. Nas palavras de Bert (2015, p. 11), “Como ciência, a Hellinger Sciencia está em movimento. Isto significa que se encontra em constante desenvolvimento, também através das compreensões e experiências de muitos outros que se abriram para ela – e também para as suas consequências”.

A sua universalidade enquanto ciência tem como pressuposto as ordens observáveis no campo das relações humanas, lugar em que ocorrem inúmeros conflitos, por vezes de ordem transgeracional e que repercutem na também na saúde do ser humano.

É uma ciência universal das ordens da convivência humana, começando pelas relações nas famílias, ou seja, pelo relacionamento entre homem e mulher e entre pais e filhos, incluindo sua educação, passando pelas ordens no âmbito do trabalho, na profissão e nas organizações, chegando até as ordens entre grupos extensos, como por exemplo, povos e culturas. Ao mesmo tempo, é a scientia universalis das desordens que leva a conflitos no âmbito da convivência humana, que separam as pessoas ao invés de uni-las. Essas ordens e desordens também são transferidas para o corpo, têm um papel importante em relação às doenças e à saúde física, anímica e espiritual (Idem).

No que diz respeito ao grupo das relações pertinentes à Educação, autoras como a alemã Marianne Franke Gricksh (2018),

---

<sup>12</sup> No livro *As Ordens do Amor* (2007), Bert Hellinger apresenta os aportes científicos que influenciaram na sua trajetória de pesquisas que culminaram na *Hellinger Ciência*, sendo as principais - *A Fenomenologia* de Husserl, Hegel e Kant, a *Psicanálise* de Freud, *Psicologia Analítica* de Jung, *Psicodrama* de Moreno, *Análise Transacional* de Erick Berne, *Grito Primal* de Athur Javov, *Esculturas Familiares* de Virginia Satir.

a mexicana Angelica Olvera (2019) e a brasileira Olinda Guedes (2012) desenvolveram propostas psicoterapêuticas em Pedagogia Sistêmica a partir de suas percepções com bases no trabalho de Bert Hellinger com as constelações familiares<sup>13</sup>.

Aqui, se destacam os estudos e o trabalho desenvolvido por Angelica Olvera a partir de Bert Hellinger na CUDEC/México<sup>14</sup>, cujo corpo teórico-prático foi denominado Pedagogia Sistêmica com enfoque em Bert Hellinger. Segue, pois, metodologia de cunho fenomenológico, sistêmico e transgeracional que permite a identificação em profundidade das dinâmicas presentes nos sistemas familiares – as constelações familiares. Na sua prática procura-se observar as memórias transgeracionais atuantes do campo sistêmico<sup>15</sup> da pessoa (alunos, pais, professores, diretores,

---

<sup>13</sup> Constelação Sistêmica Familiar ou, simplesmente, Constelação Familiar, é um método terapêutico desenvolvido pelo alemão Bert Hellinger que o denominou de *Familienaufstellung*. O seu nome original significa Colocação (representação) Familiar. O termo *stellen*, em alemão, é traduzido para o inglês como *constellate*, que significa posicionar um grupo de elementos numa determinada configuração. Como a literatura sobre o assunto no Brasil iniciou com um livro traduzido do inglês para o português, originou-se essa denominação "Constelação Familiar". O termo representa o objetivo terapêutico, já que os elementos são dispostos numa certa configuração de relações. (HELLINGER, 2015).

<sup>14</sup> Universidad Multicultural de Grupo CUDEC. E no *Domus CUDEC Extensión Universitaria* fica a sede da Pedagogia Sistêmica com o enfoque de Bert Hellinger. Site: [www.domus.cudec.edu.mx](http://www.domus.cudec.edu.mx)

<sup>15</sup> “O biólogo inglês Rupert Sheldrake sugeriu em 1981 no livro *Uma nova ciência da vida – A hipótese da causalção formativa e os problemas não resolvidos da biologia* que existem campos de informações não materiais que são transmitidos por ressonância. Essa ressonância mórfica é o processo no qual acontecimentos e comportamentos de organismos no passado influenciam organismos no presente. Por sua vez, essa ressonância acontece dentro de sistemas que compartilham características semelhantes em sua formação. Quanto maior a similaridade de características, maior a ressonância e, por fim, maior a influência desse campo imaterial de informação. Da mesma forma, a teoria dos campos morfogênicos diz que, da mesma maneira que dentro de um sistema com informações similares os indivíduos deste sistema são influenciados, seus comportamentos, descobertas e aprendizados também passam a influenciar este campo. Nesse sentido, essas informações passam a fazer parte do campo que



enfim, todos os envolvidos no âmbito escolar) ou instituição na maneira como os representantes a manifestam, no próprio corpo. Nas palavras de Angelica Olvera (2019, p. 25),

A Inteligência Transgeracional se refere aos vínculos com os ancestrais. Em outras palavras, as gerações precedentes das quais se originam as pessoas em um momento determinado no espaço e no tempo. Esta inteligência é, também, ao mesmo tempo, capaz de conectar uma geração que vive no presente com os seus descendentes.

De maneira que todos os envolvidos no processo educacional trazem consigo a história individual. Assim, os alunos devem ser recebidos com sua própria história e raízes, com o legado da sua própria linhagem; cada aluno, cada docente traz a cultura da sua família e isso lhe confere um selo de identidade. Então, é necessário ver essa riqueza na sua complexidade e saber manejar tudo isso, incluindo o contexto social e cultural da família.

Eis outra faceta metodológica da Pedagogia Hellinger – incluir todos os elementos e todos os partícipes do sistema familiar: a escola, em todos os seus níveis de autoridade – docentes, alunos, colaboradores, fornecedores, clientes, entre outros. Essa inclusão segue os princípios sistêmicos aplicados na Educação a partir de uma visão fenomenológica e com o uso de ferramentas que levam à inovação e a ter um olhar mais amplo do contexto em que estão inseridos.

Tais ferramentas são criadas para trazer à tona as dinâmicas presentes no sistema familiar da pessoa e que atuam segundo a boa consciência. Pois Olvera (2019, p. 85) lembra que o método helligeriano, calcado nas constelações familiares ensina que os pais e filhos atuam por amor, acionado principalmente “[...] quando o sistema familiar se vê ameaçado ou em perigo”.

---

influencia a todos que pertencem a determinado grupo de características semelhantes.” (Fonte: <https://iperexo.com/2019/11/13/os-campos-morficos-de-rupert-sheldrake-e-a-constelacao-familiar/>. Acesso em 26/07/2021)

Hellinger explica como uma consciência maior opera nos sistemas familiares através do que ele denomina de Ordens do Amor: a ordem do pertencimento, da hierarquia e do equilíbrio entre o dar e o receber. Essa consciência é a consciência do campo humano. Quando alguma dessas ordens se desequilibra, o próprio sistema busca a forma de reestabelecer seu status original com os elementos que estão ao seu alcance (Idem).

No que diz respeito à escola, à família e aos alunos, a expressão de Angelica Olvera “cada quem no seu lugar para poder educar” adverte: os professores devem cuidar para não ocupar o lugar dos pais. Por sua vez, os pais, muitas vezes, ocupam o lugar dos professores e fazem a tarefa por seus filhos. Tal transgressão despreza a hierarquia do professor, causando um espaço vazio relacional que em muito prejudica o processo de ensino-aprendizagem. Outra situação comum no cotidiano escolar é do aluno que mais chama a atenção de todos mostrando em sala de aula o grande amor a sua família, numa evidência de que algo sério está acontecendo em casa. Portanto, não se pode esquecer que cada filho age por amor aos pais, em lealdade, reverberando as suas ações e emoções.

À escola, com todos os seus integrantes, de modo especial, ao professor, cabe a tarefa de fazer surgir o melhor de cada um dos alunos, para então poder ele se conectar, a partir do seu coração ao coração do aluno – o produto que dessa conexão resulta é um coração agradecido. E um coração agradecido que pode aprender.

### **Contação de Histórias**

A Pedagogia Waldorf defende que no processo educativo, principalmente nos anos dedicados ao ensino fundamental, é de suma importância o desenvolvimento da imaginação, proporcionada pelo contato e fazer artístico. Nela, a Contação de Histórias tem o potencial de despertar a imaginação e a criatividade nas crianças, pois recria aquilo que é capturado pelos sentidos, base

para ampliação criativa e expressiva, de autodesenvolvimento e do crescimento de potencialidades corporais (STEINER, 2012).

Outro ponto a se considerar é a forma como é desenvolvido o ensino aprendizagem das crianças e adolescentes, de maneira estruturada, sempre respeitando as fases das quais o corpo e o espírito se desenvolvem. Essa pedagogia tem como objetivo o cultivo das potencialidades individuais e leva em consideração a diversidade cultural, comprometida com princípios éticos humanos amplos e gerais. Além desses pontos levantados há ainda o trabalho de interação com a natureza, pois o ser humano é fruto da mesma, e, portanto, deve internalizar essa questão. (LANZ, 2007).

No ensino infantil, as brincadeiras, os contos, o movimentar-se, o imitar o mundo que o cerca, recriando aquilo que captura com seus sentidos, são bases para a ampliação expressiva, criativa, de autodesenvolvimento e o crescimento de potencialidades corporais, emocionais, cognitivas e espirituais das crianças com até sete anos. Pois os contos trabalham com a imaginação das crianças e essa atividade de fantasia tem um efeito plasmador sobre o cérebro. Se a criança não trabalha com atividades que estimulem a imaginação, Steiner (2007, p. 28) alerta que “[...] nada resta ao cérebro para fazer, ele se atrofia e resseca em vez de desabrochar.”

Nesse sentido, a Contação de Histórias é um caminho que explora a imaginação e a criação das crianças, no qual cada um criará um personagem, um cenário, entre outros elementos. Porém, Steiner (2012) alerta que um conto deve ser bem narrado, pois assim as crianças entrarão em um estado de magia, e “viajarão” com as histórias.

Eles são narrados repetidas vezes, por sempre na mesma sequência, se possível, com as mesmas palavras, pois representam um verdadeiro "alimento" para a alma das crianças, além de estimular a memória. Nunca devemos tentar interpretar, ou achar alguma "moral da história", para as crianças. As imagens vivenciadas por elas irão amadurecer aos poucos, no inconsciente de cada uma. [...] Sua memória se limita aos aspectos que sofrem interferência de sentimentos, ou seja, a criança se lembra das cenas que lhe deram prazer ou temor (STEINER, 2012, p. 31).

Com isso, a Pedagogia Waldorf ressalta que na Educação se trabalha com sujeitos pertencentes à natureza, e que, por isso, se deve respeitar suas leis e mecanismos. E caso isto ocorra com as crianças desde cedo poderão desenvolver o seu pensar e o seu sentir de modo atuar mais livremente sobre o mundo, fazendo uso da sua criatividade, expressividade e sensibilidade.

Portanto, de tal assertiva decorre na Educação Infantil a necessidade de que a criança expresse sua criatividade, movimente-se, brinque, pois, segundo Steiner, uma criança que não se movimenta durante a infância, não tem o contato com a natureza, com a magia da sua imaginação, não terá um pensamento organizado quando adulto (STEINER, 2007).

A importância dos contos é que os mesmos desenvolvem a imaginação e são frutos de vivências primordiais da existência humana. Por meio de imagens significativas, os contos atuam com efeito inconsciente no percurso e amadurecimento humano na terra. Por esse motivo, para Steiner (2012, p.30) “[...] pessoas de todas as épocas - principalmente crianças - sempre reconheceram neles, embora de modo inconsciente, algo afim com sua própria alma. Reis, princesas, anões, gigantes - todas estas imagens - correspondem a profundas realidades interiores do homem”.

Além disso, os contos favorecem um ambiente de sonho para as crianças, caso se utilize um tom de voz ideal, para que não seja induzida à criança uma imagem que não seja criada por ela mesma a partir da história contada. Rudolf cita um exemplo, no qual “Um ambiente de penumbra, com uma vela acesa, também estimula a vivência imagética da criança. Para crianças muito agitadas, as histórias também podem ser contadas com o apoio de bonecos de pano, bem simples, na forma de um pequeno teatro” (STEINER, 2012, p. 42).

No que diz respeito à Arte, Steiner defende que é fundamental a vivência artística, ponte para acessar e instigar emoções e sentimentos, o que ainda pode possibilitar que, paulatinamente, o jovem venha a conseguir achar a resposta do seu objetivo no mundo. Porém, deve-se lembrar que para a educação da criança é

necessário dar tempo ao tempo, sabendo respeitar as fases do seu desenvolvimento.

A Pedagogia Sistêmica CUDEC com enfoque em Bert Hellinger também vislumbra a importância dos elementos extraídos da cultura por trazerem, justamente, os modos de viver – pensar e sentir – dos diferentes povos, em diferentes tempos e lugares. Assim, o conhecimento dos contos, cantigas, sagas heróicas, mitologias colocam o humano em contato com a sua ancestralidade e permite acessar, de maneira profunda, trazendo à consciência, emoções atreladas a situações que são parte de um “legado ancestral”.

Sendo um dos objetivos dessa pedagogia o desenvolvimento da inteligência transgeracional, ouvir e contar histórias permite àquele que conta e àquele que ouve, por processos intra e intersíquicos, identificar as emoções subjacentes, situações e padrões comportamentais que se reproduzem no seio familiar desde tempos imemoriais. E ao fazê-lo, possibilita um melhor entendimento e manejo da sua boa consciência desses elementos na própria vida, no sentido de transformá-los rumo a uma má consciência, quando poderá, então, viver a sua própria história.

Angélica Olvera (2019, XII-XIII) versa sobre o percurso do herói nas sagas míticas a partir de Joseph Campbell, que “[...] desenhou um modelo para explicar como se constroem as histórias ao redor dessas figuras épicas, descobrindo que existem certas circunstâncias comuns em todos os casos. Nesse conceito resulta claro e evidente como operam a boa e a má consciência”.

Seriam elas: o chamado (quando o personagem mítico percebe em si a necessidade de realizar algo especial); o início (tomada de decisão de ir ao encontro do “chamado” ao deixar o lugar de origem, sua família); os desafios (na trilha do caminho para realizar seus objetivos sofre toda sorte de intempéries que o farão duvidar dos seus propósitos); o mentor (encontro, no percurso, de uma espécie de “guia”, um mentor que com sabedoria apontará meios de como vencer os obstáculos); os amigos e os inimigos (aqueles que lhe darão apoio ou, ao contrário, trarão maiores empecilhos na

sua jornada; porém, ambos contribuirão para forjar o caráter do herói); a confrontação final e o cumprimento da meta (o desafio maior ocorre no final da aventura quando dever escolher entre se resignar ou vencer, assumindo inteiramente o desafio que o levará ao objetivo inicial); a volta à comunidade (viagem de retorno ao seu lugar de origens, aos seus, momento que se percebe que algo em si sofreu profunda transformação que acarretará também mudanças no seu entorno) (OLVERA, 2019).

Essas etapas da saga heroica são comuns ou se repetem, ainda que de outras formas, nas histórias de tradição oral ou literária, de origem popular ou não. O seu fruir – ao contar ou ouvir – traz a possibilidade de inúmeras leituras, catárticas ou racionalizadas, que permitem aprendizados no sentido de observância das Leis do Amor - hierarquia, vínculo e equilíbrio entre o dar e o receber. O lugar de cada um no seu sistema, a natureza dos vínculos que estabelece na sua vida e as forças atuantes, para o mais ou, para o menos, entre dar e receber nas relações que estabelece em suas vidas.

Portanto, a Contação de Histórias enquanto modalidade teatral a ser contemplado no ambiente escolar traz ricas possibilidades de desenvolvimento não só ao aprendiz, mas a todos os envolvidos no processo educacional. Pois se trata de uma tarefa que não se finda numa etapa; ao contrário, tão logo ocorra um aprendizado, outros tantos se apresentarão como necessários. Eis, portanto – segundo a Pedagogia Sistêmica CUDEC com enfoque em Bert Hellinger – o sentido da vida: tomar e viver a sua própria história, plenamente.

## **Psicodrama Pedagógico**

Também conhecido como uma evolução do Teatro da Espontaneidade, o Psicodrama foi proposto pelo médico vienense Jacob Moreno (1889-1974), a partir da constatação da possibilidade de um método psicoterapêutico pela ação dramática. Segundo Moreno (1984, p. 8), o Psicodrama “[...] é uma autêntica organização

da forma, a autorrealização criadora no atuar, na estruturação do espaço, a prática da inter-relação humana na ação cênica.”.

Como elementos principais, o Teatro da Espontaneidade proposto por Moreno traz a eliminação do dramaturgo, participação do auditório (não há espectadores, pois todos são atores), todos participantes são os únicos criadores e tudo é improvisado; no que diz respeito ao cenário, este configura o “espaço da vida” – a vida na sua inteireza de ser. Deste modo, no seu tempo (primeiras décadas do século XX), Moreno compôs a vanguarda teatral pois que sua pesquisa cênica serviu de contraponto às convenções ditadas pela tradição do teatro ocidental.

Um marco nesta trajetória foi o caso Bárbara<sup>16</sup> no qual Moreno vislumbrou a descoberta de que a catarse experimentada pelo público se espria também em direção aos atores, com efeito terapêutico, dada a liberação de conteúdos emocionais. Assim, sua evolução, o Psicodrama foi se afastando do seu caráter improvisacional que o ligava mais fortemente ao teatro e com isso ganhou contornos mais terapêuticos.

Destarte, Moreno (apud JAPIASSU, 2001) desenvolveu sua proposta teatral em duas direções: uma estética-dramática, em que a espontaneidade da ação dramática foi vivenciada numa nova proposição do drama (jornal-vivo); outra no sentido de uma vertente psiquiátrica e terapêutica voltada para o paciente, sua interioridade psíquica que pode vir à tona via catarse. Esta última

---

<sup>16</sup> Caso Bárbara foi a denominação dada por Moreno a um fato ocorrido com um grupo no qual desenvolvia o Teatro da Espontaneidade. Nele, uma atriz com nome ‘Barbara’, de modo contumaz representava papel de heroínas doces, delicadas. Certa feita, seu marido, que também atuava no grupo, confidenciou ao Moreno que na vida privada, a esposa se comportava de forma contrária; era despótica e cruel. Foi então que Moreno teve um *insight* e pediu à Bárbara que interpretasse, por diversas vezes, personagens grosseiros, vulgares em situações semelhantes às vivenciadas pelo casal no seu cotidiano. Ambos, em depoimentos posteriores, afirmaram que os conflitos na vida doméstica tiveram considerável melhoria; o que levou Moreno constatar a possibilidade de ‘sanar’ conflitos emocionais com a sua reprodução em cena justamente por aliviá-los e, com isso, permitir que fossem negociados durante as encenações terapêuticas.

linha, por sua vez, se desdobra em duas categorias linha: “1) o psicodrama – que se ocupa das relações interpessoais e da psicologia da vida privada do paciente e o 2) o sociodrama – que investiga as relações intra e intergrupais, com base nos valores culturais do grupo social ao qual pertence” (JAPIASSU, 2001, p. 29).

Em linhas gerais, as características que balizam o psicodrama podem ser assim resumidas:

São técnicas desenvolvidas apenas sob a supervisão de psicodramatistas: um grupo de pacientes-atores dramatiza problemas de algum dos presentes, de acordo com certas regras estabelecidas, acompanhados sempre por terapeutas. O objetivo comum é a vivência intensificada dos problemas emocionais da vida cotidiana das pessoas envolvidas. Um ator/personagem se torna protagonista por vez, mas todos vivenciam a técnica, os outros desempenham os papéis necessários ao estabelecimento do conflito. O objetivo da experiência é a vivência emocional de uma situação problema por todos, o que proporciona um alívio, controle da ansiedade e a reflexão, abrindo caminhos para a superação (KOUDELA; ALMEIDA Jr., 2015, p. 149-150).

No presente estudo há que se considerar a importância desse caráter “mais terapêutico” do Psicodrama Pedagógico no âmbito escolar, pois ele acolhe, conecta, traz justamente a possibilidade de vivenciar e ressignificar estados emocionais dos aprendizes e, assim, desenvolver justamente aspectos ligados à afetividade humana, sem prejuízo dos aspectos cognitivos. Nesse aspecto, as palavras de Sandra Chacra (1991, p. 37) sobre as intenções de Moreno na aplicação de suas ideias à Educação:

Para ele, toda escola deveria contar com uma sala de psicodrama, que seria um verdadeiro laboratório para o aluno, permitindo uma atuação livre e espontânea de sua personalidade. Mais diretamente ligado ao aspecto cognitivo da educação, o Psicodrama pedagógico será um instrumento de ensino em relação à aprendizagem de um modo geral. Uma explicação dada ao aluno, ao nível puramente teórico, é insatisfatória, porém, quando aliada a uma convivência



prática, através da dramatização improvisada, seu resultado será mais eficaz.

Pode-se, então, afirmar que justamente a preocupação com o bem-estar emocional, seja no plano individual ou social que possibilite o desenvolvimento cognitivo, são os aspectos que conectam o Psicodrama à Pedagogia Waldorf e a Pedagogia Sistêmica Hellinger. E tal ocorre por trazer à tona, tornando perceptível e passível de ser ‘canalizado’ e/ou ‘trabalhado’ questões intra e interpéssicas seja por meio da Arte (como na Pedagogia Waldorf) ou por meio de dinâmicas que acessam o campo da pessoa ou grupo envolvido que elucidam o sistema familiar, de um grupo ou institucional (como na Pedagogia Hellinger).

Importa ressaltar, também, que Bert Hellinger estudou profundamente a proposição psicodramatista de Moreno, que em muito teve influências na construção do método da Hellinger Ciência. Isso na observação de como a figura do ‘representante’ (no caso do Psicodrama, o paciente/ator) em cena com outros ‘representantes’ de sujeitos partícipes de determinada situação e/ou tema, de maneira ‘espontânea’ revivem estados emocionais daqueles a quem representam.

A lida com o aparato emocional exige do humano intensa aprendizagem para que possa se desenvolver de modo integral. A arte, lugar privilegiado de vivências emocionais, possibilita percepções, modos de expressar e manifestar de infinitas formas dos ‘estados de alma’, os diversos níveis do sentir o mundo, a realidade circundante. Seja no Psicodrama, na Pedagogia Waldorf e Pedagogia Hellinger, essa dimensão psíquica constitui a base que as fundamentam, cujo equilíbrio está diretamente ligado ao fomento das funções intelectivas humana.

### **Considerações finais**

A busca da racionalidade, enquanto fundamento que predomina na Educação, é uma marca do homem que o acompanha

na sua trajetória terrena. Porém, tal foco na objetividade contribui sobremaneira ao ensino baseado na transmissão de conteúdos e deixa o dualismo se sobrepor à diversidade das possibilidades de existir. Na contramão desse movimento, a Pedagogia Waldorf e a Pedagogia Sistêmica Cudec com enfoque em Bert Hellinger veem o homem em sua totalidade. Assim, pode-se afirmar que o surgimento de propostas sistêmicas para a pedagogia decorre de uma necessidade maior que é olhar para o todo, contemplando ao máximo as múltiplas dimensões do existir.

Nesse estudo foram apresentadas, ainda que de forma introdutória, as premissas teóricas da Pedagogia Waldorf (advinda da Antroposofia) e a Pedagogia Sistêmica Cudec com enfoque em Bert Hellinger (fruto da Hellinger Ciência). Após, procurou-se nelas os elementos sistêmicos que estão presentes em duas modalidades de Pedagogia Teatral – a Contação de Histórias e Psicodrama Pedagógico, partindo-se do pressuposto que preconizam em seu trabalho educativo uma série de outros elementos envolvidos, com destaque para a subjetividade, principalmente no que diz respeito ao ensino da arte.

Com as leituras realizadas para esta pesquisa com base na Pedagogia Waldorf e na Antroposofia foi possível compreender a amplitude de sua proposta – o desenvolvimento de seres humanos pensantes e livres. As vivências artísticas, aqui representadas pela Contação de Histórias e Psicodrama Pedagógico, segundo Steiner, possibilitam o desenvolvimento da imaginação, criatividade e ampliação das potencialidades expressivas corporais, de modo a acessar e instigar emoções e sentimentos, desde que respeitadas as diferentes fases em que o corpo e o espírito se desenvolvem. Além de permitir o livre trânsito na seara da diversidade cultural e social, sendo fundamental o contato e o respeito à natureza.

A Pedagogia Sistêmica Cudec com enfoque em Bert Hellinger entre os seus pressupostos traz a importância dos elementos extraídos da cultura. De maneira que a vivência em arte possibilita, também por meio da Contação de Histórias e Psicodrama Pedagógico, o acesso aos modos de viver, pensar e sentir, seja do

aprendiz, de todos os envolvidos no processo educacional, como também dos diferentes povos, em diferentes tempos e lugares. E esse contato pode trazer à consciência emoções e aprendizagens feitas enquanto legado ancestral e permite o desenvolvimento da inteligência transgeracional, a percepção de como se opera a boa e a má consciência e as leis da vida (leis do amor) – pertencimento, hierarquia e equilíbrio entre o dar e o receber.

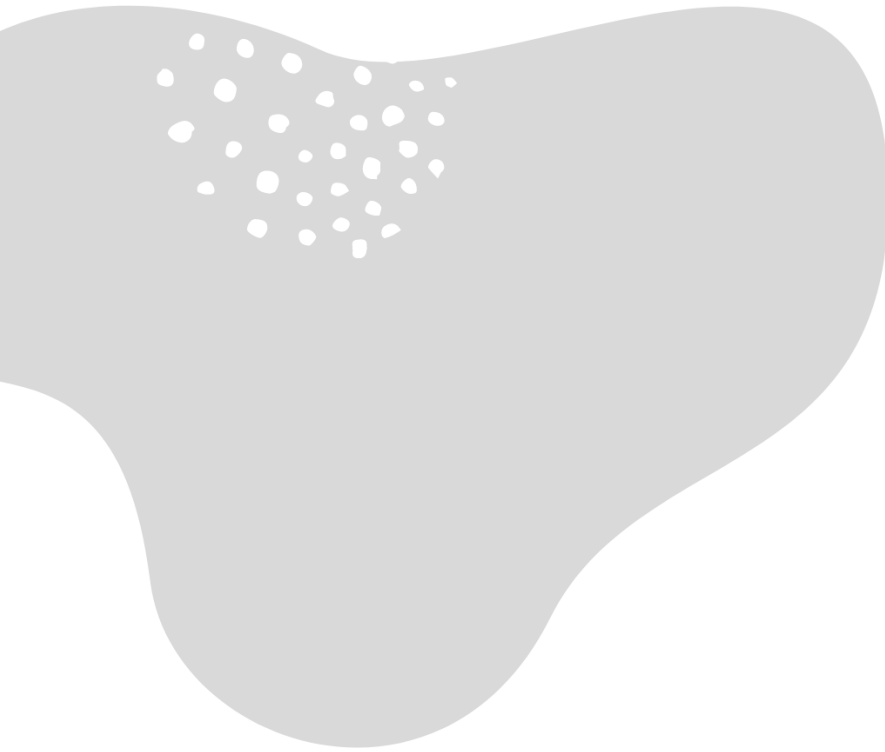
Observou-se que mesmo não sendo a Pedagogia Waldorf e a Pedagogia Sistêmica Cudec com enfoque em Bert Hellinger pedagogias “novas”, trazem no seu bojo os princípios que a contemporaneidade precisa para renovar a Educação. Portanto, espera-se que este trabalho contribua para a ampliação do interesse pelas Pedagogias Sistêmicas, seja por pesquisadores e futuro professores, pais com crianças em idade escolar – enfim, todos os envolvidos na Educação.

## Referências

- CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- DINIZ, Gleidemar. **Psicodrama Pedagógico**. São Paulo: Ícone, 1995.
- FRANKE, Marianne. **Você é um de nós**. Belo Horizonte: Ed. Atman, 2015.
- GUEDES, Olinda. **Pedagogia Sistêmica: o que traz quem levamos para a escola?** Curitiba: Appris, 2012.
- HELLINGER, Bert. **O Amor do Espírito na Hellinger Sciencia**. 3ª ed. Belo Horizonte: Ed. Atman, 2015.
- \_\_\_\_\_. **As Ordens do amor: um guia para o trabalho com constelações familiares**. São Paulo: Cultrix, 2007.
- HELLINGER, Sophie. **A própria felicidade: fundamentos para a Constelação Familiar**. Vol. 1. Tradução: Beatriz Rose. Brasília: Trampolin, 2019.
- HEMLEBEN, Johannes. **Rudolf Steiner: monografia ilustrada**. [tradução de Heinz Wilda]. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1984.
- LANZ, Rudolf. **Noções Básicas de Antroposofia**. 8ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2007.

- JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino do Teatro**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2001.
- KRISHNAMURTI, Jiddu. **A educação e o significado da vida**. 5ª ed. São Paulo: Cultrix, 1980.
- KOUDELA, Ingrid Dormien; JUNIOR, José Simões de Almeida. **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- MORENO, Jacob. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Teatro da Espontaneidade**. São Paulo: Summus, 1984.
- OLIVEIRA, Francine Marcondes Castro. **A relação entre Homem e Natureza na Pedagogia Waldorf**. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação UFPR. Curitiba, 2006.
- OLVERA, Angélica. **Pedagogia Hellinger**. Cidade do México: Ed. Terrahumida, 2019.
- ROCHA, Doralice Lange de Souza. Concepções de liberdade na educação Waldorf: um estudo de caso. **Educação – PUCRS**, vol. 29, nº 3, p. 551-566, 2006.
- SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa série de cartas**. [tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki]. São Paulo: Iluminuras, 1990.
- STEINER, Rudolf. **A Educação da Criança segundo a Ciência Espiritual**. Trad. Rudolf Lanz. 4ª. ed. São Paulo: Antroposófica, 2007.
- \_\_\_\_\_. **A filosofia da Liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna**. [tradução de Marcelo da Veiga]. 3ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Os contos de fadas: sua poesia e sua interpretação**. 2ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2012.
- \_\_\_\_\_. **O método cognitivo de Goethe: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goethiana**. 2ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2004.
- YUS, Rafael. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.





**O ENTENDIMENTO DA COMPLEXIDADE  
POR MEIO DO LORE DO RPG:  
UMA PROPOSTA EDUCACIONAL**

Graziella Medeiros Guadagnini  
Wesley Kozlik Silva  
Carla Luciane Blum Vestena



Complexidade. Lore. RPG. Educação.

# O ENTENDIMENTO DA COMPLEXIDADE POR MEIO DO LORE DO RPG: UMA PROPOSTA EDUCACIONAL

*Graziella Medeiros Guadagnini | Wesley Kozlik Silva |  
Carla Luciane Blum Vestena*

## **Introdução**

A educação encontra-se imersa em um entendimento ainda rígido, recortado e tecnicista (BEHRENS, 2013; BEHRENS, OLIARI, 2007), mesmo rodeada de tecnologias (SAMPAIO; LEITE, 2013) em que teoricamente, deveria contemplar uma quebra de paradigma e um novo formato educacional. Uma formação docente, seja esta inicial ou continuada, a fim de que possibilite uma nova visão se torna imprescindível para o paradigma atual.

Pesquisas realizadas por Guadagnini (2019), Gonçalves (2019) e Silva (2017) demonstram que há resquícios de tradicionalismos nas ações de formação inicial docente nos ambientes universitários, e que mesmo que haja atenção por parte dos alunos em formação e pelos professores universitários sobre esta realidade e que almejam mudanças, há uma dificuldade muito grande no processo de transformação paradigmática.

O objetivo deste trabalho é demonstrar como a construção do Lore do RPG pode propiciar no entendimento sobre a Teoria da Complexidade de Edgar Morin, para um uso educacional no processo de formação docente e nesta virada paradigmática. Assim, percebeu-se a necessidade de explicar o conceito de Lore do RPG e como este por sua vez se relaciona com o entendimento de alguns conceitos complexos.



Deve-se compreender que esta mudança de pensamento, por meio da complexidade, não deve tomar alguma teoria ou prática como receita para uma resposta, mas sim como forma de iniciar um revolução do pensamento, como desafio para compreender as questões individuais e múltiplas envolvidas em todo o processo (MORIN, 2005; 2003).

Juntamente a esta visão, Morin (2005) também esclarece que há um segundo mal-entendido, em que a complexidade passa a ser vista como uma possibilidade de completude, e para o autor, trata-se do contrário: do entendimento da incompletude do conhecimento e nesse sentido “[...] o pensamento complexo tenta dar conta daquilo que os tipos de pensamento mutilante se desfaz, excluindo o que eu chamo de simplificadores e por isso ele luta, não contra a incompletude, mas contra a mutilação” (MORIN, 2005, p. 176).

A metodologia utilizada baseou-se na pesquisa bibliográfica, documental e exploratória (GIL, 2010), visto que há pouquíssimas referências sobre o conceito de Lore. Por meio das plataformas digitais, como a Eric, Google Acadêmico, Catálogo de Teses e Dissertações de diversas universidades nacionais e internacionais, repositórios oficiais de RPG buscou-se trabalhar o pouco material encontrado e dialogar com a teoria da complexidade de Edgar Morin.

Não houve nenhuma pesquisa, nacional e internacional, que se debruçasse em dialogar a educação com este objeto, e muito menos que houvesse a teoria da complexidade como suporte para um alinhamento epistemológico. Assim, o que se propõe aqui são reflexões iniciais.

## **O Lore do RPG de mesa**

RPG é uma sigla para Role-Playing Game. Trata-se de um jogo de interpretação de papéis, no qual determinados personagens vivenciam uma história. O jogo é elaborado de maneira colaborativa, em que personagens são interpretados em cenários imaginados instruídos por um dos jogadores, chamado mestre, que tem um papel diferente dos demais. “Os jogadores podem criar

seus personagens e modificar a história à medida que interpretam seus protagonistas. Desse modo, muitos consideram o jogo como uma forma de literatura interativa” (PEREIRA, 2021, n. p.).

Para Vieira (2019, p. 11), o RPG “[...] tem possibilidades quase infinitas de interações, tornando o jogo muito divertido e diverso”. Essas possibilidades quase infinitas são o que viabiliza a criação de universos completamente novos, com ou sem relação com a realidade que se vive. Desta forma, a possibilidade de criar universos inteiros com suas leis de funcionamento, exige o entendimento e organização de ideias para que esses universos possam oferecer lógica de movimento, porém também, aspectos caóticos que podem servir de desafios para seus jogadores.

Além da criação desses universos é possível embasar-se em algum existente, como em literatura, cinema ou qualquer outro que os jogadores escolham. Existem no RPG múltiplos sistemas, que auxiliam na criação desses universos ou até mesmo delineiam claramente como um universo funciona, por meio de uma série de regras. Um dos sistemas que existem é o denominado Dungeons and Dragons (D&D), com um cenário que se passa em época Medieval, contendo magia e diferentes espécies coexistindo. Outro sistema é o Generic Universal RolePlaying System (GURPS), que se trata de um sistema de regras genéricas para o jogo do RPG, podendo ser utilizado nos mais variados cenários, a critério dos jogadores. Ainda, além desses sistemas prontos, é possível produzir o próprio universo, o que dependerá de experiência, principalmente do mestre do jogo.

Como dito, no jogo de RPG há duas categorias imprescindíveis para sua ocorrência: o mestre e os jogadores. Neste artigo o mestre possui papel de destaque, pois é ele quem desenvolve o Lore, ou seja, a ambientação para que a história seja vivenciada pelos demais jogadores.

Lore trata-se de uma palavra inglesa que, segundo o Dicionário Cambridge (LORE, 2021) significa o conhecimento histórico sobre determinado assunto, podendo ser relacionado a outras palavras como lendas e mitologias. Assim, o que o mestre

precisa fazer dentro do universo que criou, ou selecionou de algum livro para se jogar RPG, é desenvolver uma série de pequenas histórias que, interligadas, darão origem à cultura ou culturas que estarão presentes no jogo.

Assim, se o mestre do jogo seleciona o universo da campanha em um tempo Medieval em que existem diferentes raças humanoides (como anões e elfos), magia e outras leis desse universo, após saber um pouco sobre cada personagem apresentado pelos jogadores, este pode descrever uma situação, geralmente envolvendo o Lore da região geográfica que os personagens se encontram. Por exemplo: “Vocês encontram-se em um mercado bastante agitado da cidade que pararam para repor seus estoques de comida e começam a ouvir de alguns vendedores e compradores que o dragão encontra-se naquela região. Ao pararem para comprar carne seca, um dos vendedores, muito comunicativo, começa a contar que há 100 anos o dragão já havia passado por aquela região, pois trata-se de sua terra natal”.

Com esta descrição de uma lenda local, o mestre envolve os jogadores na cultura da região que se encontram, levando o grupo a um objetivo, que pode ser aceito pelo grupo ou não. Uma vez aceito, o grupo provavelmente investigará mais profundamente quais são as informações sobre o dragão, a saber como encontrá-lo, direcionando o mestre a descrever mais sobre o Lore que criou ou, até mesmo, impelindo-o a criar outros aspectos para esta cultura, dependendo do quanto o grupo ficou interessado neste objetivo.

Para construir uma ambientação de RPG, Marcussi (2005) considera que é necessário levar em conta três campos específicos: o campo da ficção, o campo da dinâmica de jogo e o campo dos critérios de resolução de ações.

O campo da ficção perpassa basicamente todos os elementos do RPG, tais como o tempo e espaço, os personagens, a atmosfera, o tema, o enredo construído em conjunto com os outros jogadores e a ambientação. É necessário imaginar a era em que o jogo se passa, assim como a sua relação com o espaço, tanto macro como micro. Além disso, os personagens são imaginados acompanhados de

suas subjetividades, vulneráveis às emoções que a atmosfera do jogo provoca, ajudando a construir o enredo de acordo com suas escolhas. Essas escolhas são baseadas no tema selecionado pelo mestre, culminando na ambientação do jogo (MARCUSSE, 2005).

O campo da dinâmica de jogo é o movimento desses elementos do RPG citados. Barbosa (2017, p. 29) considera que a dinâmica do jogo acontece “[...] como se estivessem em um filme, a diferença é que não existe um roteiro ou um final definido, a história vai sendo narrada e construída no decorrer do jogo, de acordo com as ações de cada personagem, que são decididas pelos respectivos jogadores”. Ou seja, por mais bem estruturada a ambientação que é proposta pelo mestre no início do jogo, o movimento da interação faz com que esta se modifique.

No campo dos critérios de resolução de ações, são elegidas regras de acordo com todos os participantes, para que não seja apenas a vontade do mestre (MARCUSSE, 2005). Como dito, tais regras podem ser retiradas em um livro ou serem criadas pelos envolvidos. Ainda assim, um dos critérios mais importantes do RPG é a rolagem de dados, que irá simular a aleatoriedade da realidade principalmente em uma tarefa que não é comum ao personagem (JAQUES, 2016), o que compõe o movimento mais caótico do jogo.

### **Tessituras aparentes**

Na discussão que segue, quando dito pelos autores o termo mestre, lê-se todo aquele em formação docente no qual propusemos no início do artigo. Foi utilizado o termo, pois o mesmo reconfigura o papel daquele em formação de acordo com a ótica aqui apresentada: um pensamento complexificador. O mestre neste sentido, é autônomo em sua aprendizagem, é criador e dialógico, com a realidade e com os sujeitos que permeiam sua vivência.

Nas tessituras aparentes, pretendemos elaborar a construção do Lore de forma clara e inicial, a priori. Seria o então primeiro contato que os jogadores tem com a construção do Universo

desenvolvido pelo mestre. Estas tessituras aparentes são as diretrizes iniciais que um mestre define para a apresentação do universo que cria, e que dialoga com a realidade que este até o momento deseja apresentar aos jogadores.

Em uma proposta, no qual o mestre inicia a construção de seu Universo a ser aplicado no RPG, este deve manter sua razão aberta e com isto reconhecer o irracional a ser proposto e desenvolvido durante a jogatina. Em suas perspectivas de caso e acaso, ordem e desordem, as brechas e os vãos lógicos, o mestre permeia uma dialogicidade com o irracional, e não a rejeita, tornando-o protagonista de sua construção criativa (MORIN, 2005), e portanto aceita a condição de cada indivíduo-jogador.

Nesta perspectiva, o mestre deve “ir do físico ao social e também ao antropológico, porque todo conhecimento depende das condições, possibilidades e limites de nosso entendimento, isto é, de nosso espírito-cérebro de homo sapiens” (MORIN, 2005, p. 139). O campo de dinâmica do jogo, anteriormente apresentada, se forma nesta condição do mestre, apresentar um universo pré-criado, pré-estabelecido e aceitar as facetas físicas, sociais, emocionais, antropológicas, políticas e mitológicas que irão se performar neste espaço de criação.

Para Morin (2005) o jogo é uma aprendizagem, não se submetendo apenas a ideia de técnica, aptidão, ou simplesmente o saber fazer. “O jogo é uma aprendizagem da própria natureza da vida, que é jogo com o acaso, com a aleatoriedade” (p. 241), com as possibilidades de vivência seja na relação mestre-jogador, jogador-jogador, mestre-NPC<sup>1</sup>, jogador-NPC, NPC-NPC. Sendo que todos estes expoentes estão imersos no sistema, no Lore e no rolar dos dados.

Assim, o pensamento complexo, trata de se apropriar de todas as variantes do espaço que comunga, compartilha e vivencia, e trata da ordem e da desordem e “consegue conceber a organização. Apto

---

<sup>1</sup> Sigla para Non-Player Character, ou em tradução livre Personagem Não-jogável, criado e controlado pelo mestre. É um recurso narrativo para adaptação e performance na jogabilidade.

a unir, contratualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo a reconhecer o singular, o individual e o concreto” (MORIN, 2000, p. 21). São ações pertinentes àquele que se conduz no movimento da aprendizagem, fugindo de uma abordagem tecnicista (BEHRENS, 2013), mutilante (MORIN, 2005; 2000; MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003) e apoiada em frágeis alicerces educacionais tradicionais (MORAES, 2002).

Para Morin (2003), prosa e poesia estão em consonância na realidade construída. É necessário equilíbrio e desequilíbrio constante para a busca de uma organicidade, e no desenvolvimento do Lore não é diferente. As raízes técnicas se mantem, a apropriação da realidade e adequação a ela são imprescindíveis, mas também são necessárias a oralidade poética, a construção da fantasia para “nos tornarmos melhores, se não mais felizes” (p. 11).

E se encerra nesta primeira fase da construção do Lore, ou de qualquer produto criativo, o que afinal “é determinado por nosso entendimento, o que é determinado pelo real? Acho que é preciso colocar essa abertura e essa incerteza” (MORIN, 2005, p. 75), pois para o mestre em questão, o universo desenvolvido fornece e fornecerá subsídios para o desenvolvimento de um pensamento complexo e uma formação que se volte para a condição humana.

### **Tessituras de fundo**

As tessituras de fundo se apresentam a posteriori, em ação. São tessituras que se formam quando o Lore não foi só apresentado, como também habituado e compreendido. São as formações criativas que partem do mestre e dos jogadores em um ciclo interativo, dialógico e inter-retroativo.

Neste momento, o Lore se mostra em sua aleatoriedade, não somente como fenômeno eventualizado, mas agora como sistema eventualizado. “É na relação ecológica entre a organização biótica, sistema aberto, e o meio que engloba outras situações bióticas que acontecimentos e sistemas estão em inter-relação permanente”

(MORIN, 2005, p. 240). Nesta perspectiva de conectividade, entre acontecimento e o Lore, a relação ecológica é fundamental.

Para o mestre é necessário se ater para com a diversidade dos atuantes na jogatina e conceber que “a ideia de verdade é a maior fonte de erro imaginável; o erro fundamental reside na apropriação monopolista da verdade”, e mesmo, cimentado em um universo de criação própria, a aprendizagem se manifesta nos espaços que escapam a esta verdade. Para o mestre e jogador, é momento de trabalhar com a incerteza e acender as possibilidades de criação e conhecimento. Neste sentido:

Não se trata portanto de abandonar os princípios de ordem, de separabilidade e de lógica - mas de integrá-los numa concepção mais rica. Não se trata de opor um holismo global vazio ao reducionismo mutilante. Trata-se de repor as partes na totalidade, de articular os princípios de ordem e de desordem, de separação e de união, de autonomia e de dependência, em dialógica (complementares, concorrentes e antagônicos) no universo (MORIN, 2000, p. 18).

Abordado anteriormente, os campos da ficção, da dinâmica de jogo e dos critérios de resolução de ações são fundamentais na criação do Lore, por parte do mestre “a educação deve compreender que existe uma relação inviolável e retroalimentadora entre antropologia e epistemologia, relação que ilumina as dinâmicas do conhecer e do poder” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 59).

E é na construção e atuação da realidade do Lore, que percebemos a forma de um ponto de holograma, o espaço hologramático que “trazemos, no âmago de nossa singularidade, não apenas toda a humanidade, toda a vida, mas também quase todo o cosmo, incluso seu mistério, que, sem dúvida, jaz no fundo da natureza humana” (MORIN, 2003, p. 41). A experiência de exercitar a condição humana nesta criação, faz com que o mestre possa permear pela incerteza e paralelamente a esperança, em uma dialógica constante (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003).

Ao mestre resta o pensar, adaptar, assimilar e criar de forma que tanto a condução da aprendizagem, quanto a vivência poética que o RPG pode propor, se relacionem em movimento constante. O Lore aqui é método, “é uma estratégia do sujeito que também se apoia em segmentos programados que são revistos em função da dialógica entre essas estratégias e o próprio caminhar” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 28). Modela a si e ao outro, em uma responsividade pautada numa visão complexa.

### **Considerações Parciais**

Em uma retomada breve, fazemos as considerações de modo parcial, afinal a falta de uma produção bibliográfica dificulta aprofundamentos mais pertinentes para a proposta. Este artigo se vincula a uma sequência de pesquisas, que visam ser desenvolvidas posteriormente com artigos construindo uma base científica sobre o conceito de Lore do RPG, outra pesquisa que faça a vinculação da construção do Lore do RPG pelo mestre com a educação, e finalmente uma etapa em que haja uma discussão com pesquisa de campo sustentada na teoria da complexidade.

Dito isso, percebemos uma necessidade de aplicar substancialmente as discussões aqui propostas de forma prática, e que dialogue com a realidade da formação docente brasileira atualmente. Sabemos que o artigo compreende apontamentos e ideias iniciais, mas que podem levar adiante uma pesquisa de campo e uma aproximação com a comunidade.

Além da proposta de pesquisa de campo, acreditamos que há real necessidade de mais carga literária e científica a ser desenvolvida a respeito do conceito de Lore, de sua perspicácia no processo de criatividade do sujeito, as aplicações educacionais baseadas em outras teorias do desenvolvimento, além dos diversos grupos: docentes em formação inicial e continuada, na educação formal e informal, em grupos de alunado da infância à velhice, dentre outros.



## Referências

- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática emergente**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BEHRENS, M. A.; OLIARI, A. L. T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, set./dez. 2007. Disponível em: <[https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogo\\_educacional/article/view/4156](https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogo_educacional/article/view/4156)>.
- LORE. In: **Dicionário Cambridge**. Reino Unido, Cambridge University Press, 2021.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Ed Atlas, 2010.
- GUADAGNINI, G. M. **A formação inicial docente: os usos e as apropriações da fotografia como recurso educacional**. 2019. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava - PR.
- GONÇALVES, T. **O curso de mapas mentais na formação docente inicial em história** - licenciatura: o uso de tecnologias digitais on-line como prática de ensino diferenciada na Unicentro/PR. 2019. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado). Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava - PR.
- JAQUES, R. R. **Educação e linguagem: as situações enunciativas do Role-Playing Game (RPG) como ferramenta pedagógica de constituição da alteridade**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, 2016.
- MARCUSSI, A. A. **Jogos de representação (RPG): Elementos e conceitos essenciais** (2005). Disponível em: <<https://www.rederpg.com.br/2005/05/25/jogos-de-representacao-rpg-elementos-e-conceitos-essenciais-i/>>. Acesso em: 8 de agosto de 2021.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 8 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 82 ed. Trad. Maria D. Alexandre; Maria Alice Sampaio Dória. São Paulo: Editora Bertrand Brasil, 2005.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da. (Orgs.). **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortex Editora, 2003.


PEREIRA, K. S. **RPG e a leitura interativa: uma adaptação didática da crônica o sobrinho do mago para o ensino médio**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso Superior de Licenciatura em Letras-Português, Instituto Federal do Espírito Santo, 2021.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

SILVA, W. K. **O uso pedagógico do podcast e formação inicial do professor: mudanças de paradigma educacional**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Centro-Oeste. Programa de Pós-Graduação em Educação. Guarapuava, 2017.

VIEIRA, D. M. **Interpretando a física: o Role Playing Game (RPG) como forma de explorar problemas abertos**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Interunidades em ensino de Ciências. Universidade de São Paulo, 2019.






**FORMAÇÃO RÍTMICA E DANÇA:  
UM ESPAÇO DE INTEGRAÇÃO DAS  
ARTES CONECTANDO A EDUCAÇÃO  
UNIVERSITÁRIA À EDUCAÇÃO BÁSICA**

Daiane Solange Stoeberl da Cunha

Raquel Pastor Prada

María Elena Cuenca Rodríguez



**Artes Integradas. Dança. Música. Formação Docente.**

# FORMAÇÃO RÍTMICA E DANÇA: UM ESPAÇO DE INTEGRAÇÃO DAS ARTES CONECTANDO A EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA À EDUCAÇÃO BÁSICA

*Daiane Solange Stoeberl da Cunha | Raquel Pastor Prada |*

*María Elena Cuenca Rodríguez*

É inquestionável a importância de incluir o movimento, a dança e a expressão corporal para o pleno desenvolvimento das competências nas diferentes etapas educacionais da Educação Básica (Ensino Infantil, Fundamental, Médio). Na Espanha, várias investigações estudaram o potencial do corpo para o ensino musical na perspectiva do movimento e da dança, entre elas podemos destacar: Maschat (2001); Martín (2005); García (2002); Herrera (1994); Lago e Espejo (2007) e, mais recentemente, Peña e Vicente (2019); Díaz (2018); García-Carvajal, Marín-López, Ruiz-Ariza e Martínez-López (2013); Sánchez, Cañabate, Calbó e Viscarro (2014) y Vicente (2013). No Brasil, diferentes educadores tanto musicais quanto da dança, pesquisadores e professores do ensino de música e de dança, na infância e na adolescência, compreendem a importância da experiência sensório-motora como indispensável no desenvolvimento integral do aluno, e ainda, necessário na prática educativa escolar, entre estas pesquisas podemos citar Isabel Marques (2003), Christine Greiner (2008), Márcia Strazzacapa (2001; 2007), Jussara Miller (2007), Brito (2001) Cunha, Gomes (2012); Fonterrada (2008); França (2008); França, Swanwick (2002). Estas publicações referenciam uma atualização dos estudos que pioneiros como Émile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems ou Carl Orff realizaram há mais de cem anos para uma educação musical integral.

O contexto educacional espanhol na atualidade apresenta a dança como parte do currículo de música na Educação Básica. Neste sentido, a presença da dança nas aulas de música é um tema constante, tanto nos currículos de formação de professores de música, quanto nas proposições didáticas voltadas para a escola. Tanto no Brasil quanto na Espanha, a inserção da dança na escola e a formação de professores de dança, ainda é um quadro desigual em relação ao que se desenvolve nas artes visuais e na música. A dança e o teatro, historicamente têm sido deixados em segundo plano nas diretrizes curriculares de ambos os países. Nestes sistemas universitários, apesar de observarmos que a presença da dança é tema em crescimento, ainda há uma tímida valorização desta formação.

As investigações que tratam do currículo de formação docente em Arte, em geral, precisam ter em sua justificativa primordial, a valorização de todas as manifestações artísticas em equidade e em favor de um ensino da Arte, em suas especificidades, viável em cada dos contextos educacionais. Neste sentido, temos proposto investigar a relação entre as artes, sua integração e as posturas interdisciplinares (CUNHA, 2020; PASTOR, 2012).

O Sistema educativo espanhol, diferentemente do brasileiro, oferece a formação de professores de arte para as séries iniciais da Educação Básica, como formação complementar da licenciatura generalista. Já a formação de professores das séries finais da Educação Básica se dá primeiro pela formação profissional na arte e depois a complementação com formação pedagógica a nível de mestrado. No Brasil as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (BRASIL, 2003, 2004) favorecem a oferta de cursos universitários de Pedagogia, para professores das séries iniciais, os quais não proporcionam formação artística. E, para a docência nas séries finais do fundamental e do médio, a formação específica em cada uma das artes separadamente, ou seja, a formação específica em dança, artes visuais, teatro e música, que ocorrem tanto na modalidade de bacharelado quanto da licenciatura. Entretanto, novos cursos de formação de professores

de Arte surgem no Brasil nas últimas décadas, com o perfil de formar docentes para o ensino de Arte, sob a abordagem da integração das diferentes linguagens, não polivalente como a Educação Artística, porém com a proposta da interdisciplinaridade na formação e na atuação desses docentes na Educação Básica, conforme apresentam Xavier (2018) e Cunha (2020).

Já o sistema educacional espanhol para formação em nível superior, segue na direção dos objetivos marcados pela União Europeia, observando o estabelecido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD)<sup>1</sup> pelo qual o governo Espanhol, por meio do Decreto Real nº 1125, de 5 de setembro de 2003 (ESPANHA, 2003) estabeleceu o sistema de crédito europeu e o sistema de qualificações em graduações universitárias de caráter e validade oficiais em todo o território nacional, extinguindo os cursos de Licenciatura específicos e regulamentando os cursos de formação docente generalistas com habilitações específicas cursados no último ano do curso (MORALES, 2008). Entretanto, na Espanha, a formação em Arte continua a ser um assunto de grande controvérsia, devido à sua tradicional vinculação legislativa ao campo do Ensino Artístico em Regime Especial, voltado para a dança profissional, que contrasta com o tratamento da dança no ensino universitário internacional, especialmente se observarmos os EUA, a Austrália, o Reino Unido, a Europa Central ou a América Latina (BUSTOS, 2019).

Considerando que a revisão de literatura sobre a importância da aprendizagem da dança em si, e dela em integração com a música; e, considerando o contexto espanhol de formação de professores que insere a dança como parte curricular da formação de educadores musicais, nos propomos a investigar aspectos didáticos da presença da dança no currículo de formação de professores de música para as séries primárias da Educação Básica espanhola, a fim de avaliar estas práticas e elucidar as discussões

---

<sup>1</sup> Organisation for Economic Co-operation and Development. Disponível em: <http://www.oecd.org> Acesso em: 27 ago 2019.



internacionais a respeito da formação de professores de Arte e sua atuação nas escolas de Educação Básica.

Este artigo é parte de uma investigação mais ampla, iniciada em 2018, por meio do vínculo estabelecido entre a pesquisadora brasileira e as espanholas, quando da realização de seu estágio doutoral. Com o objetivo de analisar e avaliar a formação pedagógica em dança recebida na disciplina de "Formación Rítmica y Danza" - Formação Rítmica e Dança - ofertada na habilitação em Música do Curso de graduação "Grado de Maestro/a de Educación Primaria", curso que em equivalência no Brasil seria a Pedagogia, porém com oferta de um último ano de caráter especialista por meio da habilitação específica escolhida pelo estudando dentre as diferentes áreas do currículo da educação primária oferecida em cada universidade. No caso desta pesquisa, os dados foram coletados na habilitação em música, da Universidade Autônoma de Madrid (UAM).

O resultado inicial desta pesquisa, já apresentado em artigo científico no ano de 2020, responde-se às conclusões a que se chegou inicialmente com os resultados obtidos a partir da análise de dados parcial, relativos aos questionários aplicados no ano letivo 2018-2019 (PASTOR e CUNHA, 2021). Esta análise em relação aos indicadores de melhoria, possíveis modificações para a reprogramação da disciplina, passa por este segundo momento, no qual amplia-se o corpo de dados, inserindo na análise os questionários aplicados no ano letivo 2019-2020, dando continuidade ao processo de pesquisa, analisando as avaliações de cursos sucessivos, para investigar comparativamente e em profundidade sobre o nosso objeto de estudo a partir de uma amostra maior. Propomos analisar as mesmas questões já analisadas nos dados recolhidos na turma anterior, a fim de desenvolver uma análise comparativa. Os alunos participantes, estão em formação para serem professores de música nas séries iniciais do ensino fundamental, denominado na Espanha de "Enseñanza Primaria", os quais terão sob sua responsabilidade, juntamente aos conteúdos musicais, aqueles da dança previstos no

próprio currículo de música. Questionamos os alunos desta disciplina, a fim de compreender a visão destes alunos quanto à sua própria formação a respeito da dança: (a) Qual a visão pessoal dos futuros professores da educação básica sobre a sua formação pedagógica em dança? (b) Como os alunos avaliam a metodologia e o conteúdo da disciplina? Com estas questões busca-se descrever e avaliar a formação pedagógica em dança recebida pelos futuros educadores musicais.

### **Contexto e aporte teórico desta pesquisa**

As Licenciaturas para professores de Educação Infantil e Primária nos países da União Europeia ocorrem por meio dos cursos generalistas com habilitações em áreas específicas. Na Espanha o Decreto Real nº 1393, de 29 de outubro de 2007 (ESPAÑA, Decreto Real nº 1393, de 29 de outubro de 2007) estabeleceu a dissolução dos cursos de licenciatura específica em artes para a implantação dos cursos de formação de professores generalistas para a Educação Infantil e para a Educação Primária com as habilitações específicas denominadas de *Mención Cualificadora*, realizada no último ano da graduação geral *Grado en Maestro/a de Educación Primaria*.

A critério de cada universidade espanhola são ofertadas diferentes habilitações que capacitam os professores a ministrarem os conteúdos específicos nesta etapa de ensino. De acordo com a pesquisa realizada por Arruti e Paños (2019), as duas habilitações mais presentes nas universidades espanholas são Educação Física, em 57 casos, seguida de Música em outras 51 universidades, as demais habilitações variam desde Matemática, Audição e Linguagem, Língua Estrangeira, Educação Física, Artes plásticas, Educação Inclusiva, Tecnologias da Informação, entre outras. A habilitação em Música e em Educação Física são as duas habilitações, nas quais podemos encontrar disciplinas relacionadas com o movimento, a linguagem corporal e dança na educação. Na *Universidad Autónoma de Madrid* - UAM, são oferecidas habilitações

artísticas para os professores de Educação Infantil em: a- ‘Arte, Cultura Visual e Plástica’ b- “Desenvolvimento da expressão musical no cenário infantil”. E, para professores de Educação Primária são ofertadas as habilitações artísticas: a- “Arte, Cultura Visual e Plástica” e “Educação Musical”.

A diferente oferta formativa de habilitações, em cada universidade, reflete-se nas disciplinas optativas, não sendo unânime a inclusão de conteúdos específicos de dança nos currículos das diferentes universidades (BUSTOS, 2019; CUÉLLAR e PESTANO, 2013). Alusões a diferentes técnicas e diferentes tipos de dança (popular, mundial, clássica, moderna, etc.) são encontradas nos guias pedagógicos, embora haja uma coincidência em serem desenvolvidas em disciplinas de curto tempo curricular. Situação que também se reflete nas disciplinas de Expressão Corporal e Dança, as quais apresentam baixa carga horária nas habilitações de formação de Professor Especialista em Educação Física (CUÉLLAR e PESTANO, 2013).

Diante dessa situação, na Espanha, há décadas se exige a revisão dos planos de estudos na formação inicial de professores em relação à dança, movimento e expressão corporal (CUÉLLAR e PESTANO, 2013; GARCIA, 2002). Por outro lado, alguns autores como Bustos (2019, p.170) afirmam a relevância de incluir a Dança Educativa na formação dos futuros professores, uma vez que “[...] proporciona um conhecimento assertivo e essencial para abrigar as competências e conteúdos da linguagem da arte corporal inicial e contínua das profissões docentes e relacionadas com a Atividade Física”. Sobre a importância da didática no processo de ensino-aprendizagem na escola e por sua vez na sala de aula universitária para a formação de professores, autores como García (2002), Maschat (2017) e Ríos (2017) proporcionam aporte teórico-metodológico imprescindível para o desenvolvimento de pesquisas que envolvam a temática da formação docente em Arte.

Diferentes pesquisadores e educadores espanhóis defendem que a inclusão da experiência corporal e do movimento na educação musical contribui com benefícios cognitivos, sensório-

motores e socioafetivos para o processo de ensino-aprendizagem, além de fomentar a expressão criativa, a inclusão e a diversidade (BERMELL, 1999; JAUSET, 2016; MARTÍN, 2005; MASCHAT, 2001; MATOS-DUARTE, SMITH e MUÑOZ, 2020; VERGARA, FUENTES, GONZALES, CADAGAN, MORALES, POBLETE e POBLETE, 2021). Para Koff (2000) a aquisição de conhecimentos por meio do movimento e da dança pode oferecer uma compreensão mais profunda, enriquecedora, pessoal e provavelmente duradoura e impactante, pois permite a abordagem de um assunto a partir de múltiplos domínios cognitivos ou inteligências, proporcionando outro caminho para a aprendizagem.

A Dança Educativa é uma disciplina capaz de beneficiar a aprendizagem escolar dentro das disciplinas de expressão artística (HANNA, 1999), mas também pode ser facilmente integrada em outras áreas para implementar diferentes modos de percepção, pensamento e compreensão, e unir diversas disciplinas por meio de conteúdos de natureza global, interdisciplinar e transdisciplinar (KOFF, 2002). Porém, os conteúdos de dança e expressão corporal no âmbito da educação musical costumam ser reduzidos, ou diretamente suprimidos, e geralmente fazem parte do chamado “currículo nulo”, aquele que não é implementado por ser considerado isento de utilidade educacional ou valor, por não possuir a qualificação profissional adequada para ministrá-la ou por falta de tempo, espaço ou materiais, entre outras causas.

Diferentes estudos como: Bustos (2019); García (2002); García-Carvajal et al. (2013); Lago e Espejo (2007); Sánchez et al. (2014) e Peña e Vicente (2019), mostram as muitas e variadas dificuldades que os professores encontram para incorporar os conteúdos de movimento e dança: preconceitos de gênero, inibições por parte de professores e alunos, falta de espaços e recursos, pouca presença na formação inicial de professores, desvalorização social, pedagógica e legislativa, desconhecimento de seu valor educativo, falta de um desenvolvimento curricular e didático específico, bem como pouca tradição de pesquisa e de materiais bibliográficos, entre outros.

## Metodologia da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada durante o primeiro semestre do ano letivo 2019-2020 no âmbito da habilitação Musical do Curso de Formação de Professores da UAM, em Madri, na Espanha. Participaram onze dos treze alunos matriculados na disciplina "Formação Rítmica e Dança", sete eram mulheres e quatro homens, com idades compreendidas entre os vinte e os quarenta anos.

Após a revisão da literatura sobre o objeto de estudo, diferentes instrumentos foram utilizados para a coleta de informações. Durante as 26 sessões da disciplina, que totalizaram 45 horas de prática pedagógica em sala de aula, foram observadas as práticas de ensino e aprendizagem da proposta didática, sendo essas observações participantes registradas em um diário de campo. Por outro lado, no final do semestre, além da entrega do diário reflexivo das sessões elaborado por todos os alunos, foi aplicado um questionário com questões abertas, a fim de dar voz aos alunos e avaliar o desenvolvimento da disciplina, o grau de cumprimento dos objetivos, bem como o nível de assimilação de conteúdos e competências pelo corpo discente. Os diários reflexivos dos alunos refletiram o desenvolvimento de todas as atividades realizadas ao longo das sessões, bem como os seus objetivos, necessidades de transferência ou adaptabilidade ao Ensino Básico e, por fim, reflexões críticas, opiniões pessoais ou aprendizagens fundamentais que cada aluno gostaria de contribuir. No que se refere aos questionários, nosso objetivo foi conhecer e compreender a percepção dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem vivenciado, como referência para avaliar o impacto da disciplina "Formação Rítmica e Dança" no currículo de formação de professores de música do Ensino Básico. Educação. Essa diversidade de instrumentos nos permitiu estratégias de análise de dados com base na triangulação metodológica e teórica (HURTADO, 2006; PALACIOS, 2014) e na análise, descrição e apresentação quantitativo-qualitativa dos resultados.

Dentre os instrumentos utilizados para a coleta de dados, destacamos a avaliação da contribuição didática por meio da aplicação do questionário realizado durante o ano letivo de 2019-202, para conhecer e analisar o grau de compreensão, satisfação e desejo de aprofundamento expresso pelo onze participantes do estudo, bem como na análise comparativa preliminar desses resultados em relação aos obtidos e analisados por meio do mesmo questionário no ano letivo 2018-2019 (PASTOR e CUNHA, 2021). Nesse sentido, pareceu-nos interessante verificar se as modificações e melhorias introduzidas na programação didática da disciplina, em decorrência da análise do curso anterior, contribuíram de forma benéfica para o aprendizado de nossos alunos em formação como futuros professores de música.

O questionário foi elaborado ad hoc, com base no utilizado pela professora Bárbara Haselbach em seus cursos de formação de professores e consiste em quatro questões de caráter aberto, ou discursivo, para coletar a opinião dos alunos sobre os aspectos positivos e negativos do assunto, seus temas preferidos para continuar estudando em maior profundidade e sua autopercepção sobre as habilidades pedagógicas adquiridas para a implementação prática de conteúdos e habilidades na realidade educacional espanhola. Para a análise e interpretação dos dados obtidos, as respostas foram transcritas na íntegra, a fim de identificar os segmentos de texto significativos que facilitariam a designação de uma série de construtos-chave ou códigos temáticos, que posteriormente foram agrupados em mais categorias. Esta tarefa foi revista e redefinida de forma recorrente para cada uma das questões, de forma a podermos codificar e compreender as informações recolhidas, que finalmente foram analisadas e apresentadas de forma quanti-qualitativa, para responder ao nosso objeto de estudo. O questionário incluía em seu cabeçalho informações sobre os objetivos da pesquisa, bem como o tratamento confidencial e anônimo dos dados obtidos.

## **Proposta Pedagógica desenvolvida em Formação Rítmica e Dança**

A Dança Educacional ou Dança Criativa apresenta uma metodologia aberta, flexível e interdisciplinar, que se conecta com os ideais de liberdade, expressão e inclusão da Dança Moderna, analisando a relação do corpo em movimento com o espaço, o tempo e a energia ou dinâmica (HASELBACH, 1978; LABAN, 1975; MASCHAT, 2001). Esta abordagem permite abordar formas de dança herdadas ou tradicionais (etnológicas, sociais e históricas), bem como formas espontâneas ou improvisadas (HASELBACH, 1979), com base em processos de exploração, criação e composição de movimento, reflexão e verbalização, que dão o ensino de marcante caráter investigativo (MCCUTCHEN, 2006).

Nosso objetivo dentro da disciplina “Formação Rítmica e Dança” é aproximar os alunos do conhecimento dos benefícios que a Dança Educativa pode oferecer no contexto da educação musical na Educação Básica. Para isso, centramos a prática docente com base em três áreas de atuação: conhecimento de materiais adequados (repertório de jogos musicais e danças tradicionais, improvisação e composição criativa de movimento, inter-relação da dança com outras artes), conhecimento e prática das especificidades da didática (técnicas, estratégias e recursos metodológicos) e, por fim, os processos de reflexão sobre a própria prática para codificar e construir o conhecimento de forma consciente e pessoal.

Queremos que os alunos aprendam, desfrutem, vivenciem e reflitam sobre os processos didáticos de sala de aula, para que a partir de uma vivência prática coletiva positiva e enriquecida se tornem futuros educadores capazes de transmitir suas práticas vivenciais à medida que as viviam e refletir criticamente sobre si mesmas habilidades de ensino (GARCÍA, 2002; MASCHAT, 2017). Vejamos o planejamento sistematizado para esta disciplina, organizado em blocos temáticos e sessões sequenciais.

Tabela 1. Descrição das Sessões da disciplina

Blocos temáticos	1. A Dança na Educação Musical:	2. Repertório Multicultural:	3. Composição criativa de movimento e Integração das Artes:
Temáticas de cada uma das aulas	Boas Vindas Cantar, tocar e dançar, tudo é só começar Canções y criações Forma, pulso, ritmo y compasso Nomes com muito Ritmo	Da Inglaterra a Bolívia Da Argentina a Gana O Coquí de Porto Rico Canta o que dança e dança o que canta Danças tradicionais e infantis da Espanha Danças infantis com exploração criativa	Introdução às Ações Corporais Básicas de Rudolf Laban Da Exploração, à Improvisação, à Composição Improvisação e Composição com Elementos Um material muito elástico Trajetórias A vista de pássaro, uma notação muito pessoal

Fonte: Autoria própria (2021)

## Descrição e análise dos dados

Apresentamos a seguir os resultados obtidos em relação a cada uma das quatro questões abertas formuladas nos questionários.

Na primeira pergunta: “O que você achou de mais interessante nesse assunto? Por quê?”, detecta-se uma série de aspectos positivos que os alunos destacam em relação ao desenvolvimento da disciplina, sendo os mais repetidos e escolhidos por 8 alunos a “Ênfase na aprendizagem com a prática e a didática”. Outros tópicos relevantes que aparecem são o “Repertório, recursos e materiais variados” apontado por 5 alunos, e o “Prazer associado à aprendizagem” destacado por outros 4 alunos e “Ensino da formação pessoal e profissional” indicado por 3 alunos. Seguem-se outros aspectos apontados por 2 alunos: “Prática de repertório



multicultural variado”, “Organização, sequenciação e estruturação de sessões” e “Experimentação da função docente”. Por fim, cabe destacar uma série de categorias, apontadas apenas por um dos alunos: “Prática e repertório tradicional da Espanha”, “Integrar dança, canto e instrumentos”, “Experiência didática aplicável a outros ensinamentos”, “Aprendizagem em valores” e “Atenção à heterogeneidade do grupo”.

Figura 1. Os aspectos positivos da Disciplina

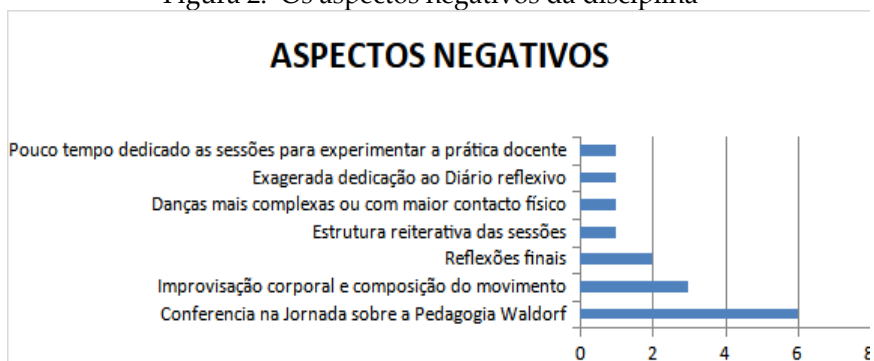


Fonte: Autoria própria (2021)

Em relação à segunda pergunta: “O que há de menos interessante neste assunto? Por quê?”, Podemos identificar os aspectos negativos mais notáveis. De todos eles, destaca-se o “Congresso de Pedagogia Waldorf” - Conferencia en Jornada sobre la Pedagogía Waldorf - indicado por 6 dos alunos, os quais se referiam a uma atividade complementar programada pela Vice-Reitora de Políticas para a Igualdade, Responsabilidade Social e Cultura da Faculdade, e que coincidiu com o dia e a hora da disciplina. Outras respostas foram “Improvisação corporal e composição do movimento”, indicada por 3 alunos, e “Reflexões finais” que foram apontadas por outros 2 alunos diferentes em cada caso. Por fim, há outros tópicos apontados por um único aluno:

“Estrutura repetitiva das sessões”, “Danças mais complexas ou com maior contato físico”, “Muita dedicação ao diário reflexivo” e “Pouco tempo dedicado às sessões para vivenciar o papel do professor”.

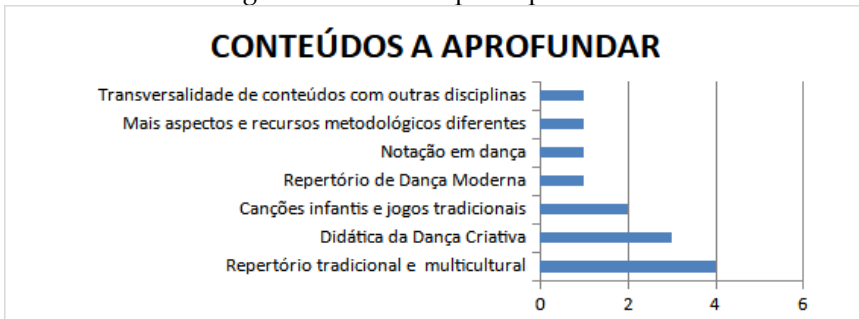
Figura 2. Os aspectos negativos da disciplina



Fonte: Autoria própria (2021)

Para a terceira questão: "O que gostaria de aprofundar?", Podemos rever uma diversidade de respostas, entre as quais vale destacar "Repertório tradicional e multicultural" apontado por 4 alunos como o preferido para influenciar seu estudo, seguido de "Didática da Dança Criativa" indicada por 3 alunos, e "Canções infantis e jogos tradicionais" escolhidos por outros 2 alunos. Por fim, podemos apreciar outros aspectos destacados por 1 aluno em cada caso: "Repertório da Dança Moderna", "Notação das Danças", "Recursos e aspectos metodológicos mais diferentes" e "Transversalidade dos conteúdos com outras disciplinas".

Figura 3. Conteúdo para aprofundar



Fonte: Autoria própria (2021)

Por fim, em referência à quarta questão “Atendendo à realidade da educação musical em Espanha. Você se sente qualificado para aplicar este treinamento? Por quê? Eles são, assim como a prática e a experiência de que precisarão para adquirir autoconfiança em seu desempenho docente.

## Discussão

Os resultados obtidos mostram que a maioria dos alunos (72,7%) considera como aspecto positivo dar disciplina a um estágio na prática e não o conhecimento de didáticas específicas “[...] utilizando diferentes metodologias e variações”, ao mesmo tempo que em contraste com outras. Disciplinas do curso: “Infelizmente na nossa carreira aprendemos muitas coisinhas, muito material; mas muito pouco sobre como ele ensina “[...] em muitas disciplinas nos dizem o que fazer, mas não como fazer, nessa disciplina eu senti que realmente tinha técnicas diferentes que me ajudaram a enfrentá-lo.” Este aspecto positivo coincide tão ou mais valorizado nos resultados parciais do ano 2018-2019 (PASTOR e CUNHA, 2021), e este supera o percentual obtido para ele (64,2%), evidenciando a relação estabelecida entre o estudo de determinados temas e a autopercepção positiva que os alunos demonstram em relação a eles.

Aproximadamente metade dos alunos (45,5%) destaca-se como aspecto preferencial "... a grande quantidade de conteúdos tão variados e originais", "levo muito material didático, bem como as técnicas e desejo de experimentá-lo no Sala de aula". Um pouco mais de um terço do total (36,3%) indica o prazer associado à aprendizagem, "Diverti-me muito e penso que, como professor, divertir-se e aprender juntos é o maior mérito que se pode ter", um aspecto que foi valorizado em segundo lugar no estudo preliminar com percentual muito semelhante (35,7%). Em suas respostas, destacam a criação de um clima positivo que favorece a socialização e o relacionamento interpessoal: "[...] chamou minha atenção [...] o bom clima que se criou nas aulas, [...]. Este ano fomos um grupo muito amigável e unido e em parte acho que foi graças ao assunto". "Na maior parte das atividades que desenvolvemos, trabalhamos valores como a empatia, o companheirismo, a crítica construtiva, etc., que fomentaram este bom ambiente e permitiram que nos conhecêssemos melhor, individualmente e como um grupo." Estas falas reforçam as ideias defendidas por Torrents, Mateu, Planas & Dinusôva (2011), quanto à capacidade da dança e da expressão corporal para criar um clima de sala de aula positivo e motivador para o desenvolvimento da atividade e a concretização de objetivos e competências, indicando como a experiência vivencial é compreendida do ponto de vista profissional, "[...] melhorei muito como futuro professor em muitos aspectos", mas também pessoal, de autoconhecimento (aspecto destacado por 27,2% dos alunos), até por meio de processos didáticos que contribuem tanto para a formação profissional dos alunos quanto para o seu desenvolvimento pessoal (MASCHAT, 2017).

Um pouco mais da metade dos alunos (54,5%) apontam como elemento menos interessante da disciplina a participação em um congresso organizado pela Faculdade de Educação em relação às comemorações do centenário da Pedagogia Waldorf, com a presença de diretores de diversos centros. Em suas respostas expõem o caráter excessivamente teórico da atividade e a falta de aplicações práticas, bem como o conhecimento prévio que já

possuíam sobre esta pedagogia. Embora esta atividade tenha sido enquadrada fora do conteúdo da disciplina, achamos interessante como uma contribuição para o conhecimento pedagógico geral dos alunos. Diante de suas opiniões, entendemos que não foi uma atividade particularmente motivadora para eles, que encontraram dificuldades em refletir sobre possíveis conexões com a didática da Dança Educativa e que teria sido necessária uma discussão sobre o assunto em sala de aula, em a fim de encorajar a reflexão do grupo sobre o assunto.

Pouco menos de um terço dos alunos (27,2%) apontam as atividades de improvisação corporal e composição de movimentos como aspecto negativo, “vi que não era capaz e procurei focar nos meus colegas e a partir daí criar”, mostrando dificuldades e inseguranças, devido ao “pequeno hábito de contato físico e timidez”, para enfrentar um trabalho criativo com pautas mas sem modelos de movimento a imitar (Canales-Lacruz & Arizcuren-Blasco, 2019). Apesar disso, mostram que têm consciência de que “[...] são muito necessários (para nós e principalmente para os nossos futuros alunos). No entanto, têm sido muito úteis para o meu desenvolvimento pessoal” e, portanto, deve ser uma tarefa pessoal de trabalhar: “Acho que seria algo para melhorar em mim”. Para outro escasso terço dos participantes (27,2%), o aspecto mais negativo da matéria foram as reflexões finais, embora acreditem que são um “[...] elemento fundamental para desenvolver o pensamento crítico do aluno e tirar o máximo proveito da aula”.

Esses resultados variam muito se olharmos para as investigações preliminares realizadas, uma vez que nenhum dos principais aspectos negativos é mera coincidência. Acreditamos que isso seja devido ao novo planejamento dos conteúdos e da metodologia em relação ao ano anterior, por meio da qual equilibramos as sessões dedicadas a cada bloco de conteúdo da disciplina.

Em relação aos temas a serem aprofundados, os resultados mostram uma grande diversidade de respostas, embora os dois mais indicados tenham sido o repertório tradicional e multicultural (36,3%), seguido da didática da Dança Criativa (27,2%). Embora o

primeiro dos temas tenha aparecido no estudo anterior, o segundo aqui mencionado não se refletiu e, em nossa opinião, pode ser uma consequência direta da referida reprogramação, que reduziu os temas do repertório multicultural, para ampliar as referências a composição criativa do movimento. Isso nos leva novamente a refletir sobre a relação entre o estudo de determinados temas, a avaliação positiva dos alunos sobre eles e o interesse em aprofundar seus estudos. No que diz respeito aos conteúdos de improvisação e composição criativa do movimento, o paradoxo é evidente que a mesma percentagem de alunos (27,2%), diferentes em cada caso, o indica como um tema escolhido para continuar a aprender e como um aspecto menos interessante, embora salientando, em alguns casos, que tem sido útil para o seu desenvolvimento pessoal e que estão cientes da necessidade de progredir e melhorar, mesmo que não seja do seu agrado.

A última das questões indica que todos os alunos pesquisados afirmam que se sentem capazes de implementar os conhecimentos e habilidades trabalhadas na disciplina em seus futuros professores, “Sim, acho que estaria preparado, algo que eu não poderia falar sobre outros assuntos. Saio com confiança e com vontade de dançar”; No entanto, fazem esclarecimentos sobre as dificuldades que encontrariam para sua implementação devido à falta de experiência docente e à necessidade de adaptação ao pressuposto didático específico. Essa unanimidade supera o percentual obtido na investigação parcial anterior, na qual 78,5% dos alunos afirmaram se sentir preparados e treinados para a execução prática. Ressalta-se que um dos alunos está ciente da necessidade da Educação Continuada no futuro: “Aprendi muito e descobri como é importante sentir e conectar a música com o movimento, se eu continuar treinando, eu me vejo muito capaz de ensinar em sala de aula esse tipo de conteúdo”. Por outro lado, outro considera escasso o tempo dedicado à menção nos estudos de licenciatura: “Resta escasso por todo o conteúdo que tem”, aspecto também apontado na pesquisa anterior por 21,4% dos alunos que responderam negativamente a esta questão.

## Conclusões

Para finalizar, respondemos às duas questões inicialmente levantadas com o objetivo de descrever, analisar e compreender a autopercepção e avaliação dos futuros educadores musicais sobre a formação pedagógica recebida em dança.

(a) Qual é a visão pessoal dos futuros professores de Educação Básica espanhóis sobre sua formação pedagógica em dança? Todos os alunos questionados que realizaram a disciplina de "Formação e Dança Rítmica", dentro da habilitação em Música do Curso de Licenciatura de Professores do Ensino Básico da UAM, afirmam que se sentem capazes, preparados, e até entusiasmados, para aplicar no seu futuro ensino as habilidades adquiridas. Esses resultados são positivos e superam o percentual (78,5%) obtido anteriormente para o ano letivo 2018-2019 (PASTOR e CUNHA, 2021). Em geral, os alunos estão cientes das dificuldades que encontrariam e das adaptações necessárias ao contexto educacional específico, bem como da importância da Educação Continuada, exigindo, como no estudo parcial anterior, mais tempo para a disciplina. Não foram encontrados estudos semelhantes na avaliação de estudantes universitários de Educação Musical quanto à formação em dança, embora o tenham feito em temas como psicomotricidade ou expressão corporal no âmbito da habilitação em Educação Física. Alguns deles ressaltam os conteúdos dedicados à dança dentro destas disciplinas, mas através das opiniões e crenças dos alunos anteriores ao ensino da disciplina (LLOPIS, 2003), com os alunos atuais, concordando em exigir mais formação nesta disciplina. E a possibilidade de transformá-lo em sujeito com caráter próprio.

(b) Como você avalia a metodologia e o conteúdo da disciplina? Quanto aos aspectos mais interessantes da disciplina, os resultados coincidem com os obtidos no estudo parcial preliminar (PASTOR e CUNHA, 2021), repetindo como o aspecto mais valorizado pelos alunos a "Ênfase na aprendizagem da prática e da didática", neste caso com um percentual ligeiramente superior (72,7%). Outra

categoria coincidente é “Prazer associado à aprendizagem”, escolhida por pouco mais de um terço dos alunos (36,3%), aspecto que foi valorizado em segundo lugar no estudo preliminar, embora com uma percentagem muito semelhante (35,7%).

Esses dados nos levam a concluir que, na formação inicial de professores de Música, a sala de aula universitária pode se transformar em um cenário de aprendizagem interessante, capaz de projetar os processos didáticos que ocorrem na sala de aula do Ensino Fundamental e auxiliar os futuros professores a observar, aprender, compreender e refletir sobre os modelos teóricos e metodológicos da experiência prática. Unimos a universidade e a escola para vivenciar um modelo metodológico dentro de um contexto empírico, para que os alunos se sintam empoderados e entusiasmados com o seu futuro docente, consolidando a aquisição de competências profissionais.

As análises aqui apresentadas contribuem de forma mais ampla para as investigações sobre a abordagem da Arte enquanto área de conhecimento, favorecendo a reflexão sobre os limites e as possibilidades das experiências de integração da corporalidade, da visualidade e da musicalidade nos processos didáticos. Entretanto, ainda que esta pesquisa tenha revelado a visão dos alunos sobre os aspectos positivos, negativos das práticas realizadas no âmbito desta disciplina, trata-se de um estudo de um caso específico, que não retrata uma realidade comum às demais disciplinas desta graduação, nem mesmo desta Universidade, e por consequência, não revela uma postura comum no âmbito da formação de professores na Espanha e nem no Brasil. Infelizmente, as práticas mais comuns na formação de professores de Arte, são voltadas para conteúdos específicos de uma ou de outra manifestação artística. Esta postura comum é dicotomizada, seccionada, fruto do pensamento cartesiano que classificou a arte em categorias distintas conforme a linguagem que se utiliza. Este pensamento reflete os currículos de formação de professores e de ensino de arte, tradicionalistas e tecnicistas, carentes de reformulações e inovações. Como vimos, os cursos de formação de professores,



tanto na Espanha quanto no Brasil precisam observar as demandas artísticas e pedagógicas de um novo fazer docente que promova competências de formação integral dos sujeitos. Portanto, investigações como esta, podem subsidiar propostas de reformulação curriculares de formação de professores de Arte, no sentido de promover a integração dos conteúdos da dança, das artes visuais, da música e ainda do teatro, confluindo saberes outrora dicotomizados e promovendo a experiência estética e a formação integral, transcendendo a disciplinaridade e vivenciando a interdisciplinaridade na Arte.

## Referências

ARRUTI, A.; PAÑOS, J. Análisis de las menciones del grado en Educación Primaria desde la perspectiva de la competencia emprendedora. *Revista Complutense de Educación*. v. 30, 2019, p.17-33.

BERMELL, M. A. **Evaluación de un programa de intervención basado en la música movimiento como optimizador del aprendizaje en la Educación Primaria**. Tese de Doutorado. Universidad de Valencia. 1999. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10803/10220> Acesso em: 05 mar 2021.

BRITO, T. A. de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2001.

BUSTOS, A. **Evolución histórica de la danza en la universidad española (1983-2017)** [Tese de Doutorado] Universidad de Salamanca. 2019. Disponível em: <https://gredos.usal.es/handle/10366/140373> Acesso em: 03 abr 2021.

CANALES-LACRUZ, I.; ARIZCUREN-BLASCO, E. Feelings and opinions of Primay School Teacher Trainees towards corporeal expressivity, spontaneity and disinhibition. *Research in dance education*, n.20, 2019, p.1-16.

CUÉLLAR, M. J.; PESTANO, M. A. Formación del Profesorado en Expresión Corporal: planes de estudio y Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 2013, p.123-128.

CUNHA, D. S. S. **A Integração das Artes na Formação Docente para a Educação Básica no Brasil e na Espanha**. Tese de Doutorado.

Universidade Estadual Paulista, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/192599>. Acesso em: 05 abr 2021.

CUNHA, D. S. S. da; GOMES, É. D. **Música na escola?** Reflexões e possibilidades. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

DÍAZ, A. M. Adquisición de conceptos musicales a través de la danza. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 13, 2018, p. 109-119.

FONTEERRADA, Marisa Trench. Oliveira. **De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação**. 2 ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Para fazer música**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. **Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática**. Em Pauta. Porto Alegre, v.13, n. 21, p. 5-41, dez 2002.

GARCIA, H. La danza en la escuela y la formación de maestros. *Contextos educativos*, 5, 2002, p. 173-184.

GARCÍA-CARVAJAL, E.; MARÍN-LOPEZ, J.; RUIZ-ARIZA, A.; MARTÍNEZ-LÓPEZ, E.J. La expresión corporal como medio de aprendizaje en la asignatura de música. Opinión del profesorado. *Journal of Sport and Health Research*, v.5. n.3, 2013. p. 305-318.

GREINER, Christine. O Corpo: pistas para estudos indisciplinados – 3ª edição, São Paulo: Annablume, 2008.

HANNA, J.L. **Partnering dance and education**. Champaign, IL: Human Kinetics, 1999.

HASELBACH, B. **Dance Education**. London: Schott, 1978.

\_\_\_\_\_. Didáctica de la danza. In: HASELBACH, B.; REGNER, H. (org.). **Música y danza para el niño**. Madrid: Instituto Alemán, 1979, p. 65-78.

HERRERA, S. La importancia del movimiento en la Educación Musical. *Aula de innovación educativa*, 24, 1994, p. 17-21.

HURTADO, T. J. C. **Investigación cualitativa. Comprender y actuar**. Madrid: La Muralla, 2006.

JAUSET, J. A. Música, movimiento y neuroplasticidad. *Eufonía. Didáctica de la Música*, v. 67, 2016. p.19-24.

KOFF, S. R. Toward a Definition of Dance Education. *Childhood Education*, v.77. n.1. 2000. p. 27-32.

LABAN, R. **Danza educativa moderna**. 3ed. Barcelona: Paidós, 1975.

LAGO, P.; ESPEJO, A. El movimiento y la danza: su importancia dentro del curriculum de primaria. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 17, 2007, p.149-164.

LLOPIS, A. La danza: opiniones y creencias de los y las estudiantes de Educación Física. In: G. Sánchez, B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos, y B. Learreta (Eds). *Expresión, creatividad y movimiento*. Salamanca: Amarú, 2003, p. 429-437.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MILLER, Jussara. A escuta do corpo: Sistematização da Técnica Klauss Vianna – São Paulo: Summus, 2007.

MCCUTCHEN, B. P. **Teaching Dance as Art in Education**. Champaign, IL: Human Kinetics, 2006.

MARTÍN, M. J. Del movimiento a la danza en la educación musical. *Educatio*. n.23, 2005. p. 125-139.

MASCHAT, V. Música y Danza para desarrollar la expresión creativa del niño. En Oriol de Alarcón, Nicolás (dir.). **La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad**. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001, p.57-62.

\_\_\_\_\_. La Danza al alcance de todos. In: RODRÍGUEZ, M. (org.), **1er Encuentro Salud en Movimiento**. Madrid: Librería Deportiva Esteban Sanz, 2017, p. 47-57.

MATOS-DUARTE, M.; SMITH, E.; MUÑOZ, A. Danzas folclóricas: una forma de aprender y educar desde la perspectiva sociocultural. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, n. 38, 2020, p. 739-744.

MORALES, Ángela Fernández. **La educación musical en primaria durante la LOGSE en la comunidad de Madrid: análisis y evaluación**. 2008. 560 f. Tese de Doutorado em Música. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2008.

PALACIOS, S. P. H. **Manual de investigación Cualitativa**. México: Fontamara, 2014.

PASTOR, R. **Artes Plásticas y Danza: Propuesta para una didáctica interdisciplinar** Tese de Doutorado. Universidad Complutense de Madrid, 2012. Disponível em: <https://eprints.ucm.es/16759/> Acesso em: 30 mar 2021.

PASTOR, R. & CUNHA, D. Didáctica de la Danza: del aula en la universidad al aula en Educación Primaria. In: **Nuevos escenarios educativos: hacia el horizonte 2030**, 2021, p. 560-574 (em prelo).

PEÑA, V. J.; VICENTE, G. Danza en educación infantil: opinión de los docentes. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, n. 36, 2019. p. 239-244.

RÍOS, P. El movimiento y la danza en la educación musical. En R. Cremades (Coord.), **Didáctica de la Educación Musical en Primaria**. Madrid: Paraninfo, 2017, p. 99-128.

SÁNCHEZ, S.; CAÑABATE, D.; CALBÓ, M.; VISCARRO, I. Música, movimiento y danza: un enfoque integrador para la formación inicial del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, v.32. n.3, 2014, p. 145-158.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança: um outro aspecto da/ na formação estética dos indivíduos. **30º Reunião anual da ANPED**. Minas Gerais: UNICAMP, 2007.

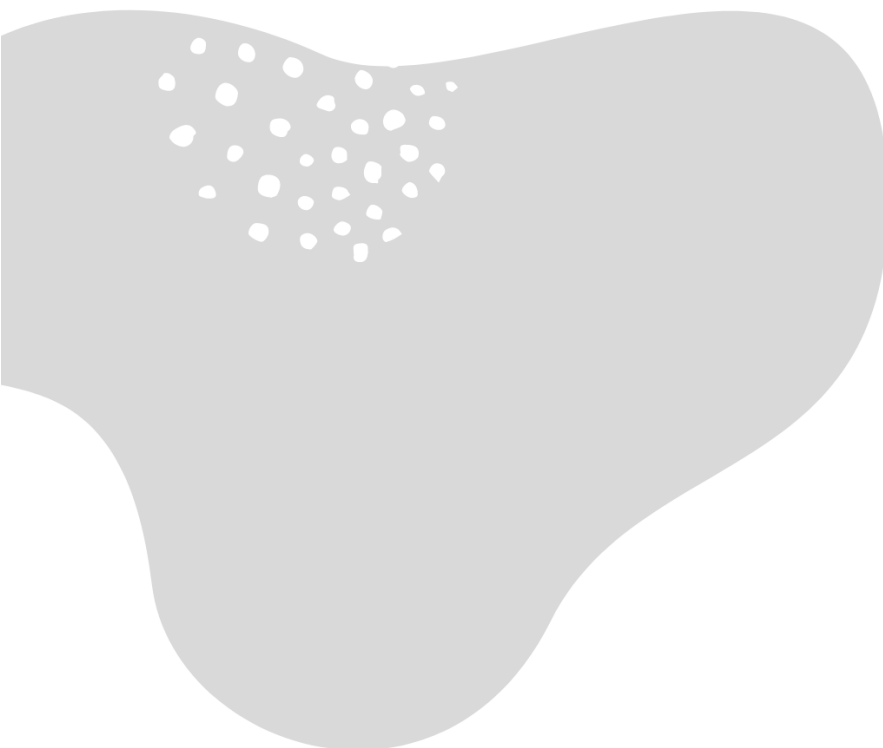
STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: A dança na escola**. In: Cadernos Cedex. v. 21, n. 53. Campinas, abr. 2001.

TORRENTS, C.; MATEU, M.; PLANAS, A.; DINUSÔVA, M. Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte*, n.20. v.2, 2011, p. 401-412.

VERGARA, N.; FUENTES, A.; GONZALES, H.; CADAGAN, C.; MORALES, S.; POBLETE, C.; POBLETE, C. E. Efecto de la danza en la mejora de la autoestima y el autoconcepto en niños, niñas y adolescentes: Una revisión. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, n.40, 2021, p. 385-392.

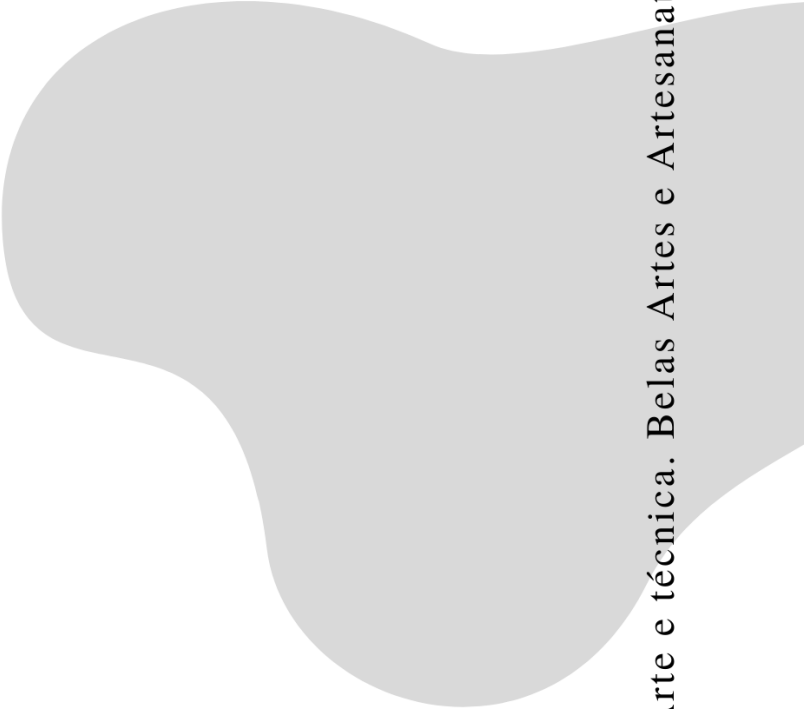
VICENTE, G. Educación musical desde una perspectiva del movimiento. *Educatio Siglo XXI*, n.31. v.2, 2013. p. 149-170.





**TENSÕES, CONFLITOS E RESISTÊNCIAS:  
A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO  
DICOTÔMICO ENTRE ARTE E DESIGN**

Desirée Paschoal de Melo



Arte e técnica. Belas Artes e Artesanato. Arte e Design.

# TENSÕES, CONFLITOS E RESISTÊNCIAS: A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO DICOTÔMICO ENTRE ARTE E DESIGN

*Desirée Paschoal de Melo*

## **Introdução**

Arte, como geralmente a entendemos nos dias de hoje, é uma invenção europeia com cerca de duzentos anos que foi precedida por um sistema de arte mais amplo e utilitário que durou mais de dois mil anos (SHINER, 2001, p. 3). Antes do século XVIII, os termos “artista” e “artesão” eram usados indistintamente, e a palavra “artista” podia ser aplicada não apenas a pintores e compositores, mas também a sapateiros e ferreiros, a químicos e estudantes de Artes Liberais. Não havia artistas nem artesãos, no significado moderno desses termos, mas apenas os artesãos / artistas que construíram seus poemas e pinturas, relógios e botas. No entanto, desde o final do século XVIII, “artista” e “artesão” passam a se aplicar a funções distintas: o “artista” se torna especificamente o criador de obras de arte, enquanto o “artesão” passa a ser visto como o “mero” fazedor de algo útil, ou de entretenimento (SHINER, 2001, p. 5).

A divisão ocorrida no século XVIII acompanha também a divisão da experiência com tais produtos. Há o reconhecimento de uma experiência especial, refinada e contemplativa (vivenciada nas obras das chamadas Belas-Artes), e de uma experiência comum, trivial e do cotidiano (vivenciada nos artefatos úteis ou no entretenimento). A experiência refinada ou contemplativa passou a ser associada à característica “estética” (SHINER, 2001, p. 6), enquanto a experiência



do cotidiano passou a ser reconhecida como “prática” (DEWEY, 2010, p. 86). Por sua vez, é na virada do século XIX, com a passagem da produção artesanal a fabricação industrial, e com o nascimento de uma nova classe trabalhadora, que a produção dos artefatos práticos passou a ser chamada de “design”<sup>1</sup>.

A visão antiga e ampla da arte como *construção* foi compatível por muitos séculos em um contexto funcional; no entanto, a nova ideia de arte como *contemplação* exigiu uma separação deste contexto. Essa mudança foi dada pelo que M. H. Abrams chamou de “revolução copernicana” no conceito de arte, onde no decorrer de um único século o *modelo de construção* foi substituído pelo *modelo de contemplação*, tratando os produtos das Belas-Artes como objetos de atenção extasiada (ABRAMS, 1989, *apud* SHINER, 2001, p. 6).

Este capítulo tem como objetivo apresentar um panorama da formação deste pensamento dicotômico entre arte e design a partir do desenvolvimento e transposição: das relações entre arte e técnica nas artes no Mundo Antigo; das distinções entre Artes Liberais e Artes Servis na Idade Média; da busca pela autonomia das Artes Servis no Renascimento; da formação das Belas-Artes a partir dos princípios de gênio, prazer, imaginação e liberdade, em oposição à utilidade, reprodução e destreza técnica; da expansão do mercado e do valor da obra de arte; dos movimentos de resistência a concepção dicotômica; do surgimento do design em oposição ao artesanato; da busca pela autonomia do design enquanto conhecimento distinto das artes no século XX; e, por fim, das novas críticas e mudanças no design de um sistema normativo para um sistema flexível.

Este estudo foi realizado sob um viés histórico-filosófico, por meio de uma pesquisa monográfica, panorâmica e esquemática, a partir de uma revisão bibliográfica, principalmente dos escritos de

---

<sup>1</sup> “Design”, do latim “*designare*” - “*de*” e “*signum*” (marca, sinal) significa desenvolver, conceber. A expressão surgiu no século XVII, na Inglaterra, como tradução do termo italiano “*disegno*”, mas somente com o progresso da produção industrial, e com a criação das Escolas de Design, é que esta expressão passou a caracterizar uma atividade específica no desenvolvimento de produtos (BOMFIM, 1998, p. 9).

Larry Shiner (2001), John Dewey (2010), Nicola Abbagnano (1998), Marilena Chauí (2000), Monica Moura (2003), Solange Bigal (2001), Gui Bonsiepe (2011), Gustavo Bomfim (1998), Lúcia Santaella (1994), Monica Tavares (2003), Rafael Cardoso (1998 e 2012), entre outros.

Não é a pretensão deste texto apresentar esse percurso em sua profundidade, mas apenas identificar algumas das transformações nos propósitos e funções da arte e de design que possam nos ajudar a entender o contexto profuso e controverso da formação do pensamento dicotômico entre arte e design. Pretendemos esclarecer como e quando um sistema mais antigo de arte que integrava arte e técnica foi substituído por um novo sistema de arte dicotômico. E, também, como alguns dos preceitos que caracterizam este sistema têm sido objeto de crítica na atualidade.

### ***Ars e Techné: arte como destreza técnica***

Por mais de dois mil anos, na cultura ocidental do Mundo Antigo e da Idade Média não havia distinções entre arte e artesanato, arte útil e arte bela ou arte pura e arte aplicada, o que existia era apenas o que frequentemente traduzimos como *arte* (SHINER, 2001, p. 17). A palavra *arte*, tradução do latim *ars* e do grego *techné*, significava o que é ordenado, ou, toda espécie de atividade humana submetida a regras. Em sentido *lato*, habilidade, destreza, agilidade. Em sentido estrito, instrumento, ofício, ciência. Seu campo semântico foi definido por oposição ao “acaso”, ao “espontâneo” e ao “natural”. Por isso, em seu sentido mais geral, arte era entendida como um conjunto de regras usadas para dirigir uma atividade humana qualquer. Nessa perspectiva, falamos em arte médica, arte política, arte bélica, retórica, lógica, poética, dialética (CHAUÍ, 2000, p. 405). *Ars e techné* incluíam coisas tão diversas como carpintaria e poesia, calçados e medicina, escultura e selas de cavalos. De fato, *ars* e *techné* se referiam mais à capacidade humana de criar e executar do que a uma classe privilegiada de objetos (SHINER, 2001, p. 19). Assim, neste período, arte foi definida como meio de se chegar a um fim (BIGAL, 2001, p. 32).

Neste contexto, não havia “artistas” nem “artesãos”, mas apenas artesãos/artistas que davam igual honra à habilidade e imaginação, tradição e invenção. O artesão/artista era visto como um mero *fazedor* e não como *criador*, e entendia as estátuas, poemas e obras musicais como objetos que devem servir a *propósitos* particulares, não possuindo existência autônoma, em *si mesma* (SHINER, 2001, p. 17-18). Neste sentido, a arte manifestava-se como uma forma de se fazer algo, sempre adequada a uma finalidade, posto que tanto a atividade do tecelão, quanto a do pintor, faziam parte do universo da *tekné*, referida como toda e qualquer atividade produtiva (TAVARES, 2003, p. 31). Sobre tal função utilitária, John Dewey complementa que

Utensílios domésticos, móveis de tendas e de casas, tapetes, capachos, jarros, potes, arcos ou lanças eram feitos com um primor tão encantado que hoje os caçamos e lhes damos lugares de honra em nossos museus de arte. No entanto, em sua época e lugar, essas coisas eram melhorias dos processos da vida cotidiana. Em vez de serem elevadas a um nicho distinto, elas faziam parte da exibição de perícia, da manifestação da pertença a grupos e clãs, do culto aos deuses, dos banquetes e do jejum, das lutas, da caça e de todas as crises rítmicas que pontuam o fluxo da vida. [...] A vida coletiva que se manifestava na guerra, no culto ou no fórum não conheciam nenhuma separação entre o que era característico desses lugares e operações e as artes que neles introduziam cor, graça e dignidade. [...] A ideia de “arte pela arte” nem sequer seria compreendida (DEWEY, 2010, p. 64-65).

Pode-se ver que a categoria moderna de Belas-Artes (bem como as categorias de Arte Maior e Arte Menor, Arte Pura e Arte Aplicada), não tinha equivalente no Mundo Antigo. Houve muitas tentativas de organizar conceitualmente as artes humanas em subgrupos, mas nenhuma delas correspondia à nossa divisão moderna de tratar pintura, escultura, dança, poesia e música como pertencentes a uma categoria elevada e distinta das atividades comuns e cotidianas (TATARKIEWICZ, 1970 *apud* SHINER, 2001, p. 20).

A concepção de Platão (428-348 a.C.), por exemplo, assume como cerne da ideia geral de arte o princípio *do saber fazer que pressupõe o conhecimento dos fins almejados* e dos melhores meios para atingi-los. É uma noção de medida presente na atividade do poeta que sabe qual tamanho uma fala deve ter, do pintor que sabe qual a proporção ideal para uma figura, bem como do cidadão que sabe quais distribuições são apropriadas para as funções na sociedade (SANTAELLA, 1994, p.27-28). Para Platão não há distinção entre arte, ciências e filosofia, uma vez que estas atividades humanas são compreendidas como ordenadas e regradas. A distinção platônica é feita entre dois tipos de artes ou técnicas: as *judicativas*, isto é, dedicadas ao conhecimento em si, e as *dispositivas* ou *imperativas*, voltadas para a direção de uma atividade com base no conhecimento de suas regras. Desse modo, para Platão, arte compreende todas as atividades humanas ordenadas (inclusive a ciência) e distingue-se, no seu complexo, da natureza (ABBAGNANO, 1998, p. 81).

Já Aristóteles (385-323 a.C.) restringe notavelmente o conceito de arte. Em primeiro lugar, retira do âmbito da arte a esfera da ciência. Em segundo, divide o que não pertence à ciência entre o que pertence à *ação* e o que pertence à *produção*, isto é, entre *praxis* e *poiesis*. Para Aristóteles, arte se define como o hábito, acompanhado pela razão, de produzir alguma coisa (ABBAGNANO, 1998, p. 81). Arte, neste sentido, é entendida como resultado de uma *habilidade*, um fazer especial que transfigura os materiais a ponto de alcançar um poder revelatório. Arte é tanto mais bem realizada quanto mais a perfeição de sua forma, na segurança do método, for capaz de atingir a unidade satisfatória de um todo eficaz e autossustentado (SANTAELLA, 1994, p.29-30). Desta forma, Aristóteles acreditava que o papel do artista/artesão é o de tomar uma matéria-prima específica (seja um caráter humano ou um pedaço de couro) e usar um conjunto específico de ideias e procedimentos (um enredo, ou a forma de um sapato) para produzir um produto (uma tragédia, ou sapatos). Este modo de compreender o produzir não possui nossas conotações de criatividade romântica (SHINER, 2001, p. 22).

Diante deste pensamento, Aristóteles definiu arte como *técnica produtiva*, uma “habilidade treinada de produzir algo sob a orientação do pensamento racional”<sup>2</sup> (1140.9-10 *apud* SHINER, 2001, p. 23). Nesse contexto, o artesão/artista era aquele que detinha a técnica ou a ação transformadora da matéria em estado de potência na arte da atividade humana (BIGAL, 2001, p. 34).

Os estóicos (século II d.C.) ampliaram a noção de arte, afirmando ser um conjunto de compreensões, entendendo por compreensão o assentimento ou uma representação compreensiva (ABBAGNANO, 1998, p. 82). Plotino (204-270 d.C.), por sua vez, distinguiu as artes com base em sua relação com a natureza: das artes cuja finalidade é fabricar um objeto com os materiais oferecidos pela natureza, como o artesanato; das artes que se limitam a ajudar a natureza, como a medicina e a agricultura; e, das artes que tendem a agir sobre as pessoas, tornando-as melhores ou piores, como a retórica e a música (ABBAGNANO, 1998, p. 82; CHAUI, 2000, p. 405).

Definições como essas não pressupõem divisões fortes entre trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho superior e trabalho inferior, ou trabalho útil e trabalho belo. O que se evidenciava era a *maestria* do artesão/artista de deter as informações necessárias para o planejamento e produção de um objeto (da escolha da matéria prima às possibilidades de acabamento). Essas informações eram aprendidas através da prática orientada pela tradição. Portanto, as qualidades dos elementos compositivos das peças dependiam da *habilidade* e das experiências (*maestria*) do artesão/artista, isto é, de sua obediência às normas e de sua competência em aplicá-las o mais fielmente possível (BOMFIM, 1998, p. 51).

---

<sup>2</sup> Tradução nossa, de: “trained ability of making something under the guidance of rational thought” (1140.9-10 *apud* SHINER, 2001, p. 23).

## Artes Liberais e Artes Servis: entre o intelectual e o manual

A partir do século I (d. C.), a divisão helenística e romana das artes distinguiu *Artes Liberais* ou *Livres* das *Artes Vulgares* ou *Servis*. As Artes Vulgares ou Servis eram aquelas que envolviam trabalho físico e/ou pagamento, enquanto as Artes Liberais ou Livres eram consideradas intelectuais e apropriadas para os nascidos e educados da classe alta, isto é, dignas das pessoas livres (SHINER, 2001, p. 22). A necessidade das distinções e classificações nas artes foi pautada por um padrão determinado pela sociedade antiga e, portanto, pela estrutura social fundada na escravidão (em outras palavras, por uma sociedade que despreza o trabalho manual). Desta forma, o sistema em que a arte passou a ser dividida baseava-se, de um lado, à organização social medieval, em que o trabalho manual é considerado algo desprezível e, de outro, ao entendimento de arte como conhecimento de regras, cuja produção se dá a partir desse conhecimento (CHAUÍ, 2000, p. 406).

Isto se observa na obra “As núpcias de Mercúrio e Filologia”, onde Marciano Capela (360-428 d.C.) oferece uma classificação que perdurará do século V ao século XV. De um lado, as atividades consideradas Artes Liberais foram a gramática, a retórica, a lógica, a aritmética, a geometria, a astronomia e a música, compondo o currículo escolar das pessoas livres. Do outro lado, todas as outras atividades técnicas foram consideradas como Artes Servis (próprias do trabalhador manual), como a medicina, a arquitetura, a agricultura, a pintura, a escultura, a olaria, a tecelagem etc. (CHAUÍ, 2000, p. 406; ABBAGNANO, 1998, p. 82).

Do mesmo modo, São Tomás de Aquino (1225-1274) no século XIII justifica esta distinção entre Artes Liberais e Artes Servis com o fundamento de que as primeiras se destinam ao trabalho exercido pela razão, as segundas ao trabalho dirigido pelo corpo (ABBAGNANO, 1998, p. 82). Visto que, neste cenário, somente a alma é livre e o corpo é para ela uma prisão, as Artes Liberais eram consideradas *superiores* às Artes Servis. Outro termo usado para as Artes Servis foi *Artes Mecânicas*. A palavra “mecânica” vem do

grego e significa estratagema engenhoso para resolver uma dificuldade corporal (CHAUÍ, 2000, p. 406). Havia um forte preconceito aristocrático contra toda produção ou desempenho manual por remuneração, por mais inteligente, habilidoso ou inspirado que fosse (SHINER, 2001, p. 23). Portanto, no Mundo Antigo e na Idade Média, o que hoje chamamos de artes visuais eram consideradas artes “inferiores”, dentro do mesmo paradigma dos fazeres mecânicos.

Assim, a distinção entre “o artista” e “um mero artesão” continuava sendo profundamente inexistente no longo período medieval até o início do Renascimento. Neste contexto, ainda não havia “artistas” nem “artesãos”, mas artesãos/artistas de várias categorias e *status* (SHINER, 2001, p. 33).

Se nos voltarmos para a visão antiga do “artista”, descobrimos que na pintura e na escultura, bem como na carpintaria e na cerâmica, as funções do artesão/artista grego ou romano antigo não comportam a ênfase moderna de autoexpressão, genialidade, imaginação, singularidade, originalidade e autonomia criativa. De uma maneira geral, a imaginação e a inovação foram apreciadas como parte do artesanato da produção comissionada para um *propósito*, mas não no sentido moderno de *contemplação* (SHINER, 2001, p. 23).

Do mesmo modo que na Idade Antiga, a maior parte das peças da Idade Média que contemplamos hoje nos museus de arte não foram feitas para serem fruídas esteticamente como arte, mas sim para servirem a diferentes propósitos domésticos, sociais, religiosos e políticos, tais como as cerâmicas, xícaras, estátuas, marcadores funerários, partes de templos, fragmentos de decoração de casas, etc. (BARBER, 1990; SPIVEY, 1996 *apud* SHINER, 2001, p. 25-26).

Neste cenário, os artistas/artesãos medievais geralmente respondiam às comissões não como indivíduos, mas como membros de oficinas nas quais vários aspectos do trabalho eram compartilhados. Os pintores frequentemente pertenciam à guilda dos farmacêuticos (já que eles moíam seus próprios pigmentos), os escultores, à guilda dos ourives, e os arquitetos, à guilda dos

pedreiros. A maioria dos artistas/artesãos medievais, sejam escultores de pedra, sopradores de vidro, bordadores, ceramistas ou pintores, trabalhavam para clientes que frequentemente especificavam conteúdo e materiais por meio de contratos (SHINER, 2001, p. 30).

Portanto, o pensamento da Idade Média até o século XVIII permaneceu distante das concepções modernas de “estética” (como experiência de contemplação autônoma e desinteressada de obras de arte como fins em si) bem como das ideias modernas de “arte” e “artista”. Por exemplo, o termo “beleza” tinha um significado muito mais amplo do que hoje, abraçando o valor moral e utilidade, além de aparência agradável (SHINER, 2001, p. 33). O “gosto”, quando discutido, geralmente não era separado da função (SHINER, 2001, p. 55). A função da arte foi mantida conforme uma finalidade pré-fixada (moral, ética ou religiosa), alterada de sociedade para sociedade de acordo com seus valores, eleitos como ideais para o objeto artístico (BIGAL, 2001, p. 41).

Esse cenário apenas se modificará no Renascimento, quando intencionalmente os artistas buscaram a autonomia do *status* das Artes, ao colocar em destaque seu caráter intelectual e teórico. Com o humanismo renascentista, foi iniciada uma luta pela elevação das Artes Servis para convertê-las à condição de Artes Liberais. E, com o desenvolvimento do capitalismo, o trabalho corporal passou a ser considerado fonte e causa das riquezas, sendo por isso valorizado. Por conseguinte, a valorização do trabalho acarretou a apreciação das técnicas e das Artes Mecânicas (CHAUÍ, 2000, p. 406).

### **A busca pela elevação dos *status* das Artes**

No Renascimento, pintura e escultura, juntamente com seus criadores, alcançaram um prestígio maior do que na Idade Média. Mas, em geral, o Renascimento ainda não tinha nenhum tipo privilegiado de arte que fosse distinto das experiências comuns. Entre os séculos XV e XVIII houve alguns passos transitórios importantes nessa direção, como por exemplo: as reivindicações



realizadas pelas instituições no reconhecimento dos *status* de Artes Liberais para a escultura e pintura; o aumento contínuo do *status* de artesãos/artistas frente às monarquias absolutistas; a elevação da pintura e escultura à condição de conhecimento; a valorização na “invenção” das qualidades de “inspiração” e “talento natural”; as transformações nos conceitos de “talento” (*ingegno*) e “gênio” (*genius*); e, por fim, a distinção entre as finalidades das várias artes, isto é, as que têm como fim o que é útil aos homens e aquelas cujo fim é o belo (CHAUI, 2000, p. 406).

As reivindicações realizadas pelas instituições no reconhecimento dos *status* de Artes Liberais para a escultura e pintura aconteceram a partir do século XVI. Neste contexto, destacaram-se a fundação de uma “Academia de Desenho” em 1563 (por um grupo de pintores e escultores liderados por Giorgio Vasari); a concessão do *status* de Artes Liberais aos membros da “Academia Romana de São Lucas”, pelo papa em 1600; e a criação da academia francesa em 1648 (SHINER, 2001, p. 37). Em outros lugares (Portugal, Inglaterra, República Holandesa), foi necessário lutar pelo *status* de Artes Liberais da pintura e escultura até o século XVIII (DA COSTA, [1696] 1967; PEARS, 1988 *apud* SHINER, 2001, p. 67).

Já o aumento contínuo do *status* de artesãos/artistas frente às monarquias foi motivado durante o século XVII, principalmente com o surgimento do gênero “biografia do artista” na literatura, o desenvolvimento do autorretrato na pintura e a ascensão da profissão “artistas da corte” (SHINER, 2001, p. 40). “Artistas da corte” eram os pintores, escultores e arquitetos que conseguiram se separar da maioria de seus colegas artesãos/artistas por nomeações realizadas por príncipes reinantes para adornarem os palácios, justificando a elevação do seu *status* (SHINER, 2001, p. 41). Ainda assim, diferentemente do artista moderno, a maioria dos artistas da corte fez seus trabalhos sob encomenda para uma função específica, em vez de criá-los como uma expressão puramente pessoal (BAXANDALL, 1972; BURKE, 1986 *apud* SHINER, 2001, p. 42).

A elevação da pintura e escultura à condição de conhecimento pode ser observada desde o decorrer do século XV, na

disseminação acelerada do conhecimento da perspectiva e da modelagem, juntamente com o renascimento de modelos antigos. Esse tipo de prática levou à convicção de que pintura e escultura agora exigiam não apenas aprendizagem, mas também algum conhecimento de geometria, anatomia e mitologia antiga. Alberti e Leonardo da Vinci, por exemplo, projetaram uma imagem do artista como um “cientista-artesão”. Esse conhecimento era crucial para a “invenção”, um termo derivado da retórica clássica que significava a descoberta, seleção e organização do conteúdo, embora não seja ainda a mesma “criação” do sentido moderno (SHINER, 2001, p. 46).

A valorização das qualidades de “inspiração” e “talento natural” é notada no final do século XVI, quando o sentido “científico” de “invenção” começou a ser complementado por estas qualidades. Dizia-se que o “talento” ou o “brilho natural” (*ingegno*) mostrava-se nas relações entre as qualidades de graça, dificuldade, habilidade e inspiração. Acreditava-se que a graça resultasse apenas quando a atividade do pintor ou do escultor decorria da habilidade natural. O maior elogio era reservado para aqueles que se propunham a realizar tarefas de maior dificuldade técnica de invenção e de execução. Assim, invenção, inspiração e graça eram inseparáveis da habilidade e da imitação da natureza para um determinado objetivo. E essas imitações, apesar de todas as concessões à fantasia e à iniciativa individual do pintor e escultor, ainda estavam sujeitas a restrições de “decoro”, a regra da verossimilhança e da adequação (SHINER, 2001, p. 46). Dado o lugar central da imitação na teoria da arte do século XVII, poetas, escultores, pintores e compositores não eram vistos como “criando”, mas sim descobrindo o que já estava ali (SHINER, 2001, p. 66). Assim, a noção de “invenção” carecia dos elementos modernos cruciais de originalidade e subjetividade que mais tarde transformaram a invenção em “criação”.

O século XVII foi um período de transição, especialmente nos conceitos de “talento” (*ingegno*) e “gênio” (*genius*). Os dois termos latinos por trás da nossa palavra “gênio” tinham significados

bastante diferentes: *genius* (um espírito guardião) e *ingenium* (talento natural). O termo dominante, *ingenium*, ou talento natural, era geralmente traduzido em *esprit* em francês e *wit* em inglês, palavras que tiveram uma importante carreira na filosofia e literatura dos séculos XVII e XVIII. No decorrer do século XVII, no entanto, o termo *genius* em inglês e francês passou a abranger uma mistura entre seu significado mitológico e o significado de talento ou inteligência natural. Com o gênio, a ideia de “entusiasmo” ou “inspiração” também passou a ser mais secularizado (SHINER, 2001, p. 65-66).

No entanto, neste cenário a noção de “imaginação” nas artes ainda não possuía nenhuma das conotações elevadas de hoje. Pelo contrário, como faculdade geral da mente, a imaginação era tratada como um depósito receptivo de traços sensoriais ou recebida como um papel de mediação cotidiana entre corpo e mente. Mas quando a imaginação se voltava para a invenção ou a fantasia, pensadores como Hobbes, Descartes e Pascal declararam que era passível de fanatismo, loucura ou ilusão (SHINER, 2001, p. 66).

Por fim, no final do século XVII, embora pintura, escultura e arquitetura passassem a ser amplamente aceitas como Artes Liberais (e antes que pudesse surgir uma nova categoria de arte), o antigo esquema de Artes Liberais *versus* Artes Servis teve que ser desmembrado e reorganizado. Com a institucionalização da ciência como um domínio distinto de atividade, juntando-se aos métodos matemáticos e experimentais, os cientistas do século XVII lançaram as bases para as ciências alcançarem uma identidade autônoma. Esta identidade autônoma impulsionou a reorganização das Artes Liberais (BRIGGS, 1991; SHAPIN, 1996 *apud* SHINER, 2001, p. 70). A partir do século XVIII, distinguem-se as artes (na acepção das Artes Liberais) da noção de um fazer voltado para o aspecto executivo, fabril e utilitário e, a partir de então se enfatiza a diferenciação entre a arte como simples fazer manual, da ideia de arte associada à beleza (TAVARES, 2003, p. 31-32).

Esta distinção entre artes da utilidade e artes da beleza acarretou uma separação entre técnica (o útil) e arte (o belo),

levando à imagem da arte como ação individual espontânea, vinda da sensibilidade e da fantasia do artista como gênio criador. Enquanto o técnico é visto como aplicador de regras e receitas (procedentes da tradição ou da ciência), o artista é visto como dotado de inspiração, entendida como uma espécie de iluminação interior e espiritual misteriosa, que leva o gênio a criar a obra (CHAUI, 2000, p. 406-407).

Quando isso aconteceu, todos os atributos “poéticos” - como inspiração, imaginação, liberdade e gênio - foram atribuídos ao artista, e todos os atributos “mecânicos” - como habilidade, regras, imitação e serviço - passaram a se referir apenas ao artesão (SHINER, 2001, p. 111).

O resultado é que o termo “arte” começou a significar um domínio espiritual autônomo. A vocação artística foi santificada e o conceito de estética passou a substituir o gosto e a função (SHINER, 2001, p. 79). A pintura, a escultura, a arquitetura, a poesia e a música foram separadas das outras artes como a gramática, retórica, lógica, matemática e astronomia, e reagrupadas com um novo nome (SHINER, 2001, p. 80). O termo identificador e unificador que acabou sendo adotado, entre “Artes Elegantes”, “Artes Nobres” ou “Artes Superiores” ou “Majores”, foi o francês “*Beaux-Arts*” (Belas-Artes), traduzido para o inglês como “*Polite Arts*” ou “*Fine Arts*” (SHINER, 2001, p. 81).

### **Os princípios formadores das Belas-Artes: gênio prazer, imaginação e liberdade**

Por volta de 1740-70, a discussão crítica e teórica dos critérios de inclusão da nova categoria de Belas-Artes enfocou as qualidades de gênio (na produção da obra de arte) e de prazer (na sua recepção). Tanto a separação entre artista e artesão, quanto entre a estética e o instrumental estavam implicados desde o início na construção da categoria de Belas-Artes.

O tratado “As Belas-Artes Reduzidas a um Mesmo Princípio”<sup>3</sup> de Charles Batteux (1746) é comumente citado como o primeiro, amplamente lido, a integrar o termo “*Beaux-Arts*” a um conjunto restrito de artes, neste caso música, poesia, pintura, escultura, arquitetura e dança, agrupando-as (BATTEUX, [1746] 1989 *apud* SHINER, 2001, p. 83). Nesta obra, Batteux afirma que existem três classes de artes: aquelas que simplesmente atendem às nossas necessidades (as artes mecânicas); aquelas que combinam utilidade e prazer (arquitetura); e aquelas cujo objetivo é o prazer (as *Beaux-Arts* por excelência). Batteux também usou dois outros critérios para separar as Belas-Artes das demais: a genialidade (que ele chama de “o pai das artes” porque imita a natureza bela) e o gosto (que julga quão bem a natureza bela foi imitada) (BATTEUX, [1746] 1989 *apud* SHINER, 2001, p. 83). O tratado de Batteux internacionalizou-se rapidamente, sendo traduzido (em adaptação pirata) para o inglês em 1749, como “*The Polite Art*”; e para o francês e o alemão em 1751. Para Santaella,

Foi em Batteux que o ideal renascentista de especialização das artes, necessária para o culto individual do artista e para a mercantilização dos objetos de arte, atingiu o seu ápice, pois, ao criar o conceito de “belas artes”, Batteux as codificava nas cinco artes nobres, ou seja, a pintura, a escultura, a música, a poesia e a dança, além de mencionar outras duas relacionadas com elas, a arquitetura e a eloquência. Estava semeado o terreno para o nascimento da noção do artista como indivíduo de gênio [...] A codificação das cinco belas-artes se generalizou com tal rapidez que, no século XIX, o adjetivo “belas” foi dispensado e o sentido da palavra arte foi ainda mais estreitado, deixando de fora o artesanato e a ciência (SANTAELLA, 1994, p.44-45).

Além da generalização do termo possibilitada por Batteux, outra importante publicação que apresenta “*Beaux-Arts*” como um termo de artes nobres integradas foi a Enciclopédia escrita por

---

<sup>3</sup> Tradução nossa. Título original: “*Les beaux arts réduit à un même principe*” (BATTEUX, [1746] 1989 *apud* SHINER, 2001, p. 83).

Diderot e D'Alembert em 1751-72. Com base na divisão de faculdades humanas em memória (história), razão (ciência) e imaginação (poesia), a Enciclopédia passou a agrupar todas as Belas-Artes sob a faculdade de imaginação. No texto "Discurso Preliminar" da Enciclopédia, D'Alembert apresenta a nova árvore do conhecimento, justificando que algumas das Artes Liberais haviam sido reduzidas a princípios e chamadas de Belas-Artes, principalmente porque possuíam o prazer como objetivo. Além do prazer, D'Alembert distinguiu as Belas-Artes das Artes Liberais (mais necessárias ou úteis como gramática, lógica ou ética), sendo as Artes Liberais caracterizadas por regras fixas e estabelecidas, e as Belas-Artes por serem o produto de um *gênio espontâneo e inventivo*. Acima de tudo, as obras de arte passaram a ser distintas de outras artes e ciências por pertencerem à faculdade da imaginação, e não à memória e à razão (D'ALEMBERT, 1986 *apud* SHINER, 2001, p. 83-84).

Em 1752, Jacques Lacombe publicou em Paris um pequeno livro acessível que resumia habilmente as novas características das Belas-Artes, afirmando que estas são distintas das artes em geral, na medida em que as últimas são destinadas à utilidade, e as primeiras ao prazer (SAISSELIN, 1970 *apud* SHINER, 2001, p. 86-87).

Karl Philipp Moritz em seu ensaio de 1785 "Ensaio para unificar as Belas-Artes e Belas-Letras sob o conceito do perfeito e acabado em si"<sup>4</sup> contrastou obras artesanais que têm seus *objetivos fora de si* com obras de arte que são *completas em si mesmas* e existem apenas em prol de sua "própria perfeição interna" (WOODMANSEE, 1994 *apud* SHINER, 2001, p. 125). Na ideia tradicional de unidade, a coerência *interna* de uma obra ainda era afetada pelo que era *externo* a ela (a imitação da natureza e a função da obra). Na nova ideia da obra de arte como uma *criação*

---

<sup>4</sup> Tradução nossa. Título original: "Towards a Unification of All the Fine Arts and Letters under the Concept of Self-Sufficiency" (WOODMANSEE, 1994 *apud* SHINER, 2001, p. 125).

*autossuficiente, a unidade é completamente interna e a obra forma “um pequeno mundo em si”.*

A nova categoria e termo se espalhou pela Europa, no final do século XVIII, quase todas as discussões sobre artes na Alemanha, Inglaterra e Itália usavam o novo agrupamento e uma versão do nome. Em italiano, “*Beaux-Arts*” tornou-se “*Belle-Arti*”, em alemão “*Schönenen Künste*”, e em inglês o termo “*Fine Arts*” acabou vencendo as “*Elegant Arts*” e as “*Polite Arts*” (SHINER, 2001, p. 85).

Nestes escritos, a combinação prazer, genialidade e imaginação era empregada com frequência para distinguir as Belas-Artes dos ofícios mecânicos e das ciências. Entre esses princípios, a oposição entre prazer e utilidade desempenhou um papel fundamental. As artes pretendiam “instruir e agradar” desde o Renascimento, mas frequentemente, o prazer era visto como subordinado ao objetivo da instrução ou utilidade. Porém, no século XVIII, o prazer começou a ser entendido como sistematicamente contrário à utilidade, e usado como critério para distinguir um grupo de Artes Liberais das demais, sob o nome de Belas-Artes. Evidentemente, não era qualquer tipo de prazer envolvido. Ao longo do século, a noção de um tipo especial de prazer ou gosto refinado, inseparável da figura do público (espectador, ouvinte, leitor) que julga e avalia o objeto artístico, seria transformada a partir da construção da “estética” (SHINER, 2001, p. 81-83; CHAUI, 2000, p. 407).

Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) originalmente cunhou o termo “estética” para o tipo de resposta que ele considerava apropriado para o “discurso sensível” da poesia. Ele queria um nome para a própria lógica da sensação, e a chamou de “estética”, da *aisthesis* grega, relacionada às sensações e sentidos. Ao fornecer um termo separado para o trabalho conjunto de sensações, sentidos e imaginação nas artes, Baumgarten deu ao sentimento um papel mais importante na organização dos poderes mentais. Ele forneceu um termo técnico cujo alcance de significado poderia ser mais facilmente estipulado do que a palavra “gosto” (com suas inevitáveis associações fisiológicas, psicológicas e

sociais); e abriu o caminho para que o termo “estética” se tornasse o nome de um conhecimento (SHINER, 2001, p. 141).

A partir de Baumgarten, a primeira grande obra filosófica a dar forma e conteúdo à estética foi a terceira crítica de Immanuel Kant (1724-1804), a Crítica do Juízo, de 1790, mais especificamente na sua primeira parte, Crítica do Juízo Estético (SANTAELLA, 1994, p.11-12). Kant resumiu as características tradicionais do conceito “estética” ao fazer a distinção entre arte e natureza, de um lado, e entre arte e ciência, do outro; e distinguiu, na própria arte, a *arte mecânica* e a *arte estética*. Sobre esse último ponto, diz:

Quando, conformando-se ao conhecimento de um objeto possível, a Arte cumpre somente as operações necessárias para realizá-lo, diz-se que ela é arte mecânica; se, porém, tem por fim imediato o sentimento do prazer, é arte estética. Esta é arte aprazível ou bela arte. É aprazível quando sua finalidade é fazer que o prazer acompanhe as representações enquanto simples sensações; é bela quando o seu fim é conjugar o prazer às representações como formas de conhecimento (KANT, 1987 *apud* ABBAGNANO, 1998, p. 81).

Assim, a bela arte é uma espécie de representação cujo *fim está em si mesma*, e, portanto, proporciona *prazer desinteressado*. Segundo Kant, as teorias que fazem do gosto a aplicação de conceitos ou regras admitem um “interesse” ou desejo, enquanto o verdadeiro “gosto estético” é um prazer puro e desinteressado, no qual apenas contemplamos um objeto (ABBAGNANO, 1998, p. 81). Em termos positivos, a experiência estética, para Kant, é um “jogo livre harmonioso” de nossa imaginação (percepções) e nossa compreensão (conceitos). Enquanto a compreensão e a imaginação permanecerem em um jogo livre, elas simplesmente exploram e desfrutam o mundo contemplativamente (KANT, 1987 *apud* SHINER, 2001, p. 146-147). O jogo livre sugerido por Kant se refere à autonomia da experiência estética, não apenas de prazeres comuns do senso ou utilidade, mas também da ciência e da moralidade.



Neste *jogo livre*, as obras de arte passam a ser entendidas como o produto de um *gênio espontâneo*. Já as obras de artesanato, presas a um interesse, são compreendidas como o produto da *diligência* e das *regras*. O trabalho artesanal, afirma Kant, é meramente trabalho, algo que as pessoas fazem apenas se pagas, enquanto fazer arte é uma atividade prazerosa em si mesma, uma espécie de deleite. Diferentemente do artesão, que segue um conceito específico, o artista usa seu gênio “esteticamente”, exercitando a *imaginação* e a compreensão no *jogo livre* (KANT, 1987 *apud* SHINER, 2001, p. 148).

Assim, em oposição ao objeto prático, que atendia a determinada utilidade implícita no seu fazer, o objeto estético abre-se à receptividade, como possibilidade de afetar os espectadores a partir da experiência sensível (TAVARES, 2003, p. 32). Com o conceito kantiano de desinteresse, a atitude estética aparece como um modo especial de atenção prestada aos objetos, evidenciando uma forma diferente de representá-los e contemplá-los, tornando possível uma atenção centrada exclusivamente na presença sensível, na forma bela que se exhibe pela sua finalidade sem fim (LEAL, 1995 *apud* TAVARES, 2003, p. 32). Desse modo, a atitude desinteressada impõe um tipo característico de percepção que destaca a possibilidade de contemplação, compreensão e fruição, baseadas no livre jogo que implica uma associação entre entendimento e imaginação. Este ato perceptivo enfatiza, independente de função ou propósito, a obra como autotélica, isto é, aquela que “tem a sua meta e o seu objetivo inerentes em si mesma” (OSBORNE, 1974 *apud* TAVARES, 2003, p. 32).

No entanto, mesmo diante destas distinções, Kant reconhece que a coisa geralmente classificada como artesanato, porque ele visa o uso, pode ser tratada como Bela-Arte se houver nela a intenção “de ser meramente vista, usando ideias para entreter a imaginação no jogo livre e ocupando o poder estético do

juízo sem um propósito determinado”<sup>5</sup> (KANT, 1987 *apud* SHINER, 2001, p. 148).

Portanto, se no antigo sistema de arte, tanto o prazer quanto o uso eram concebidos instrumentalmente (de modo que os prazeres das antigas artes proporcionavam diversões e entretenimento que contribuíam para a saúde e a paz cívica), no novo sistema de arte *versus* artesanato, passou-se a dizer que o artesanato visava um prazer meramente sensual ou a pura utilidade, enquanto as Belas-Artes eram objeto de um prazer contemplativo mais alto (SHINER, 2001, p. 141). Nesta nova codificação, alguns elementos foram transformados na ideia moderna da estética: “(1) o prazer comum da beleza se transformou em um tipo de prazer refinado e intelectualizado e (2) a ideia de juízo sem preconceitos se tornou um ideal de contemplação desinteressada”<sup>6</sup> (SHINER, 2001, p. 140-141).

Com a formação dos novos conceitos de arte e de estética, entre os muitos atributos do artista, *gênio* e *liberdade* pareciam resumir todas as qualidades superlativas que agora separavam o artista livre e criativo, do artesão supostamente dependente e rotineiro. No início do século XVIII, acreditava-se amplamente que todos tinham um talento para alguma coisa e que seu gênio em particular só poderia ser aperfeiçoado pela orientação da razão e das regras. No final do século, não apenas o equilíbrio entre gênio e regra havia sido revertido, mas, além disso, o próprio gênio havia se tornado superior ao talento, onde poucas pessoas eram consideradas gênios (DUFF, 1767; GERARD, [1774] 1966 *apud* SHINER, 2001, p. 111-112).

Neste sentido, entre as principais qualidades de gênio nas Belas-Artes, a liberdade ocupava um lugar único. O entusiasmo da genialidade era descrito como irregular, selvagem, indomável, um fogo devorador. A ideia de liberdade do artista *versus* a dependência

---

<sup>5</sup> Tradução nossa. Do inglês: “to be merely looked at, using ideas to entertain the imagination in free play, and occupying the aesthetic power of judgment without a determinate purpose” (KANT, 1987 *apud* SHINER, 2001, p. 148).

<sup>6</sup> Tradução nossa. Texto original: “(1) ordinary pleasure in beauty developed into a special kind of refined and intellectualized pleasure, (2) the idea of unprejudiced judgment became an ideal of disinterested contemplation” (SHINER, 2001, p. 140-141).

do artesão está implícita em cada uma das outras qualidades atribuídas ao artista, como: a liberdade da imitação de modelos tradicionais (originalidade), liberdade dos ditames da razão e regra (inspiração), liberdade das restrições à fantasia (imaginação), liberdade da imitação exata da natureza (criação) (SOMMER, 1950; JAFFEE, 1992; ZILSEL, 1993 *apud* SHINER, 2001, p. 112).

Por conseguinte, se no início do século XVIII, o termo dominante era “invenção” e a atividade do artesão/artista ainda era vista como “construção”, nas Belas-Artes, para se tornar “criação”, o antigo valor de habilidade se tornou subordinado à criatividade espontânea do artista (SHINER, 2001, p. 114). Assim, se no antigo sistema de arte a habilidade significava superar dificuldades na imitação da natureza criada, no novo sistema o artista-gênio recebeu o poder criativo espontâneo da própria natureza.

Finalmente, a reorganização da nova categoria de arte elevada a partir da valorização dos princípios adotados como criação, gênio, prazer, imaginação e liberdade contribuíram com a consolidação dos novos conceitos de arte, artista e estética e com a separação entre as artes e o artesanato, entre o artista e o artesão, e entre a estética e outros modos de experiência da vida comum.

### **A expansão do mercado e do valor da obra de Arte**

Nos séculos XVIII e XIX, as instituições incorporaram uma nova posição entre arte e artesanato, oferecendo lugares onde as Belas-Artes podiam ser experimentadas e discutidas à parte de suas funções sociais tradicionais. Houve uma ampla mudança institucional para mostrar ou vender pinturas separadamente de móveis, joias e outros bens domésticos, a partir de sua exibição em instituições exclusivas de Belas-Artes, como leilões, exposições e museus (SHINER, 2001, p. 88).

O mercado teve um papel fundamental para a solidificação da categoria Belas-Artes. À medida que o número de colecionadores aumentava, a especialização em Belas-Artes tornou-se possível, promovendo uma *aura de exclusividade* que distinguia a exposição e

comercialização de pinturas e esculturas de outros produtos. Embora muitas dessas coleções limitaram severamente o acesso do público, seu estabelecimento é um testemunho importante da ideia da arte como um domínio autônomo, uma vez que suas obras foram arrancadas de seus contextos funcionais originais (SHINER, 2001, p. 88-91).

Como já foi visto, no antigo sistema de arte, as produções normalmente eram encomendadas para lugares ou contextos específicos, geralmente prescrevendo tamanho, forma, material etc. Mesmo nos casos em que os produtores tiveram considerável liberdade, eles ainda fizeram suas peças em resposta a solicitações específicas de clientes ou necessidades reguladas pelos empregadores. Os critérios de sucesso destas propostas dentro deste sistema incluíam quão bem a peça satisfazia seu(s) objetivo(s). O “preço” da peça resultante era geralmente determinado pelos materiais, dificuldade e tempo, juntamente com a reputação da oficina ou mestre, e a função que a peça deveria servir.

No novo sistema de mercado, em contraste, escritores, escultores, pintores e compositores passaram a produzir antecipadamente suas propostas e depois tentavam vendê-las para uma audiência de compradores mais ou menos anônimos, geralmente usando um revendedor ou agente. A ausência de um pedido ou de um contexto de uso prescrito passou a dar impressão de que os artistas se tornaram completamente livres para seguir suas próprias inclinações (SHINER, 2001, p. 126).

Intimamente ligada ao surgimento da ideia do trabalho como criação autônoma, houve uma transformação final na ideia da “obra-prima”. Originalmente, uma obra-prima era a obra pela qual um artesão/artista demonstrava à guilda que ele ou ela era agora um mestre da arte. Essas peças de demonstração continuavam sendo necessárias até o século XVIII. No final do Renascimento, o termo “obra-prima”, embora ainda se referisse a peças de demonstração, já era usado para qualquer conquista superlativa nas artes. Mas quando a noção de obra-prima se fundiu com a nova ideia da obra de arte como criação, passou a sinalizar um trabalho particularmente excepcional.

Com o declínio e eventual desaparecimento das guildas no século XIX, o antigo senso de obra-prima desapareceu com elas. A ideia moderna de uma obra-prima foi completamente absorvida pelo conceito do artista como criador. Isso resultou na compreensão da “arte” enquanto associada aos “gênios-artistas” e suas “obras-primas” (SHINER, 2001, p. 125-126). Deste modo, se no antigo sistema de arte, o termo “obra de arte” significava o produto de “uma arte” (algo construído em vez de criado), no novo sistema, “obra de arte” passou a ser compreendida como *criação genial* (SHINER, 2001, p. 123).

Assim, os trabalhos produzidos sob o novo sistema passaram a ser vistos como a expressão de uma personalidade, onde o receptor está comprando não apenas um trabalho independente, mas também a imagem e a criatividade do produtor, expressas como reputação. Por conseguinte, os critérios de sucesso passam a ser fortemente internos à obra, como originalidade, expressividade e qualidades formais. Já que não é mais uma construção, mas sim uma “criação” espontânea, o “preço” da obra de arte das Belas-Artes passa a ter valor no trabalho *em si* (estabelecido pela reputação do artista, e pelo desejo e vontade de pagar, do comprador) e não mais em seus materiais, no tempo de trabalho ou mesmo na dificuldade de execução.

Por fim, se no sistema antigo os clientes geralmente estavam em uma posição superior, e os artesãos/artistas frequentemente tinham que se submeter aos seus desejos, no novo sistema de mercado artistas e compradores se aproximam em pé de igualdade. Esta transição do antigo sistema de arte para o novo sistema de arte é descrita pelos historiadores como uma “libertação” dos artesãos/artistas (SHINER, 2001, p. 127).

## **O declínio do artesanato**

Com a elevação das Belas-Artes, o surgimento dos espaços privilegiados para a realização de exposições de arte, a emersão de um público de elite e a elevação da experiência estética em relação

a outras experiências cotidianas, houve uma desvalorização gradual da cultura popular, e, por consequência, do artesanato. As formas culturais populares passaram a ser vistas como “mera recreação” e entretenimento quando comparadas aos *prazeres elevados* das Belas-Artes. Em 1500, a cultura popular era a cultura de todos: uma segunda cultura para os educados, e a única cultura para os “não-educados”. Em 1800, no entanto, em muitas partes da Europa, os clérigos, nobres, comerciantes e profissionais em geral abandonaram a cultura popular para as classes mais baixas (SHINER, 2001, p. 95). A nova categoria de arte serviria, a partir de então, às sociedades europeias e americanas como um marcador crucial para um novo tipo de refinamento social e distinção cultural (SHINER, 2001, p. 98).

No final do século XVIII, “artista” e “artesão” haviam sido separados não apenas semanticamente, mas também na prática e no contato diários. O dicionário de 1762 da *Académie Française*, por exemplo, definiu por “artista” aquele que trabalha na arte em que o gênio e a mão devem concordar, enquanto o “artesão” é simplesmente o trabalhador de uma arte mecânica, um homem com um comércio (BRUNOT, 1966 *apud* SHINER, 2001, p. 111). Tais concepções resultam em uma diferença de *status*:

Uma vez dividida da inspiração, a habilidade foi ocasionalmente estigmatizada como mera técnica; uma vez separado do gênio, as regras tornaram-se a imitação rotineira dos modelos passados; uma vez separado da liberdade, o serviço poderia ser depreciado como mero comércio mercenário. Enquanto se dizia que o artista agia com a espontaneidade da natureza, dizia-se que o artesão agia “mecanicamente”, seguindo regras, usando a imaginação apenas para combinar, servindo apenas para atender pedidos. Como resultado, as antigas virtudes de regra, habilidade, imitação, invenção e serviço foram gradualmente transformadas em reprovações, se não em vícios<sup>7</sup> (SHINER, 2001, p. 115).

---

<sup>7</sup> Tradução nossa. Texto original: “Once divided from inspiration, facility was easily stigmatized as mere technique; once separated from genius, rule became the routine

Considerando que o século XVIII dividiu a ideia mais antiga de arte em arte *versus* artesanato, o século XIX transformou a própria arte em uma “Arte” reificada, um domínio independente e privilegiado de espírito, verdade e criatividade. Por um lado, o conceito de artista, que havia sido definitivamente separado do artesão do século XVIII, era agora santificado como um dos mais elevados chamados espirituais da humanidade. Por outro, o *status* e a imagem do artesão decaíam drasticamente.

Além disso, juntamente com as mudanças de valores sobre o trabalho do artesão providas da elevação dos *status* das Belas-Artes, o sistema de produção foi amplamente alterado com o processo de industrialização. Este estava marcado pela introdução de novos métodos produtivos, sejam eles de racionalização ou reorganização da produção fabril, bem como a utilização de novos equipamentos, materiais e tecnologias (MOURA, 2003, p. 18).

Com o aumento das inovações técnicas e transformação do artesanato em processo mecanizado, surgiram novas indústrias que investiram nas pequenas oficinas artesanais para que elas se transformassem em fábricas com processos atualizados de mecanização (MOURA, 2003, p. 21). Nesta situação, muitas pequenas oficinas foram forçadas a fechar os negócios e muitos artesãos qualificados deixaram seu ofício para trabalhar nas fábricas como agentes que executavam rotinas prescritas (SHINER, 2001, p. 187).

Com a expansão das fábricas estatais e privadas, significativas transformações na produção e na organização do trabalho foram decisivas para a decadência do artesanato e ascensão da produção industrial. As principais mudanças foram a divisão de tarefas (com a especialização de funções e separação das fases de planejamento e execução), e o aumento da escala de produção (atendendo a mercados

---

*imitation of past models; once separated from freedom, service could be depreciated as mercenary trade. Whereas the artist was said to act with the spontaneity of nature, the artisan was said to act “mechanically”, following rules, using imagination only to combine, serving only by filling orders. As a result, the former virtues of rules, skill, imitation, invention, and service were gradually turned into reproaches if not vices.”* (SHINER, 2001, p. 115).

maiores e mais distantes do centro fabril). Estas mudanças ampliaram o número de trabalhadores e dos investimentos de capital em instalações e equipamentos que, para atender à alta demanda de trabalho, teve que sistematizar e padronizar seus produtos por meio da utilização de processos e recursos técnicos. Por fim, com a sistematização e padronização dos produtos, foram reduzidas as variações individuais, o que possibilitou a produção seriada (CARDOSO, 2000 *apud* MOURA, 2003, p. 19).

À medida que a revolução industrial expandia, a figura ideal do artista assumiu uma aura de espiritualidade mais intensa (SHINER, 2001, p. 197) e a do artesão se tornou decadente. Com a chegada das máquinas, energia a vapor e fábricas com vários andares, a maioria das habilidades antigas não era mais necessária, e a velha maneira de organizar o trabalho passou a ser inviável (SHINER, 2001, p. 206).

As oficinas tradicionais tiveram quatro características que foram constantemente corroídas e finalmente destruídas. Primeiro, eram hierarquias íntimas baseadas na inventividade, conhecimento e habilidade, que juntos formaram a “arte” ou o “mistério” do ofício. Alguns artesanatos, como calçados ou sopros de vidro, exigiam um aprendizado de sete a dez anos. Os mestres costumavam trabalhar ao lado de seus trabalhadores e esperava-se que oferecessem orientação e proteção aos aprendizes, que geralmente moravam no local. Segundo, embora houvesse uma certa divisão do trabalho nas lojas maiores, os aprendizes executavam todos os aspectos da produção, desde o projeto até o acabamento. Terceiro, embora o ritmo do trabalho tenha variado de acordo com a demanda, geralmente era tranquilo, com tempo para pausas e conversas frequentes (as lojas de calçados da Nova Inglaterra, por exemplo, eram conhecidas como centros de discussão intelectual e política). Por fim, grande parte do trabalho era realizada com ferramentas manuais e técnicas transmitidas de geração em geração (SHINER, 2001, p. 206).

Finalmente, com a era dos *shoppings* e franquias, a maioria das dezenas de milhares de pequenas oficinas e seu espírito de artesanato



desapareceram no século XX. Muitos artesãos mais velhos do século XIX se aposentaram ou se mudaram para evitar se tornarem operadores de fábrica. Porém, as gerações mais novas pareciam enfrentar duas opções: submeter-se ao regime de fábrica, ou abandonar a tradição de artesanato familiar (SHINER, 2001, p. 209).

Assim, com o declínio do artesanato, a industrialização do modo de produção estabeleceu uma ordem específica e direcionada a uma finalidade única: a padronização e a reprodução em série, de modo a garantir a lógica de acumulação de capital e a geração de lucros (BIGAL, 2001, p. 41).

### **O surgimento do design**

A separação brusca entre o mundo das artes (como um ramo estético de pensamento qualificador) e o mundo das técnicas e das máquinas (como um ramo científico de pensamento quantificador) começou a se tornar insustentável no final do século XIX (FLUSSER, 2007, p.184). Com a necessidade contínua de habilidades artísticas em muitas das próprias fábricas recentemente mecanizadas, surge o trabalho dos desenhistas capazes de aplicar os projetos na produção de máquinas. A demanda por trabalhadores qualificados que entendessem o projeto e como transferi-lo para processos mecânicos exigia uma mão de obra especializada que não poderia ser atendida pelos trabalhadores existentes nas oficinas, contratados para acompanhar as atividades mecânicas da produção. Como resultado, passou a ser oferecida educação artística aos trabalhadores, por meio de aulas de desenho e projeto, nos novos institutos e escolas a partir de 1837. Esses novos “trabalhadores de arte”, não eram os artesãos antiquados das oficinas nem artistas autônomos, mas um novo tipo de ofício (SCHMIECHEN, 1995; GOLDSTEIN, 1996 *apud* SHINER, 2001, p. 209).

Neste ambiente de efervescência e de contrastes que ocorriam concomitantemente com a proliferação das máquinas, de equipamentos e de sistemas que versavam sobre a tecnologia e as

relações da forma, com o surgimento de novos trabalhadores e de suas relações com tais sistemas de produção, situam-se as sementes para o nascimento do design industrial (MOURA, 2003; DORFLES, 1978; BIGAL, 2001). Neste contexto, o design surge como uma espécie de ponte entre o mundo da técnica e o mundo da arte, tornando possível uma nova forma de cultura (FLUSSER, 2007, p. 184).

Antes dos processos industriais, a concepção e realização de um objeto ficava a cargo de um criador. A partir da Revolução Industrial, com a mudança no conceito de trabalho e no modo de produção, e com a introdução do sistema de produção serial e divisão de trabalho, a concepção e planejamento do objeto foram separadas de sua execução (FIELL, 2000 *apud* MOURA, 2003, p. 12). Esse tipo de fabricação, em que o mesmo indivíduo concebe e executa o artefato para um outro, em que existe a separação nítida entre projetar e fabricar, constitui um dos marcos fundamentais para a caracterização do design. Conforme a conceituação tradicional, a diferença entre design e artesanato reside justamente no fato de que o designer se limita a projetar o objeto para ser fabricado por outras mãos ou, de preferência, por meios mecânicos (CARDOSO, 2000 *apud* MOURA, 2003, p. 12). Estas transformações ocorridas com o objeto, em virtude das mudanças advindas dos processos de produção, implicaram em novas relações entre a finalidade conceitual e os processos de realização prática (BIGAL, 2001, p. 17).

Mesmo sendo uma elite relativamente qualificada entre a maioria dos trabalhadores da fábrica, os novos “trabalhadores de arte” eram funcionários, sendo seu ritmo de trabalho e suas atribuições sujeitos às demandas do empregador. Os projetistas puros, especialmente aqueles que trabalhavam sob contratos externos, geralmente se destacavam dos “trabalhadores de arte” que faziam os estágios intermediários de aplicação na fábrica. No entanto, nem mesmo estes eram vistos como artistas-criadores independentes, mas ocupavam um *status* no topo do que passou a ser chamado de “artes aplicadas” ou “artes decorativas” e, mais recentemente, “design” (SHINER, 2001, p. 210).

Neste sentido, os artistas estabelecidos ocasionalmente projetavam para clientes particulares ou industriais, sem sacrificar sua imagem espiritual elevada como criadores livres e geniais. No entanto, a imagem do designer – assim como a do artesão – permaneceu reduzida à imitação, à dependência do comércio, e agora também da fábrica e da indústria (SHINER, 2001, p. 210).

### **Movimentos de resistência a divisões das Artes**

No final do século XIX, diante da grande divisão entre as Belas-Artes e as Artes Aplicadas, faz-se possível identificar movimentos que Shiner (2000) chamou de “assimilação” e “resistência”. “Assimilação” trata da expansão constante do domínio das Belas-Artes, a partir de seu núcleo original de poesia, música, pintura, escultura, dança e arquitetura, para incluir artes novas ou outrora excluídas (como a fotografia no final do século XIX, o cinema, o *jazz* e a “arte primitiva” no início do século XX, as artes das mídias, as poéticas participacionistas, a música eletrônica, entre outros). E “resistência” se refere ao processo contrário a essas assimilações, um movimento de luta contra as divisões mais profundas do sistema de artes, às vezes em nome da elevação das artes funcionais ou populares, às vezes em nome da antiga união entre arte e artesanato, no sentido de tentar reintegrar arte e sociedade ou arte e vida, de modo geral.

As práticas e discursos de resistência ao sistema de Belas-Artes não rejeitaram os conceitos da “originalidade” ou a “liberdade” do trabalho independente, ainda arraigados a um certo fetiche, mas atacaram a raiz da polaridade neste sistema que rebaixava as artes úteis e os prazeres comuns. Além disso, pediram a superação da existência separada e contrastada entre as artes (SHINER, 2001, p. 226).

Como exemplo de resistência, há o movimento “Artes e Ofícios”, lembrado pela sua condenação da divisão do trabalho. “Artes e Ofícios”, consolidado a partir de 1861, reunia designers, arquitetos e artesãos ingleses preocupados com as consequências sociais e ambientais da industrialização. As ideias propagadas por

estes profissionais e por outros que comungavam os mesmos princípios constituíram uma iniciativa de revalorização das artes e do artesanato (NIEMEYER, 1997 *apud* MOURA, 2003, p. 33).

John Ruskin (1819 - 1900)<sup>8</sup>, filósofo inglês reconhecido como um dos pensadores do movimento “Artes e Ofícios” junto com William Morris, apresenta análises e anotações sobre a produção fabril que objetivaram a condenação da indústria como uma forma vil de trabalho. Seu ideal de sociedade excluía a máquina e propunha a revalidação de seus valores artesanais (BOMFIM, 1998, p. 66). Ruskin partia do argumento de que não é o trabalho que foi dividido, mas sim as pessoas, cuja individualidade e criatividade foram destruídas em favor da produção industrial (RUSKIN, 1985 *apud* SHINER, 2001, p. 237). Para Ruskin, a divisão do trabalho significava uma separação radical entre o artista e o artesão, muitas vezes transformando o artesão em pouco mais que um operador de máquinas. Além disso, a produção industrial resultou em objetos de mais uniformidade e padronização, comparando-se com a característica de singularidade dos artesanatos (que carregam as marcas variáveis e imprecisas da mão humana). O movimento pautava-se na reavaliação da importância dos artesãos e seu destino no industrialismo, criticando a segregação das artes plásticas e aplicadas, a exemplo da criação de museus e escolas de artes separadas (SHINER, 2001, p. 237). Para este filósofo, o artesanato era a única forma correta de trabalho, através do qual o ser humano poderia “alcançar consciência de sua participação no aperfeiçoamento da natureza e ganhar alegria e dignidade. Os materiais adequados deveriam ser procurados na natureza (ao contrário dos materiais da indústria) e a inspiração deveria ser encontrada na fauna e na flora” (BOMFIM, 1998, p. 66).

De forma semelhante a Ruskin, William Morris (1834-1896), escritor e arquiteto, atacou a separação entre arte e artesanato, e

---

<sup>8</sup> Obras de Ruskin: *Modern Painters* (1834); *The Seven Lamps of Architecture* (1849); *The Stones of Venice* (1851), *Lectures on Architecture and Painting* (1854), *The Two Paths* (1859); *Ethics of the Dust* (1866); *The Bible of Amiens* (1885) (BOMFIM, 1998, p. 65).

entre o artista e o artesão, argumentando que sua separação histórica havia sido destrutiva para ambos, levando a uma atitude de arrogância por parte dos artistas e de negligência por parte dos artesãos (MORRIS, 1948 *apud* SHINER, 2001, p. 238). Desde a sua palestra sobre “Arte Menor”, em 1877, até seus últimos discursos socialistas da década de 1890, Morris exigiu respeito para aqueles que trabalham com as mãos:

Há outro tipo de trabalhador ... chamamos por vários nomes, que tenho vergonha de dizer que, na mente da maioria das pessoas, implica inferioridade: artesão, por exemplo, ou operador... usarei uma palavra ... a todas as pessoas razoáveis que implicam honra e não censura ... trabalhadores das mãos<sup>9</sup> (MORRIS, 1969 *apud* SHINER, 2001, p. 238).

Para o ideal de Morris para as artes, todo pedreiro e carpinteiro fariam coisas de beleza, assim como de uso, e as artes formariam uma pirâmide com muitos artesanatos na base e no meio, afinando perfeitamente em pintura, escultura, poesia e música no ápice. Mais do que Ruskin, Morris enfatizou as implicações de classe da reunião de arte e artesanato: “Arte feita pelo povo e para o povo, uma alegria para o criador e o usuário”<sup>10</sup> (MORRIS, 1948 *apud* SHINER, 2001, p. 239). Morris acusava que a indústria não produzia para a natureza, mas contra a natureza e, portanto, o resultado desta produção deveria ser condenável (BOMFIM, 1998, p. 68).

Outros movimentos de resistência a divisões das artes surgem no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, tais como: o “*Art Nouveau*” (fundado aproximadamente em 1880), movimento no qual integrou processos artesanais, artísticos e

---

<sup>9</sup> Tradução nossa, de: “*There is another kind of workman (...) we call by various names, which I am ashamed to say do in most people’s minds imply inferiority: artisan, for instance, or operative (...) I shall use a word (...) to all reasonable people implying honour and not reproach (...) handicraftsman*”. (MORRIS, 1969 *apud* SHINER, 2001, p. 238).

<sup>10</sup> Tradução nossa, de: “*Art made by the people and for the people, a joy to the maker and the user*” (MORRIS, 1948 *apud* SHINER, 2001, p. 239).

sistemas de produção seriada, ao conceito de unidade e harmonia; o “*Deutscher Werkbund*” (fundado em 1907), que tentou reviver o estatuto do artesanato junto à produção industrial, fundada pelos designers Peter Behrens e Jose Maria Olbrich, entre outros (MOURA, 2003, p. 33); a ideia do “Design Total”, ligando estreitamente as artes decorativas à arquitetura e indústria; o movimento de artesanato em estúdio, com suas pequenas olarias de produção, oficinas de tecelagem e estúdios de móveis; os ideais iniciais da escola de Bauhaus, entre outros (SHINER, 2001, p. 240).

Na “*Art Nouveau*”, o estilo deveria superar a linguagem fria e racional da engenharia, como nas características do artesanato da Idade Média. A característica mais importante desse movimento foi o incentivo ao ornamento decorativo a partir de modelos de formas orgânicas e assimétricas da natureza. O movimento acreditava que, inspiradas na natureza, as formas assimétricas compensariam a “simetria” da produção em série e seu paradigma, suavizando a artificialidade dos materiais (BOMFIM, 1998, p. 72).

Já a escola de arquitetura, arte e artesanato Bauhaus (1919-32) resistiu ao sistema estabelecido de Belas-Artes, tentando reunir arte e artesanato e restaurar o objetivo social da arte. A Bauhaus foi criada por Walter Gropius (1883-1969), que combinou a Escola de Belas-Artes de Weimar com sua Escola de Artes e Ofícios em 1919. O novo nome foi derivado da *Bauhütte*, as guildas de pedreiros medievais. No manifesto para a nova escola, Gropius anunciou o ideal de superar a divisão de arte *versus* artesanato e refletiu sobre a dificuldade inerente desta tarefa:

Arquitetos, escultores, pintores, todos devemos retornar ao artesanato, pois não existe “arte por profissão”! Não existe nenhuma diferença essencial entre o artista e o artesão. O artista é uma elevação do artesão. A graça divina, em raros momentos de luz que estão além de sua vontade, inconscientemente faz florescer arte da obra de sua mão, entretanto, a base do “saber fazer” é indispensável para todo artista. Aí se encontra a fonte primordial da criação artística. Formemos, portanto, uma nova corporação de artesãos, sem a presunção elitista que pretendia criar um muro de orgulho

entre artesãos e artistas! Desejemos, imaginemos, criemos juntos a nova construção do futuro, que juntará tudo numa única forma: arquitetura, escultura e pintura que, feita por milhões de mãos de artesãos, se elevará um dia aos céus como símbolo cristalino de uma nova fé vindoura (GROPIUS, 1919).

A afirmação de Gropius captura muito bem a divisão existente entre o ideal da superioridade do artista como gênio imaginativo, criando obras independentes e a habilidade e o conhecimento dos materiais do artesão a serviço de demandas funcionais. Até a organização da escola refletiu essa tensão, uma vez que as oficinas foram presididas por dois instrutores, o professor de forma, que ensinava composição, e o professor de prática, que ensinava materiais e habilidades artesanais (SHINER, 2001, p. 258). No entanto, o objetivo principal de Gropius não era formar artesãos qualificados, mas reunir arte, artesanato e tecnologia juntos no treinamento de designers e arquitetos. Depois de alguns anos, cada oficina teve apenas um único artista-designer como professor, geralmente formado por graduados da Bauhaus que haviam absorvido o ideal original do artista-artesão-designer (GROPIUS, 1965 *apud* SHINER, 2001, p. 259). Gropius conseguiu atrair artistas já conhecidos como Lyonel Feininger, Wassily Kandinsky, Paul Klee e Theo van Doesburg, além de pessoas mais jovens, como Josef e Anni Albers, Herbert Bayer, Marcel Breuer e László Moholy-Nagy. Alguns artistas nunca abandonaram o senso de sua superioridade e autonomia, mas outros – Breuer e Moholy-Nagy, por exemplo – se tornaram expoentes dedicados do objetivo de Gropius em unir arte, artesanato e tecnologia a serviço da sociedade. A partir do currículo da escola, os alunos não apenas absorveram a teoria artística modernista de van Doesburg, Kandinsky e Klee, mas também aprenderam habilidades práticas e a natureza dos materiais nas lojas de têxteis, cerâmica, metalurgia e móveis (SHINER, 2001, p. 259).

Se o trabalho educacional e de design de Gropius na Bauhaus até 1928 foi guiado por uma visão de manter arte e função em equilíbrio,

seu sucessor, Hannes Meyer, foi ao extremo funcionalista e tecnológico: “A construção é um processo técnico, não estético, e repetidas vezes a composição artística de uma casa contradiz sua função prática”<sup>11</sup> (KRUFT, 1994, *apud* SHINER, 2001, p. 261). As visões arquitetônicas de Meyer combinaram um estilo modernista austero com o compromisso de ensinar os alunos a projetarem de maneira “funcional-coletivista-constitutiva” (DROSTE, 1998 *apud* SHINER, 2001, p. 261). E assim a própria Bauhaus, fundada para unir arte e artesanato, estética e função, passou seus últimos quatro anos balançando entre os pólos da arte divididos.

Apesar dos pronunciamentos de Gropius e do exemplo das experiências da Bauhaus em reunir arte e artesanato nos anos 1920, os últimos movimentos modernistas de design e arquitetura nos Estados Unidos e na Europa não conseguiram superar a separação entre o designer (artista) e o fabricante (artesão) (SHINER, 2001, p. 262). Nas primeiras décadas do século XX, apesar do novo respeito pelo design e pela apreciação estética dada a móveis, tecidos e utensílios, a polaridade mais profunda entre arte e artesanato continuou a regular o que ainda se chamavam de artes “decorativas”, “aplicadas” ou “menores”, por mais variadas que fossem, as estratégias de resistência (SHINER, 2001, p. 243-245).

No século XX, os movimentos artísticos em resposta à rápida industrialização e urbanização do final do século XIX, não alteraram radicalmente as crenças básicas do sistema de Belas-Artes, mas encorajaram uma mudança de ênfase dentro dela. Experiências modernistas (como abstração e abertura à interpretação) ajudaram a finalizar critérios secundários que definiam Belas-Artes como imitação e beleza, abrindo caminho para a sua substituição por versões mais complexas de teorias expressionistas, formalistas e conceituais. Chamar algo de bonito estava parecendo um elogio fraco em comparação com descrições

---

<sup>11</sup> Tradução nossa. Do inglês: “*Building is a technical, not an aesthetic process and time and again the artistic composition of house has contradicted its practical function*” (KRUFT, 1994, *apud* SHINER, 2001, p. 261).



como “significativo”, “complexo” e “desafiador”. Agora, o ideal da visão criativa se opunha explicitamente à função e beleza (SHINER, 2001, p. 247).

De fato, as artes deixaram de ser pensadas exclusivamente do ponto de vista da produção da beleza para serem vistas sob outras perspectivas, tais como expressão de emoções e desejos, interpretação e crítica da realidade social, atividade criadora de procedimentos inéditos para a invenção de objetos artísticos etc. Essa mudança fez com que a ideia de gosto e de beleza perdessem o privilégio estético, que a estética se aproximasse cada vez mais da ideia de poética, que a arte passasse a ser vista novamente a partir do trabalho, e não como contemplação e sensibilidade, fantasia e ilusão (CHAUÍ, 2000, p. 411).

Em diálogo com essa ampliação do entendimento de estética, outro movimento de resistência partiu de dentro do campo da filosofia, por meio dos escritos de John Dewey, que atacou vigorosamente a separação entre as Belas-Artes e as Artes Úteis ou Aplicadas, e a separação entre arte e vida em geral: “Instituir uma diferença de gênero entre artes úteis e belas-artes é ... absurda ... a única distinção básica é aquela entre arte ruim e arte boa, e isso ... se aplica igualmente a coisas de uso e de beleza”<sup>12</sup> (DEWEY [1925] 1988, *apud* SHINER, 2001, p. 264). Dewey queria não apenas incluir na arte as artes convencionais e populares aplicadas, mas, também, identificar uma dimensão “artística” nas atividades cotidianas, desde costura e canto, à jardinagem e esportes. A chave do esforço de Dewey para reunir a arte e o cotidiano era a reformulação da ideia da estética para torná-la uma dimensão de toda a experiência sensível humana, em vez de um tipo separado de experiência. Embora todas as artes, da culinária à pintura, ofereçam um certo grau de experiência estética ou integradora, “as belas-artes se

---

<sup>12</sup>Tradução nossa. Texto original: “*To institute a difference of kind between useful and fine arts is (...) absurd (...) the only basic distinction is that between bad art and good art, and this (...) applies equally to things of use and of beauty.*” (DEWEY [1925] 1988, 282-83 *apud* SHINER, 2001, p. 264)

apoderam desse fato e o levam ao máximo de importância”<sup>13</sup> (DEWEY, 1934 *apud* SHINER, 2001, p. 264).

Os movimentos de resistência em resposta à arte dividida visavam não rejeitar ideais como liberdade, imaginação e criatividade, mas uni-los com habilidade, ofício e função. Nas democracias pluralistas, provavelmente sempre haverá vários mundos da arte, incluindo pequenos grupos que considerarão apenas as obras mais assustadoras e esotéricas ou socialmente e politicamente mais chocantes como verdadeiras artes. Mas, a maioria das pessoas participará de vários tipos de mundos da arte, passando pelas antigas divisões e hierarquias e manipulando com mais ou menos sucesso as relações entre arte, religião, política e vida cotidiana (CLOWNEY, 2008, *online*<sup>14</sup>).

### **A busca pela autonomia do design enquanto conhecimento distinto de Artes**

Como foi visto, desde as primeiras máquinas, o processo de organização das relações entre produção e consumo de bens exigiu o desenvolvimento de uma nova atividade que configurasse as necessidades do centro urbano-industrial: o design (BIGAL, 2001, p. 9). Na intenção de entender as relações entre a atividade de produção de artefatos e os novos processos de produção industrial, do decorrer do século XIX ao início do século XX, foi travada a busca pela definição e pela legitimação deste novo modelo de trabalho comprometido com o desenvolvimento da sociedade.

Em oposição à subjetividade e à contemplação desinteressada das artes, uma das linhas de pensamento que buscou definição e legitimação do design intencionava revelar a *cientificidade* desta

---

<sup>13</sup> Tradução nossa. Texto original: “*the fine arts lay hold of this fact and push it to its maximum of significance.*” (DEWEY, 1934 *apud* SHINER, 2001, p. 264).

<sup>14</sup> CLOWNEY, David. A Third System of the Arts? An Exploration of Some Ideas from Larry Shiner's *The Invention of Art: A Cultural History*. *Contemporary Aesthetics*. Volume 6, 2008. Online ISSN: 1932-8478. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/2027/spo.7523862.0006.004>> Acesso em 30 de abril de 2020.

atividade como campo de pesquisa e de ensino *autônomo*. A partir da exploração do caráter projetual de configuração do urbano-industrial desta prática e de sua aproximação com tratados filosóficos-científicos pautados no *racionalismo*, este entendimento promoveu a associação do design com as noções de “*função*”, “*uso*” e “*utilitário*” (BIGAL, 2001, p. 10).

Nesta concepção, o trabalho de design foi compreendido com uma atividade de projetar as funções que um objeto deveria desempenhar e, a partir delas, de criar uma estrutura (forma) que permitisse a realização dessas funções. Diante deste ponto de vista, os aspectos formais de um projeto de design foram entendidos como dependentes dos seus aspectos externos: práticos, éticos, políticos, religiosos, etc. (BOMFIM, 1998, p. 103).

Através do uso de *princípios científicos*, esta linha de pensamento de design abandona a tradição, a maestria do artesão e o senso comum (características típicas da configuração no período pré-industrial) e passa a aplicar outros conhecimentos que permitem *antecipar*, no plano teórico e representativo, concepções formais para *problemas de projeto* (BOMFIM, 1997, p. 28).

Esta associação dos *princípios científicos* aplicados na criação dos produtos industriais, a partir da relação entre projeto de design e ciências, teve seu auge após a Segunda Guerra Mundial, onde dominava o debate sobre *metodologia projetual*. Neste período, a atividade e o ensino de design se encontravam numa situação desvantajosa devido à baixa credibilidade acadêmica da área. Esta situação levou a estruturar o processo projetual adotando procedimentos científicos e avaliando o design de acordo com as práticas vigentes, sobretudo na área de *ciências exatas*. Acreditava-se que os *métodos projetuais* poderiam criar uma ponte entre o design e as ciências, contribuindo para estruturar o processo projetual de um modo objetivo, liberando-o das “*veleidades subjetivas*” (BONSIEPE, 2011, p. 225-226).

Os argumentos favoráveis para relacionar a prática e o ensino de design com as ciências se dão porque essas se desenvolvem no processo cumulativo, gerando um crescente volume de

conhecimento, possuem o arcabouço de métodos específicos, têm objetivo de servir como fundamento para o desenvolvimento tecnológico e industrial, ocupam uma posição de indiscutível destaque nas instituições de ensino superior, e, por fim, são fomentadas por meio de verbas governamentais e privadas para incentivar as pesquisas e publicações. Numerosas publicações sobre metodologia de design se apoiaram na teoria da tomada de decisões, solução de problemas e inteligência artificial, abandonando a fase da mera experimentação para se basear nas disciplinas de engenharia (BONSIEPE, 2011, p. 225-226).

Um grande influente para esse processo foi o *racionalismo metodológico-didático* na Alemanha, na fundação da *Hochschule fuer Gestaltung - HfG* (Escola Superior da Forma) em Ulm (1953, Alemanha). Nesta escola, o problema da forma passou a ser tratado pelo campo da técnica, associado à racionalidade tanto no processo de utilização (para a satisfação das necessidades dos usuários) quanto no processo produtivo, para garantir a otimização da relação de custo e benefício (BOMFIM, 1998, p. 98).

A partir de 1958, com a coordenação de Tomás Maldonado, as ciências exatas tiveram uma grande influência no programa de ensino da HfG. Como reação e oposição à aplicação da arte à produção industrial, nesta escola foram retiradas intencionalmente todas as disciplinas artísticas e inseridas novos conhecimentos como ergonomia, metodologia, a teoria da informação, etc., em favor a outras questões sociais e econômicas, diretamente relacionadas aos problemas de fabricação e reprodução (BOMFIM, 1998, p. 108-109).

Com o processo através do qual as ciências passaram a ser o fundamento que procurou legitimar o design enquanto conhecimento autônomo (BOMFIM, 1998, p. 109), as noções de “função”, “uso” e “utilitário” ganharam nova dimensão, revelando-se predominantes na formação do design no âmbito internacional e nacional. No Brasil, este modelo de ensino da Escola de Ulm serviu como um dos parâmetros adotados na estruturação da prática e do ensino de design no país, inicialmente aplicado pela Escola Superior de Desenho

Industrial (ESDI) (inaugurada em 1963 no Rio de Janeiro) e, posteriormente, replicada por todo o país, na criação de novos cursos de design (a partir de 1970 até os dias de hoje)<sup>15</sup>.

O resultado da busca pela autonomia do design por meio da exploração do caráter projetual, de sua configuração urbana-industrial, e de sua aproximação aos tratados filosóficos-científicos pautados no racionalismo, foi a formação de uma linguagem unívoca e universalista, sendo estimulada a separação entre essa área e outras, como arquitetura, arte, moda, artesanato etc. Distinto de arte, seu valor deveria ser determinado de acordo com a eficácia de seu propósito de uso (ANASTASSAKIS, 2013, p.03-12).

### **Novas críticas e mudanças no sistema de design: do normativo ao flexível**

Como foi visto, o pensamento sobre design que surgiu da primeira fase da industrialização tinha a “adequação ao propósito” como “regra norteadora” para a configuração dos objetos (CARDOSO, 2012, p.14). A partir do ideário que ansiava firmar a metodologia projetual em bases científicas, ao longo do século XX, práticas e discursos sistematicamente subestimaram e até combateram o lado criativo do design, contribuindo com o distanciamento entre essa área, a de artes, e o artesanato (CARDOSO, 2012, p.133). No entanto, embora o design tenha

---

<sup>15</sup> A formação do design no Brasil teve outras influências, tais como: na cidade de São Paulo, a fundação do Liceo de Artes e Ofícios de São Paulo em 1873 (que foi o primeiro centro gerador das relações artesanato e indústria) e a criação do MASP –Museu de Arte de São Paulo em 1947 (onde foi implantado o IAC –Instituto de Artes Contemporâneas, sob a coordenação de Lina Bo Bardi, responsável pela realização de cursos e de exposições das relações entre artesanato, arte e design); na cidade do Rio de Janeiro, a fundação do Museu de Arte Moderna/MAM-RJ em 1952 (onde foram desenvolvidas algumas atividades de incentivo ao design, além da formulação de um projeto para a criação de uma Escola Técnica de Criação, segundo o currículo proposto por Tomás Maldonado e Max Bill) e no Recife, de 1954 a 1961, com a criação do Grupo Gráfico Amador, constituindo um grupo livre de produção em design gráfico (MOURA, 2003, p. 77-83).

nascido com o propósito de ser um instrumento para “pôr ordem no mundo industrial”, grande parte dos propósitos atuais já não são os mesmos. Se nos anos 1960 o paradigma de fabricação industrial defendia um sistema que visava a otimização do caráter normativo lógico-racional das práticas projetuais na *produção em massa* de produtos, segundo a regra “tudo igual em grandes quantidades para todos” (CARDOSO, 2012, p. 9), nas circunstâncias atuais novas reflexões e críticas colocam em questão o próprio caráter projetual de configuração industrial do design e suas noções de “função”, “uso” e “utilitário”.

No âmbito internacional, a crítica aos princípios formadores da atividade de design surgiu paralelamente aos movimentos da contracultura, como o movimento Pós-Moderno. Com características diversas, o movimento Pós-Moderno surgiu em diferentes setores da cultura, mas principalmente na arquitetura e no design. Essa corrente, que começou a se desenvolver nos anos 60 nos EUA, foi difundida na Europa por grandes grupos italianos, como o “Glocal Tools” (1973-1975), “Studio Alchimia” (1976), “Memphis” (1981-1988) e por periódicos de arquitetura como “Domus”, “Casabella”, “Modo”, etc. (BOMFIM, 1998, p.112-113).

No design, o interesse deste movimento foi colocar em questão os pressupostos do pensamento funcionalista e racionalista, difundidos no meio intelectual enquanto promessa de desenvolvimento industrial e de superação das contradições econômicas e sociais a partir da construção de uma sociedade universal (BOMFIM, 1998, p.114). As críticas se direcionavam contra a estética funcionalista, com os argumentos de que ela seria fria, inexpressiva, sem vida e, ao mesmo tempo, incompatível com os interesses das sociedades (BOMFIM, 1998, p.112).

Segundo Bomfim (BOMFIM, p.113-114), no setor cultural, há duas interpretações importantes sobre a origem deste movimento. Na primeira delas defende-se que o movimento Pós-Moderno surgiu como uma continuação dos movimentos europeus de vanguarda do início do século, que buscavam a superação da dicotomia entre arte e cultura de massa. A crítica exercida por esse

movimento se dirigia contra uma parte do projeto moderno (programa que almejava a construção de uma sociedade emancipada por meio de ideais que privilegiavam a razão como meio principal) que se deixou domesticar pelas facilidades do capital (BOMFIM, 1998, p.114). De outro lado, a segunda interpretação entende que o movimento Pós-Moderno seria a expressão de uma sociedade decepcionada com as promessas de desenvolvimento incentivadas pelo projeto moderno, tanto em sua versão capitalista, como na versão comunista (BOMFIM, 1998, p.114).

De um modo ou de outro, as transformações políticas, sociais e culturais dos anos 50, 60 e 70 (como a guerra fria, as previsões pessimistas do Clube de Roma, a Guerra do Vietnã, as constantes ameaças de catástrofes nucleares, o aumento da destruição do meio ambiente, a crescente diferença entre nações ricas e miseráveis, etc.) evidenciaram a impotência do projeto moderno diante do desequilíbrio socio-econômico e com isso os valores estéticos foram libertados da esfera político-ideológica (BOMFIM, 1998, p.114).

No setor cultural essas transformações levaram a uma situação anárquica, onde deixou de existir uma escala de valores universalmente reconhecida (BOMFIM, 1998, p.114-115). Especificamente no design, a linguagem estética pós-moderna representou não apenas uma crítica às deficiências do projeto moderno, mas sua rejeição integral. A partir deste cenário, não houve mais uma linguagem estética universal, mas uma liberdade de experimentação. Enquanto no projeto moderno o efeito estético era dependente da função prática – “a forma segue a função” – o Pós-Moderno é principalmente portador de mensagens simbólicas, um meio para super-codificação do objeto – “a forma segue a fantasia” (BOMFIM, 1998, p.114-115).

Esta liberdade desencadeou profundas transformações nas características do processo de criação, das qualidades do objeto criado e do processo de fruição no design, tais como: a mistura de diversas possibilidades expressivas e o estímulo a vários outros sentidos simultâneos à visão; o cultivo da ambiguidade, da indefinição, da indeterminação, da polissemia, usando artifícios

como falta ou excesso de significantes no espaço e/ou no tempo; o estímulo à participação ativa do espectador no jogo de interpretação; a manifestação do efêmero, do transitório, do descartável e do acaso; a tolerância à imperfeição, imprecisão e interferências externas na produção e pós-produção; a valorização da apresentação incompleta, fragmentada, não-linear; a mudança no local de exibição, do espaço comum a museus e galerias; a oposição a todo tipo de geometrização, purificação e coordenação racionalista em favor do descontrolo, da intuição, da improvisação, do inesperado, do aleatório (CAUDURO, 2009, p. 115-116).

Com a “libertação estética do Pós-Moderno”, novos caminhos se abriram para o design. Se de um lado, a estética do Pós-Moderno se desenvolveu como uma espécie de revolta contra os princípios que orientaram a estética do projeto moderno, de outro lado, o efeito estético ganha maior importância com a valorização da dimensão puramente estética (BOMFIM, 1998, p.117).

No final dos anos 90, com as descobertas de novos materiais, somadas às pesquisas de materialidades das mais diversas linguagens, a forma ultrapassa os objetivos práticos do produto e faz emergir da “percepção programa”, observada nas proposições projetuais de design (suscitada pelas normas e padrões advindos da produção e reprodução serializadas de bens de consumo e de mercadorias culturais), uma outra qualidade: “a percepção possível” (FERRARA, 1993 *apud* BIGAL, 2001, p. 56). Segundo Lucrecia Ferrara (FERRARA, 1993 *apud* BIGAL, 2001, p. 56), na qualidade da “a percepção possível”

[...] o princípio de sua organização sígnica é a bricolagem ou eixo-fragmentos de linguagem, envolvidos em múltiplos e indefiníveis soluções sintáticas que se acotovelam na busca de um significado em si, mudo ou inexistente, porque só pode decorrer do próprio gesto perceptivo. A bricolagem introduz, no domínio da percepção, o jogo sem regras, que supõe a exagerada atividade do receptor a fim de inventar um valor, um juízo perceptivo sempre imprevisto, mas necessariamente possível, porque determinado pelo repertório do receptor que aciona suas lembranças, a fim de completar uma sintaxe



icônica inacabada ou mal-acabada formalmente (FERRARA, 1993 *apud* BIGAL, 2001, p. 56).

Em contestação à excessiva programação e ao número excessivo de comandos fomentados para manter uma dada organização sócio-econômico-político-cultural, essa leitura de design passou a intencionar a multiplicidade de sentidos (BIGAL, 2001, p.53-54). Assim, a liberdade já incentivada pelo movimento Pós-Moderno ganhou uma grande dimensão na construção da forma de um produto, de modo que não há mais limites estabelecidos para sua configuração. Neste entendimento de design, o cânone funcionalista e racionalista do projeto moderno deixou de fazer sentido (BOMFIM, 1998, p.117).

Dentro do contexto histórico destas transformações, especificamente no Brasil, apesar da inegável contribuição dos preceitos de caráter racionalista incentivados na formação do design e de sua contribuição com o desenvolvimento industrial no país, nos últimos anos tem acontecido um aumento da produção acadêmica que possui como preocupação a revisão crítica sobre esses parâmetros, principalmente da influência do modelo racionalista de ensino importado da Escola de Ulm da Alemanha na formação do design brasileiro (ANASTASSAKIS, 2013, p. 82).

Em geral, a preocupação de tal crítica parte do entendimento de que o modelo adotado pela Escola de Ulm, voltado à tradição funcionalista e a um estilo internacional para a solução de problemas emergentes da relação tecnologia/usuário, por ter sido pensado para um país de economia centralizadora em condições industriais altamente desenvolvidas, sua ampla reprodução no contexto brasileiro deixou a atividade de design e seus praticantes desconectados da cultura e da sociedade onde atuam, afastados do mundo real e limitados ao exercício de uma “arte aplicada”. Esta crítica entende que a reprodução dessa matriz implica a adoção de uma linguagem formal pouco afeita às contingências do tempo e às características da cultura brasileira, cultivando uma imagem incompleta para o designer, de costas para o real, dissociada

efetivamente e afetivamente das circunstâncias da vida social, cultural e econômica brasileira (SOUZA LEITE, 2006, p. 254).

Desta forma, conscientes do distanciamento entre o discurso e a realidade no modelo ali dotado, vários autores e designers colocam em questão, tanto hoje quanto ontem, a inadequação da transposição de um modelo racionalista de ensino e prática de design formulado no contexto germânico ao contexto brasileiro, sendo necessária uma reconceituação dessa atividade no país (DIAS LESSA, 1994 *apud* ANASTASSAKIS, 2013, p. 85).

Como resultado dessas novas críticas e reflexões, tanto no âmbito internacional quanto nacional, novos caminhos foram consolidados na atividade do design. No novo cenário, o design passou a ter o seu amplo significado e suas implicações radicalmente problematizados. Desta problematização emerge a consciência do *valor sógnico* do design como um modo dinâmico de perceber e expressar, tanto as singularidades dos indivíduos quanto a diversidade dos contextos. Nestas circunstâncias, as tecnologias e os materiais disponíveis, bem como as materialidades possíveis, são trabalhados como potencialidades de significação, onde se vê a interpretabilidade caracterizada como um dos eventos mais marcantes da cultura contemporânea (BIGAL, 2001, p. 53-56).

Neste contexto, o design passa a ser entendido como um processo de investir os objetos de significados múltiplos, em múltiplas formas e funções (CARDOSO, 1998, p. 29-30). Tais significados não são imputados antecipadamente apenas pelos designers, mas são construídos no *dinâmico sistema* de relações interdependentes entre os processos de criação, fabricação, distribuição, venda, consumo, fruição e descarte, normalmente, pela conjunção de todos estes e outros mais (CARDOSO, 1998, p. 33). Este sistema coloca em evidência, na essência do design, um componente básico de criação, o artifício, que não difere substancialmente daquele mesmo elemento que está por trás do artesanato e da arte. Em todos esses casos, o artifício da coisa consiste em dar forma às ideias, isto é, em gerar o fato material e

concreto a partir de um ponto eminentemente imaterial e abstrato (CARDOSO, 1998, p. 29-30).

Nesse entendimento de design, o pensamento dicotômico entre design e artesanato, e design e arte está mais do que desgastado, pois o design

passa a ser entendido não como um corpo de doutrinas fixo e imutável, mas como um campo em plena evolução. Algo que cresce de modo contínuo e se transforma ao crescer. Um caminho que se revela ao ser percorrido. O design é muito maior e mais dinâmico do que qualquer uma de suas manifestações específicas. Trata-se de uma área por demais complexa e multifacetada para caber em qualquer definição estreita, muito menos para ser reduzida à prática de determinado indivíduo ou escola (CARDOSO, 2012, p.130).

Assim, as últimas décadas emergiram críticas e práticas fundamentais na transformação do sistema de design que passou a questionar o próprio caráter normativo de configuração industrial e suas noções de “função”, “uso” e “utilitário”, promovendo a valorização das relações dinâmicas e flexíveis entre a intuição e a razão na construção do projeto, entre a singularidade do indivíduo e a diversidade do contexto, contribuindo com a sobreposição do valor de unicidade sobre as questões da produção de série. Enquanto nos anos 1960 o sistema normativo era ainda direcionado para a *produção em massa*, o século XXI caminha célere em direção à *produção flexível* (CARDOSO, 2012, p.124).

Nesta concepção, o design contemporâneo é caracterizado pela apresentação de projetos híbridos que permitem leituras e percepções entre diferentes áreas, a partir de diálogos, cujas produções e características estão em fase de definição, abrindo um espaço novo para pesquisas, tanto teóricas quanto práticas.

O termo “híbrido” nos ajuda a compreender a produção plural da sociedade atual, nos mostra um caminho para interpretar manifestações em culturas, nas comunicações, nas artes e no design, significando “linguagens e meios que se misturam,

compondo um todo mesclado e interconectado de sistemas de signos que se juntam para formar uma sintaxe integrada” (SANTAELLA, 2003, p.135). Trata-se de propostas construídas a partir de áreas que se permeiam, produções que buscam a liberdade de fronteiras, de interpretações e de conceitos previamente estipulados, onde as propostas finais se tornam cada vez mais complexas, colocando em questão a natureza do design a partir das transformações nas qualidades do objeto criado, bem como do papel do designer no processo de criação, e do usuário no processo de fruição.

### **Considerações finais**

A partir desta exposição da formação do pensamento dicotômico entre arte e design, pudemos observar, da antiguidade aos nossos dias, que populações de todas as culturas desenvolveram diferentes processos expressivos, cujas funções e significações dialogaram com os interesses, com as crenças e valores de cada momento histórico.

De um campo que se estendeu do lógico, ordenador, utilitário, semântico e referencial até o estético, simbólico e expressivo, o percurso histórico traçado nos revela que as atividades de artes e de design são dinâmicas, em constante estado de reflexão e (re)definição, sujeitos a (re)formulações comunitárias no conjunto de convenções que a compõem, conforme seus modos de ser e estar no mundo.

Neste processo de transformação do pensamento dicotômico entre Artes Liberais e Artes Servis, Belas-Artes e artesanato, e, atualmente, Arte e Design, observamos que a passagem de um momento a outro não se deu de modo abrupto, mas foi se transformando dinamicamente. Em outras palavras, as mudanças entre os diferentes sistemas de artes não ocorreram de modo uniforme, espontâneo, homogêneo e consensual, mas, pelo contrário, foram marcadas por interesses, tensões, conflitos e resistências das mais variadas ordens, sejam sociais, culturais, econômicas ou tecnológicas.

Em decorrência da natureza vívida dessas transformações, observamos que, embora seja possível a identificação de preceitos que distinguem as artes, as práticas e discursos da atualidade continuam a se revelar resistentes a tais distinções.

## Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ANASTASSAKIS, Zoy. **O design brasileiro através do espelho**: Lina Bo Bardi, Aloisio Magalhães e a questão da contextualização cultural na historiografia do design no Brasil. *Anales del IAA*, 43, 2013. p. 81-93.
- BIGAL, Solange. **O design e o desenho industrial**. São Paulo: Annablume, 2001.
- BOMFIM, Gustavo Amarante. **Ideias e Formas na História do Design**: uma investigação estética. João Pessoa: Editora Universitária - Universidade Federal da Paraíba, 1998.
- BONSIEPE, Gui. **Design, cultura e sociedade**. São Paulo: Bluncher, 2011.
- CARDOSO DENIS, Rafael. **Design para um Mundo Complexo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- \_\_\_\_\_. Design, cultura material e o fetichismo dos objetos. *Arcos: Design, Cultura Material e Visualidade* 1, p. 14-39, 1998.
- CAUDURO, Flávio Vinícius. Design e pós-modernidade. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n. 40, dez. 2009.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000
- CLOWNEY, David. A Third System of the Arts? An Exploration of Some Ideas from Larry Shiner's *The Invention of Art: A Cultural History*. **Contemporary Aesthetics**. Volume 6, 2008. Online ISSN: 1932-8478. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/2027/spo.7523862.0006.004>> Acesso em 30 de abril de 2020.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DORFLES, Gillo. **O dever das artes**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- \_\_\_\_\_. **O design industrial e a sua estética**. Lisboa: Editora Presença, 1984.
- FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado**: uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

GROPIUS, Walter. **O Manifesto da Bauhaus de 1919**. Disponível em: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/kul/fok/bau/21394277.html> Acesso em 01 de junho de 2021.

MOURA, Mônica. **O Design de Hipermídia**. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Comunicação e Semiótica. PUC/SP, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

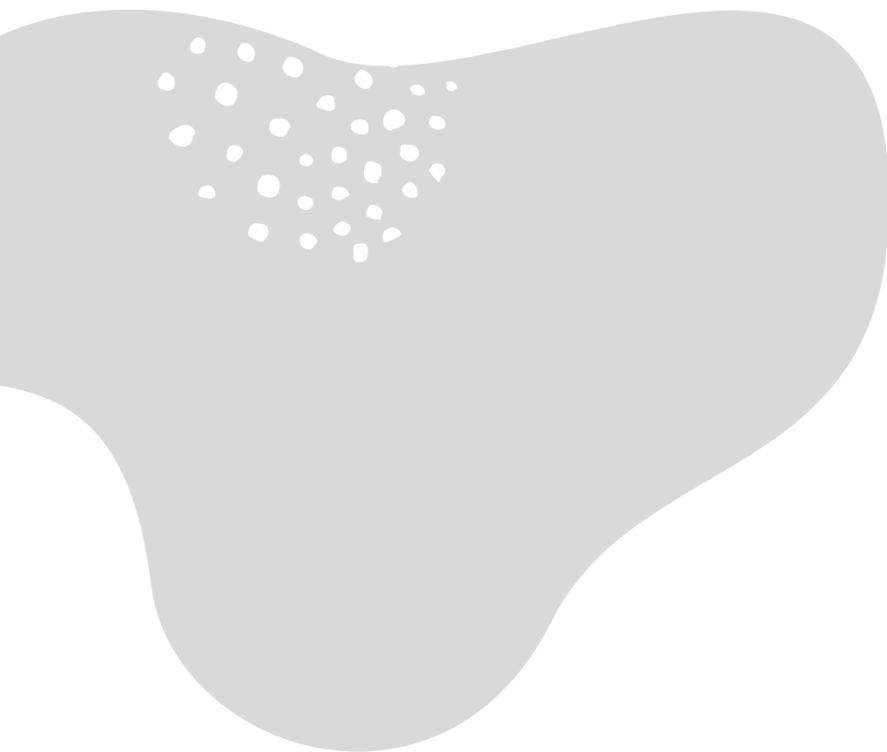
\_\_\_\_\_. **Estética: de Platão a Peirce**. São Paulo: Experimento, 1994.

SHINER, Larry. **The Invention of Art: a cultural history**. Chicago and London: The University of Chicago, 2001.

SOUZA LEITE, João de. De costas para o Brasil: o ensino de um design internacionalista. In: MELO, Chico Homem de. **O design gráfico brasileiro: anos 60**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

TAVARES, Monica. Fundamentos estéticos da arte aberta à recepção. **ARS**. São Paulo: ano 1, n.2, p. 31-43, 2003.

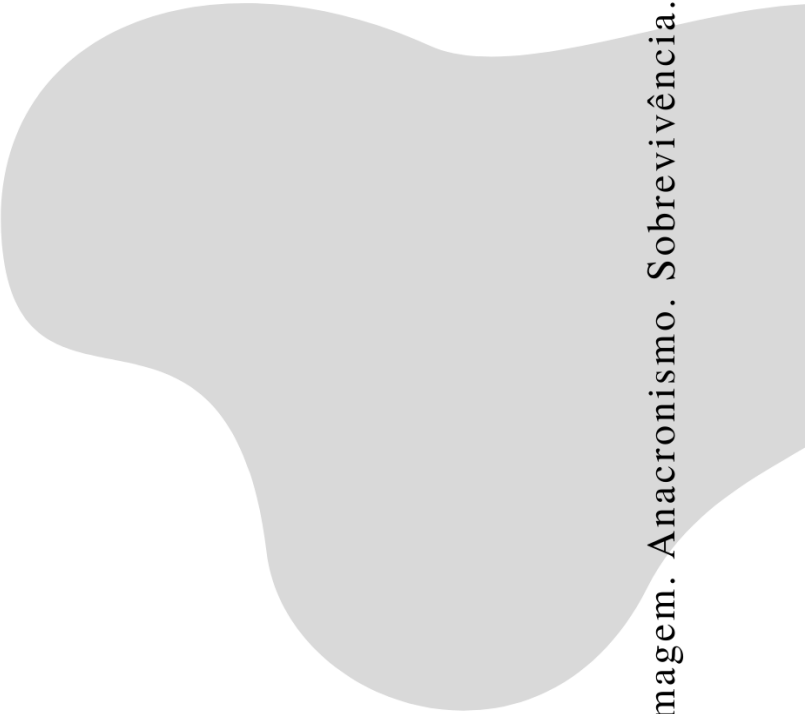




# **O CARÁTER MOVENTE DA IMAGEM: POR UMA HISTÓRIA DA ARTE ANACRÔNICA**

Clediane Lourenço





**Imagem. Anacronismo. Sobrevivência. Sintomas.**

# O CARÁTER MOVENTE DA IMAGEM: POR UMA HISTÓRIA DA ARTE ANACRÔNICA

*Clediane Lourenço*

## **Introdução**

Nas últimas décadas, o pensamento relativo ao tempo na historiografia começou a ser interrogado tanto nos modelos de tempo quanto nas concepções de memória. Desde a visão judaico-cristã, teorizada por S. Agostinho, até os modelos historiográficos na modernidade: de Giorgio Vasari a J. Winckelmann (1717-68), a noção de tempo cíclico é ainda mantida na modernidade.

Atualmente, temos os estudos do historiador Didi-Huberman (2000), que percebeu a necessidade de revisar esses paradigmas de tempo cronológico. O historiador então faz a arqueologia crítica das modalidades de pensar o tempo e a memória, que seria o interrogar a disciplina, seus modelos de análise - a própria história. Para isso ele chama a atenção para a contemporaneidade de Léon Battista Alberti e Fra Angélico, revelando que eles não pensaram “no mesmo tempo” e que isso de modo algum é algo negativo, apesar de ter sido empobrecido pela história. Sua reflexão parte do painel de Fra Angélico, um afresco do convento de São Marco, em Florença com data de 1440 com uma pintura da Santa Conversação.

Huberman (2000) atenta-se a uma interpretação específica tanto de toda uma tradição textual cuidadosamente reunida na biblioteca de São Marco de uma antiga tradição figural chegada à Itália desde Bizâncio de uso litúrgico de pedras semipreciosas multicores via a arte gótica e o próprio Giotto. Para ele, nessa

imagem o presente não cessa de se reconfigurar, pois ela tem tanto de memória quanto evidência de presente e futuro.

Para o historiador mesmo Alberti no estudo *De Pintura* não consegue dar conta da necessidade pictural operada nos afrescos de São Marco. A pintura florentina do Renascimento ao ser analisada pelas bordas, por suas zonas marginais, poderia ser apreendida sob a classificação de arte abstrata devido às manchas coloridas. O trio de painéis logo abaixo a representação figurativa, com seus respingos e machas é nitidamente notável. Desta observação, Didi-Huberman questiona a história da arte sobre a “cegueira” da disciplina frente a esses detalhes que a iconologia não dá conta:

Quais são as razões epistemológicas de tal denegação – a denegação que, na Santa Conversação, consiste em saber identificar o menor atributo iconográfico e, ao mesmo tempo, não prestar a mínima atenção ao espantoso fogo de artifício colorido que se estende logo abaixo dela em três metros de largura e um metro e cinquenta de altura? (DIDI-HUBERMAN, 2000, p. 3).

### **O jogo anacrônico e a sobredeterminação das imagens**

As imagens possuem uma energia vital, um tempo próprio, e tornam-se um ponto de encontro dinâmico; a experiência interna das imagens carrega uma população de fantasmas, que é o que sobrevive, as formas de tensões já mortas.

Didi-Huberman faz uma vasta revisão de estudos de Freud, Einstein, Benjamin e principalmente Aby Warburg, a respeito da complexidade da imagem. E deste último, ampara-se no caráter movente da imagem que reflete onde as particularidades da mesma nos fazem ver o que outras fontes não mostram. Assim, precisamos saber como agir diante da imagem. Segundo Warburg (In. DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 34) “ficamos diante da imagem como *diante de um tempo complexo*, o tempo provisoriamente configurado, dinâmico, desses próprios movimentos”, o resultado seria,

continua Didi-Huberman, “uma desterritorialização da imagem e do tempo que exprime sua historicidade”. Nas imagens da arte, cada movimento dos detalhes, seja na forma ou na essência, revela esses seres desaparecidos e, mais ainda, revela o “elemento fecundo desses desaparecimentos”. Aby Warburg vai definir essa história das imagens que praticava como “uma história de fantasmas para gente grande” (Idem, p. 72).

Assim, as obras dos artistas extrapolam seu espaço e tempo, entrando em um jogo “anacrônico” que para Didi-Hubermann seria um modo temporal de exprimir a exuberância, a complexidade, a sobredeterminação das imagens. Deste modo, adentramos em outra questão posta: a compreensão da obra pela relação com trabalhos de outros artistas, que de acordo com Jorge Coli (2010, p.14), é a melhor forma de interrogá-las: nada permite melhor entender uma obra do que outra. Usar então o exercício de olhar a obra e decifrá-la mais que garantir a essência da obra é torná-la sujeito, ou ainda segundo Coli, dar voz a obra: “Por esse meio (comparar imagens), é possível estabelecer filiações, contatos, reconstituir a cultura visual de um pintor do passado. Essa prática demonstra, por sinal, que não existe tabula rasa em artes. Por trás de um quadro ou de uma estátua, existe outro e mais outro”. (COLI, 2010, p. 6)

Um estudo de relação e comparação de imagens visa à compreensão mais ampla da obra dos artistas, pois segundo afirma Coli (Idem, p. 9-11):

Na verdade, a obra encontra-se nesses “espaços interiores”, onde se constrói uma verdade superior à da experiência, embora seja alimentada por ela: (...) Trata-se de um lugar de encontros, onde a obra, e a sua visão, e as suas imagens, se unem para além da materialidade. (...) a obra nunca existe num em si definido pela materialidade. Ela encontra-se, portanto, aquém e além da visão: aquém, na sua autonomia de objeto; além, na sua existência que se situa paralela ao mundo da experiência. (...) Semelhanças e analogias criam uma substância artística maior do que seus limites materiais. (...) Material e imaterial, a obra é tudo isso, é feita de tudo isso.

Para isso é preciso realizar uma leitura crítica da imagem, interrogá-la, dando voz à obra: “O olhar é um ato fundador. (...) ver antes de ler deveria ser o lema. É muito bom sentir que a obra desafia, pedindo: decifra-me!” (Idem, p.13).

Jorge Coli entende o objeto artístico como sujeito pensante, a materialização de um mundo e valoriza os “grandes autores”, como ele mesmo diz ao se referir à Panofsky e Warburg, como guias que nos induzem a certas posturas e certos insights. Para Coli, mais que um método, esses autores nos obrigam a olhar a obra.

Refletindo ainda que a obra de arte - sendo um campo vasto de possibilidades - pode ser um hipertexto, onde incide a intemporalidade, é possível entendê-la como acontecimento, que não conhece história e ultrapassa o tempo. O conceito de acontecimento a que reporto vem de Gilles Deleuze (2009), para quem o acontecimento está na produção de sentido, está no sujeito, diferente do historiador cronológico que vê o acontecimento como um fato, o que está fora:

O brilho, o esplendor do acontecimento, é o sentido. O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera. (...), ele é o que deve ser compreendido, o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece (DELEUZE, 2009, p. 152).

O resultado, da arte vista como acontecimento, é uma trama de olhares, em que se enfatiza o caráter hipotético, característico de todos os processos relativos à percepção. Na mesma linha reflexiva, Jean-Luc Nancy (In. HUCHET, 2012) apresenta o conceito de vestígio em seu texto *O Vestígio da Arte*. O autor acredita que conceber a arte como vestígio é abdicar da procura de um sentido primeiro, para vislumbrar o passo e os passos sucessivos por detrás da pegada. O autor afirma que os vestígios são “um toque diretamente no solo”.

O vestígio dá testemunho de um passo, de uma marcha de uma dança ou de um salto, de uma sucessão, de um impulso, de uma recaída, de um ir-ou-vir. Não é uma ruína que é resto sulcado de uma presença, é apenas um toque diretamente no solo. O vestígio é o resto de um passo? Não é sua imagem, pois o próprio passo não consiste em nada mais que seu próprio vestígio. Desde que ele é feito ele é passado (NANCY. In. HUCHET, 2012, P. 304).

Didi-Huberman, chama de anacronismo a possibilidade de cruzamento de tempos distintos, ou seja, vínculos de imagens que montadas criam novos sentidos e conhecimentos, muitas vezes, sobrepondo saberes prontos e acabados de uma história da arte linear. Segundo ele: “propor a questão do anacronismo é, então, interrogar essa plasticidade fundamental e, com ela, a mistura, tão difícil de analisar, dos diferenciais de tempo operando em cada imagem” (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 23). O autor ainda crê que o que potencializa essas relações é o fato da obra ser sintomática: “O paradoxo visual é o da aparição: um sintoma aparece, um sintoma sobrevém – e, a esse título, ele interrompe o curso normal das coisas, segundo uma lei, tão soberana quanto subterrânea - que resiste à observação trivial” (Idem, p. 44).

Didi-Huberman verifica que o sintoma jamais ocorre no momento certo, o sintoma, para ele, aparece sempre na hora errada, como uma velha doença que volta a incomodar o nosso presente. Sintoma é o que na imagem sobrevive de outros tempos, pensar o tempo implica a diferença e a repetição, o sintoma e o anacronismo. Uma das grandes forças da imagem é “criar ao mesmo tempo sintoma (interrupção no saber) e conhecimento (interrupção no caos)” (Ibid), ou seja, olhar a arte exatamente no ponto onde ela expressa o sintoma, que é aquilo que perturba, que faz ressurgir e tornar visível, que sobrevive. As imagens possuem a capacidade de ampliar nossos modos de ver uma obra. Mas, sobretudo, fazem arder os olhos, nos questionam e nos assombam.

Arde com o real do que, em um dado momento, se acercou. Arde pelo desejo que a alma, pela intencionalidade que a estrutura, pela

enunciação, inclusive a urgência que manifesta. Arde pela destruição, pelo incêndio que quase a pulveriza, do qual escapou e cujo arquivo e possível imaginação é, por conseguinte, capaz de oferecer hoje. Arde pelo resplendor, isto é, pela possibilidade visual aberta por sua própria consumação: verdade valiosa, mas passageira, posto que está destinada a apagar-se. Arde por seu intempestivo movimento, incapaz como é de deter-se no caminho, capaz como é de bifurcar sempre, de ir bruscamente a outra. Arde por sua audácia, quando faz com que todo retrocesso, toda retirada sejam impossíveis. Arde pela dor da qual provém e que procura todo aquele que dedica tempo para que se importe. Finalmente, a imagem arde pela memória, quer dizer que de todo modo arde, quando já não é mais que cinza: uma forma de dizer sua essencial vocação para a sobrevivência, apesar de tudo. Mas, para sabê-lo, para senti-lo, é preciso atrever-se, é preciso acercar o rosto à cinza. E soprar suavemente para que a brasa, sob as cinzas, volte a emitir seu calor, seu resplendor, seu perigo. Como se, da imagem cinza, elevara-se uma voz: “Não vês que ardo?” (DIDI-HUBERMAN, 2012, 204-219).

Assim, esse bater de frente das imagens vai construindo novos encontros, novas relações, nos assombrando cada vez mais, em cada novo detalhe percebido que pulsa diante dos olhos. A imagem quando refletida na arte carrega, como sintoma, aquilo que perturba, que do caos é evidente como essência e assim sobrevive e promove um ponto de encontro dinâmico. Para compreendê-la é necessário descamar suas representações ao longo dos anos, para que brotem os seus significados no contemporâneo. Neste sentido, a imagem apresenta-se como um processo de acumulação de espaço, tempo e memória. E é exatamente neste campo de significações que emergem seus sintomas, suas sobrevivências, seus fantasmas na construção do seu sentido, ou seja, da “função memorativa da imagem”, que de acordo com Didi-Huberman, é a questão que corresponde ao conceito Warburgiano de sobrevivência (Nachleben): “É a maneira pela qual as imagens sobrevivem e retornam, num mesmo movimento, que constitui o movimento – tempo dialético – do sintoma”. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 390)

Warburg se debruça sobre o conceito de *Nachleben* a partir do contexto do Renascimento; o uso dos termos conflitantes (renascimento e sobrevivência) foi, segundo Didi-Huberman muito devido ao gosto provocativo de Warburg. Todavia, o salto para essa investigação que tomou todo o trabalho de Warburg, em parte, foi ativado pela interpretação sobre o desenvolvimento do indivíduo no Renascimento por Jacob Burckhardt, quando este condenou a cultura moderna e sua incapacidade de compreender a antiguidade, ressaltando assim o problema da relação entre cultura e memória. “Uma cultura que recalca sua própria memória, suas próprias sobrevivências, está tão fadada à impotência quanto uma cultura imobilizada na perpétua comemoração de seu passado”. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 390) O fato relevante desse caso para Warburg é a formulação de que não há pureza no tempo, como no exemplo que Didi-Huberman cita dos afrescos de Ferrara, que mesmo dentro de uma estrutura renascentista, não deixam de coexistir com uma iconografia medieval, heráldica e cavaleiresca.

As ideias de tradição e transmissão têm uma complexidade atemorizante: são históricas (Idade Média, Renascimento), mas são também anacrônicas (Renascentismo da Idade Média, Idade Média do Renascimento); são feitas de processos conscientes e processos inconscientes, de esquecimentos e redescobertas, de inibições e de destruições, de assimilações e inversões de sentido, de sublimações e alterações – termos que se encontram todos no próprio Warburg (Idem).

Compreendemos assim que o tempo, seja o tempo do Renascimento ou qual for o tempo, é sempre impuro; isto é, há sempre uma presença de “restos vitais”, uma presença espectral, que permanece latente até o momento de uma vibração profunda que atravessa as camadas históricas, contribuindo para ativar uma dimensão mais complexa da interpretação da imagem, no sentido de convocar uma experiência mais afetiva, tal como ressalta a dimensão psicológica da cultura. Essa impureza do tempo é a base teórica da sobrevivência; *Nachleben* é essa vida póstuma, de uma constelação



de expressões de um outro tempo, de um tempo psíquico, que se revela como sintoma e se caracteriza pela sua permanência. A sobrevivência abre a história e a problematiza: “Numa palavra, ela a anacroniza. Impõe o paradoxo de que as coisas mais antigas as vezes vêm depois das coisas menos antigas”. (Ibid)

Essa sobrevivência, no nível plástico, Warburg muitas vezes denominou de corporalização:

Uma formação de sintoma é como que uma sobrevivência que ganha corpo. Corpo agitado por conflitos, por movimentos contraditórios: corpo agitado pelos turbilhões do tempo. Corpo do qual surge, subitamente, uma imagem recalçada, como Warburg teve de compreender ao observar a persistência, o surgimento e o anacronismo das sobrevivências contra um fundo de esquecimentos, latências e recalcamientos (Ibid, p. 272).

Essa imagem persistente, da qual Didi- Huberman fala na citação acima, luta contra o recalque e esquecimento, ou conforme ainda Aby Warburg, que a forma sobrevivente sobrevive à sua própria morte, desaparece num ponto da história e reaparece em outros momentos, em outras épocas. No contexto sintomático de intrusão, é notável que as abordagens, competências e pontos de vista se multiplicaram. A imagem não é apenas uma imagem que remete a algo ou ao deleite, mas é um “corpo do qual surge, subitamente, uma imagem recalçada”, um sintoma visível de um tempo psíquico irredutível – a fórmula do Pathos.

Warburg preconizou o conceito de Pathosformel, em seu texto Durer e a Antiguidade Clássica, onde condensa o pensamento de que – ao comparar o desenho de Durer com as imagens pintadas em vasos gregos por exemplo - as imagens da Morte de Orfeu, possuem a mesma intensidade da “linguagem gestual patética típica da arte antiga”. (WARBURG, 2015, p. 90). Warburg ressalta ainda que a relação “não era apenas um motivo de ateliê de interesse puramente formal, mas uma vivencia intuída com paixão e compreensão, realmente no espírito e na letra da época pagã

anterior” (idem, 91). Deste modo, se a *Nachleben* se refere a um tempo psíquico, a *Pathosformel* é o gesto psíquico, pois de acordo com Didi-Huberman a *Pathosformel* é a corporificação da *Nacheleben*: a sobrevivência das formas; são movimentos, emoções ‘como que fixadas por encantamento’ e atravessando o tempo. Essa memória dos gestos que carrega uma imagem que se repete, nem sempre exibirá uma intensidade e vibração também análogas; da mesma forma que a *Nachleben* pode gerar vínculos com imagens totalmente distintas.

Didi Huberman também se ampara na noção de *Atlas Mnemosyne*, de Aby Warburg no que o faz crer que o campo das imagens rearticula a episteme da própria história da arte pelo que nela há de sensível.

Na condição de montagem, o atlas *Mnemosyne* propõe algo bem diferente de uma simples coletânea de imagens-lembranças que contêm uma história. Ele é um dispositivo complexo, destinado a oferecer – a abrir – as demarcações visuais de uma memória impensada da história, algo que Warburg nunca parou de nomear: *Nacheleben*. (...) *Mnemosyne* é, portanto, o objeto anacrônico por excelência: mergulha no imemorial para ressurgir no futuro (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 401-406).

*Mnemosyne*, foi um projeto ambicioso de Warburg, de fazer um Atlas de imagens, onde as imagens podiam ser confrontadas e dialogadas entre si, independentemente do tempo e do espaço de cada uma.

*Mnemosyne* é uma disposição fotográfica. (...) Tratava-se, pois, estritamente falando, de formar quadros com fotografias, no duplo sentido abarcado pela palavra “quadro”. No sentido pictórico, pois os tecidos estendidos sobre as armações tornavam-se o suporte de um material imagético extraordinariamente diversificado, tanto em seus temas quanto em sua cronologia. (...) O Atlas warburgiano forma um ‘quadro’ sobretudo no sentido combinatório – uma “série de séries”,

como tão bem definiu Michel Foucault-, pois cria conjuntos de imagens, os quais, em seguida, relaciona entre si (Ibid., p. 385).

Construir um atlas de imagens, permite revelar seus fantasmas, desenclausurando as imagens do tempo que elas carregam e ampliando a dimensão de seus rótulos, como a questão do gênero, movimento, contexto. Já dizia Manoel de Barros (2008, p. 21), em suas *Infâncias*, que influenciado pelos “escovadores de ossos”, seu interesse era escovar as palavras, para encontrar as “conchas de clamores antigos”, assim, com o mesmo ardor de antropólogo do poeta, com o Atlas é possível “escovar” as imagens, tirando a camada de poeira que as recobre e libertando seus fantasmas que não descansam nunca.

As próprias imagens, nessa óptica de retorno de fantasmas, viriam a ser consideradas como aquilo que sobrevive de uma dinâmica e uma sedimentação antropológicas tornadas parciais, virtuais, por terem sido, em larga medida, destruídas pelo tempo. A imagem deveria ser considerada, portanto, numa primeira aproximação, o que sobrevive de uma população de fantasmas. Fantasmas cujos traços mal são visíveis, porém se disseminam por toda a parte. (...). Essa disseminação antropológica requer, evidentemente, que se multipliquem os pontos de vista, as abordagens, as competências (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 35).

Contudo, é importante ressaltar, que mesmo com uma abordagem de montagem, pautadas nas categorias de *Nachleben* e de *Pathosformel*, e até mesmo de Atlas de Aby Warburg, deve-se prezar em evitar o esvaziamento da origem, como sugere Stéphane Huchet (2013), ou seja, é necessário contemplar uma memória metodológica que situe o leitor, para então adentrarmos em sensibilidades teóricas mais agudas, que permitam a construção de outras lógicas investigativas. Huchet alerta ainda que, para escrever a história é necessário, constituir pouco a pouco um corpus sólido, produzir a devida dose de iconografia e de erudição.

Dizer isto pode parecer “desmancha-prazeres”, mas é difícil acreditar em criações e inovações, na sensibilidade crítica e metodológica, se não dispormos de fundações previamente alimentadas por pesquisas de campo concentradas em aspectos mais tradicionais da história da arte (HUCHET, 2015, p. 2).

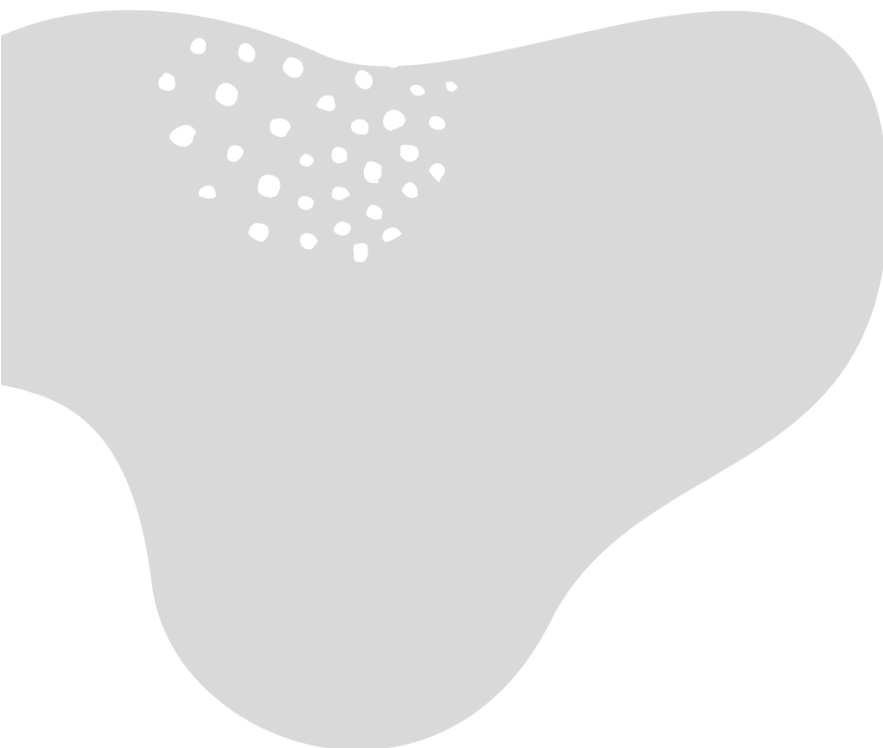
Deste modo, é importante adensar o estofo de conhecimentos historiográficos da arte, valorizando a construção de saberes da imagem, mas sem apagar as memórias culturais.

Por mais instigante e livre que pareça ser a maneira de Warburg, não é de se adotá-la sem se alçar à altura de suas exigências. Quizá tudo isso nos fale da necessidade de, aquém da razão historiográfica, realimentarmos a história da arte, da cultura e do espírito, em estratos mais “selvagens”, estratos da experiência. Ter a experiência de ser historiador, e não adotar apenas as práticas ready-made. Ser de repente confrontado com a imagem, e não decretar a priori como se escapará à sua força sintomática. Esse “modelo” é, mais uma vez, filosófico. Bem. Só nos interessa, realmente, uma história que saiba pensar sua estética, isto é, sua filosofia do sensível (Idem, p. 16).

A imagem, sendo contemplada pelo seu caráter movente, revela mais que sua camada pictórica superior, revela as dobras, os vestígios, o palimpsesto de que é formada, e ainda comporta em si, um pensamento que permite a construção de uma história da arte anacrônica, que retira da caixa formas plásticas em perpétua formação, que não cessam de apresentar sintomas de sua eterna sobrevivência. Portanto, as imagens nos fazem dar o sopro leve na camada de cinzas que a recobrem, sem medo de manchar o rosto, elas fazem renascer das cinzas momentos ou fragmentos que já estavam esquecidos. E, como imagens fantasmas, guardam as marcas, as pegadas e a alma talvez daqueles que um dia as observaram.

## Referências

- BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- COLI, Jorge. **O Corpo da Liberdade**: reflexões sobre a pintura do século XIX. São Paulo: Cosac & Naify, 2010.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do tempo**: História da arte e anacronismo das imagens. Belo Horizonte: UFMG, 2015.
- \_\_\_\_\_. **A imagem sobrevivente**: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.
- \_\_\_\_\_. Quando as imagens tocam o real. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, [S. l.], p. 206–219, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15454>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- HUCHET, Stéphane. O historiador e o artista na mesa de (des)orientação: Alguns apontamentos numa certa atmosfera warburguiana. **Revista Ciclos**: Irradiações Contemporâneas, Florianópolis, v. 1, n. 1, setembro, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/ciclos/article/view/3852/2647>. Acesso em 07 de novembro, 2015. P. 2.
- NANCY, Jean-Luc. Os Vestígios da Arte. In. HUCHET, Stéphane (org.) **Fragmentos de uma Teoria da Arte**. São Paulo: EDUSP, 2012.
- WARBURG, Aby. Durer e antiguidade italiana. In. WARBURG, Aby. **Histórias de fantasmas para gente grande**: escritos, esboços e conferências. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p. 90.



**EQUIDADE DE GÊNERO E  
REDEFINIÇÕES DO CURRÍCULO DE ARTE  
EM PESQUISAS DO PPGE - UNICENTRO**

Margarida Gandara Rauen - Margie  
Andréia Schach Fey  
Carlos Eduardo Bittencourt Gomes  
Luiz Fernando Ribas



Cultura. Diversidade. Feminismo. Manuais didáticos. Inclusão.

# EQUIDADE DE GÊNERO E REDEFINIÇÕES DO CURRÍCULO DE ARTE EM PESQUISAS DO PPGE - UNICENTRO

*Margarida Gandara Rauen - Margie | Andréia Schach Fey  
Carlos Eduardo Bittencourt Gomes | Luiz Fernando Ribas*

O que se poderia ensinar para além dos manuais didáticos de Arte? Esta pergunta tem sido objeto das pesquisas orientadas pela primeira autora na linha de Educação Cultura e Diversidade do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UNICENTRO,<sup>1</sup> com foco na redefinição curricular para a desarticulação do androcentrismo.

As pesquisas têm aporte interdisciplinar de fontes representativas da epistemologia feminista, principalmente Michelle Perrot, Joan Scott, Pierre Bourdieu e Kimberlé Crenshaw. A concepção feminista na produção do conhecimento ganhou força nos anos 1960 e 1970:

Aquelas historiadoras feministas que rejeitaram o essencialismo biológico como uma explicação das desigualdades entre os sexos estiveram entre as/os primeiras(os) historiadoras(es) a descobrirem o poder dos discursos em construir socialmente a diferença social e ancorarem as diferenças em práticas sociais e instituições (CANNING, 1994, p. 370).

No Brasil, o interesse nas diversas vertentes feministas era claro nos anos 1990, especialmente com as publicações, em língua

---

<sup>1</sup> Descrição da linha disponível em <https://www2.unicentro.br/ppge/linhas-de-pesquisa/>



portuguesa, de fontes francesas, norte-americanas e inglesas, tais como as traduzidas na importante antologia de Heloisa Buarque de Hollanda (1994) e o artigo fundamental de Joan Scott (1995) sobre a categoria gênero. No final dos anos 1990, a produção de Magareth Rago (1998) já fazia reverberar a epistemologia feminista no Brasil, hoje mais reconhecida (KETZER, 2017; RAGO, 2019).

A concepção feminista é complementada pela ótica da interseccionalidade, desvelando o quanto diferentes tipos de discriminação interagem para agravar a subalternidade e a exclusão: “[...] as discriminações de raça e de gênero não são fenômenos mutuamente excludentes, [...havendo] várias formas de subordinação que refletem os efeitos interativos das discriminações [...]” (CRENSHAW, 2002, p. 171).

A tradição patriarcal de manter mulheres em relação de subalternidade social e política foi desestabilizada por feministas ao longo dos séculos XVIII e XIX, com maior repercussão no século XX: “A distinção entre público e privado implica uma segregação sexual crescente do espaço. Uma de suas chaves talvez seja a definição do espaço público como espaço político reservado aos homens” (PERROT, 1988/2020, p. 233). Historiografias atuais reconhecem até seis ondas de feminismos (McCANN et al., 2019), embora diversas pautas antigas continuem relevantes (direitos à educação, ao voto, à autonomia sobre o corpo, à equidade trabalhista e à participação política).

No campo da História da Arte, conforme Linda Nochlin (2016) já argumentara nos anos 1970, a segregação e a subalternidade acarretam a invisibilidade de mulheres e, de modo previsível, afetam o ensino de arte. No Brasil, esse problema é analisado por Adriana Vaz (2009), mas a principal referência utilizada em recursos educacionais de artes nacionais continua sendo a historiografia androcêntrica de Ernst Gombrich (2006).

Dado esse panorama, as nossas pesquisas agregam a percepção da dominação masculina como um habitus ou disposição adquirida nas sociedades patriarcais, em diálogo com as teorizações de Pierre Bourdieu (2012), que propõe, “[...] com o

apoio do imenso trabalho estimulado pelo movimento feminista, [...] uma análise capaz de orientar de outro modo não só a pesquisa sobre a condição feminina, ou, de maneira mais relacional, sobre as relações entre os gêneros, como também a ação destinada a transformá-las” (BOURDIEU, 2012, p. 138).

As nossas intervenções didáticas partem de uma concepção pós-crítica e dinâmica de cultura, entendendo-se que a linguagem se articula por meio de discursos em relações de poder e não por universais de sentido (RAUEN, 2020). Sendo um sistema de significação, o currículo é passível de transformação se os seus discursos de base forem redefinidos, conforme defende Tomaz Tadeu da Silva (2010) ou explicam Alice Lopes e Elizabeth Macedo: “[...] o pós-estruturalismo assume que os discursos constituem a realidade e torna essa realidade construída, uma representação, seu objeto de estudo. [...] essas representações estão imbricadas em relações de poder: do poder que define os discursos [...]” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 207).

Embora os manuais didáticos de Arte disponíveis no mercado editorial reflitam o multiculturalismo, vale diferenciar a polissemia deste termo, aspecto discutido por Vera Candau (2012), quando coloca três tendências, a saber, assimilacionista, diferencialista e interativa. Nos marcos legais, desde a LDB nº 9394/1996, a postura assimilacionista trouxe o reconhecimento de que nem todas as pessoas têm as mesmas oportunidades de acesso e, assim, tem sido embasadas políticas educacionais de integração e universalização da educação, mas sem mexer na matriz monocultural da cultura hegemônica. Com o ponto de vista diferencialista, há o reconhecimento das diferenças e ênfase em “[...] garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto [...]” (CANDAU, 2012, p. 243). Mas, para além de reconhecer as diferenças, o ideal do multiculturalismo interativo (ou interculturalidade) pressupõe promover a interação entre diferentes grupos culturais.

Há, ainda, uma questão maior: como a subalternidade de gênero, a dominação simbólica e/ou a discriminação interseccional,

típicas do discurso patriarcal, afetam a formação docente, os manuais didáticos e as práticas pedagógicas utilizados na Educação Básica? Este trabalho procura elaborar várias respostas, pois apresentamos evidências do androcentrismo em coleções do PNLD e assumimos posturas pós-críticas e multiculturalistas em propostas didáticas para minimizá-lo no ensino de Arte. O primeiro e o segundo tópicos oferecem uma breve exposição de alternativas de redefinição do repertório artístico relacionado aos livros *Ápis Arte* (POUGY & VILELA, 2017), do ensino fundamental I, e *Por Toda Parte* (FERRARI et al., 2015), do ensino fundamental II. O terceiro tópico traz uma problematização das práticas de ensino médio durante o ano de 2020, esboçando uma pesquisa em andamento sobre o livro didático *Percursos da Arte* (MEIRA, PRESTO & SOTER, 2016) e a “Aula Paraná.”

### **Ensino Fundamental I: da coleção *ÁpisArte* às aulas televisivas durante a pandemia<sup>2</sup>**

Os livros didáticos de Arte para a etapa do Ensino Fundamental I foram distribuídos pelo PNLD nas escolas municipais de Ponta Grossa a partir do ano letivo de 2019, com ciclo de utilização de 4 anos (2019-2022). Na ocasião da escolha, dentre as opções aprovadas e disponibilizadas, a coleção *Ápis Arte* (POUGY & VILELA, 2017) foi selecionada por gestores e educadores para utilização nas então 84 unidades educativas, do 1º ao 5º ano.

Considerada a fragilidade da educação pública refletida por meio do excesso de estudantes por classe, ausência de recursos multimídias e precárias condições de trabalho, os/as docentes

---

<sup>2</sup> Este tópico resume os principais resultados da dissertação de Mestrado de Luiz Fernando Ribas (RIBAS, 2020), defendida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UNICENTRO, com orientação da Profa. Dra. Margarida Gandara Rauen - Margie.

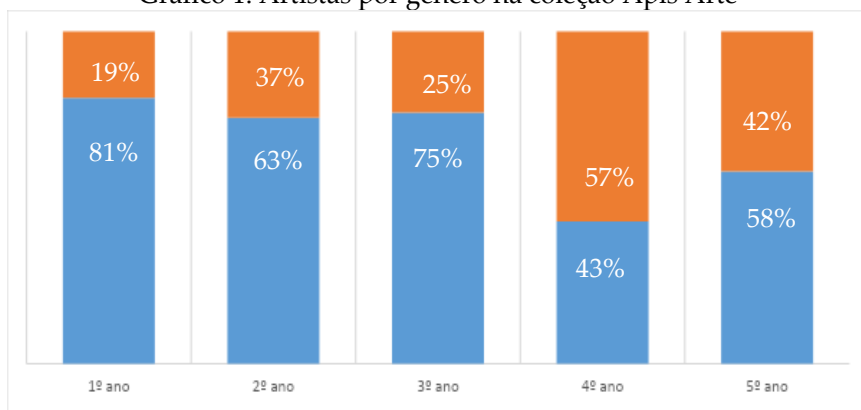
acabam por tornar a utilização dos livros predominante no momento da elaboração das aulas.

Além de consagrado em nossa cultura escolar, o livro didático tem assumido a primazia entre os recursos didáticos utilizados na grande maioria das salas de aula do Ensino Básico. Impulsionados por inúmeras situações adversas, grande parte dos professores brasileiros o transformaram no principal ou, até mesmo, o único instrumento a auxiliar o trabalho nas salas de aula (SILVA, 2012, p. 806).

Tendo em vista a relevância dos livros para prática docente, na pesquisa intitulada “O Androcentrismo e a redefinição do repertório de Arte para o Ensino Fundamental I: uma proposta inclusiva” (RIBAS, 2020), buscou-se analisar se os conteúdos da coleção Ápis Arte (POUGY & VILELA, 2017) rompem com a lógica androcêntrica e respeitam os preceitos de diversidade cultural (BNCC, 2018) no que se refere a utilização paritária de referenciais masculinos e femininos, ou reproduzem o habitus da dominação masculina (BOURDIEU, 2012), demonstrando a tendência de subalternizar obras de artistas mulheres ao longo história da arte (NOCHLIN, 1971/2016; PERROT, 2017; ARCHER, 2012; VAZ, 2009).

Diante dos dados obtidos na análise quali-quantitativa (Gráfico 1), constatou-se a tendência de supervalorização de obras de artistas homens para ilustração dos conteúdos de arte em 4 dos 5 livros da coleção Ápis Arte (POUGY & VILELA, 2017).

Gráfico 1. Artistas por gênero na coleção Ápis Arte



Fonte: Gráfico elaborado por Luiz Fernando Ribas.

Os autores reproduzem o habitus androcêntrico nos livros, ao não disporem de um repertório constituído de forma paritária entre gêneros, oferecendo aos educadores e estudantes uma historicidade construída sob o ponto de vista masculino. Além disso, a linguagem com maior repertório androcêntrico nos livros do 1º, 2º e 4º anos é a das Artes Visuais, embora o androcentrismo seja mais evidente nas linguagens do teatro no livro do 3º ano e da Música no de 5º ano.

Objetivando contribuir para com a minimização da subalternidade de gênero constatada nos livros da coleção analisada, a dissertação oferece material didático complementar, organizado a partir de sequências didáticas e aulas televisionadas, onde foram demonstradas algumas possibilidades de utilização de referenciais que valorizam as práticas artísticas de mulheres, de forma paritária às dos artistas homens. As aulas gravadas foram televisionadas em virtude do Ensino Remoto adotado pela rede municipal de ensino de Ponta Grossa no ano letivo de 2020.

Gravadas e transmitidas pela TV Educativa e disponibilizadas no canal da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa no

YouTube,<sup>3</sup> as aulas foram planejadas colaborativamente com docentes integrantes da equipe de Arte em 2020, a partir das temáticas apontadas no Quadro 1.<sup>4</sup>

Quadro 1. Temas das propostas de ensino planejadas e gravadas para as aulas remotas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa em 2020

	PROPOSTA 1	PROPOSTA 2	PROPOSTA 3
1º ANO	A produção feminina nas artes	Yayoi Kusama e os elementos das Artes Visuais	Teatralidades na Literatura Infantil
2º e 3º ANO	A produção feminina nas artes	Teatralidades na Literatura Infantil	Paisagens Sonoras em obras de Tarsila do Amaral
4º e 5º ANO	A produção feminina nas artes	Arte Indígena	Arte Ponta-grossense

Fonte: Quadro elaborado por Luiz Fernando Ribas.

Os temas das aulas foram definidos de acordo com as carências do repertório artístico identificados por meio da análise dos conteúdos ilustrativos da coleção *Ápis Arte*.

O tema específico sobre a produção feminina nas artes teve como objetivo levar aos estudantes e docentes a conscientização sobre o habitus androcêntrico presente no campo das artes, assim como contextualizar a desigualdade de gênero ainda presente em diferentes culturas (BOURDIEU, 2012; PERROT, 2017). As propostas de complementação de repertório demonstram um

<sup>3</sup> As aulas estão hospedadas no canal do YouTube da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (SME), que pode ser acessado por meio do link: <https://www.youtube.com/channel/UCFTSh1COiNt3Ra3mSECgHwg>.

<sup>4</sup> Agradecemos as professoras Kelly Vieira Baba, Milene Karau Pereira e Tatiana S. C. Fernandes, da referida equipe pedagógica de Ponta Grossa.

passo no sentido de tentar reverter o problema de androcentrismo nos livros, mas a discussão e problematização do assunto com estudantes não deve ser banalizada a ponto de se falar uma única vez sobre o tema e sim tornar-se um exercício corriqueiro de sensibilização.

Constatada a carência de referências de artistas mulheres nos livros didáticos da coleção *Ápis Arte*, buscou-se discutir, na pesquisa, a importância de ser reconhecido o problema do androcentrismo e suas implicações arbitrárias em materiais didáticos, de modo a desnaturalizar lógicas discriminatórias, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) sobre os temas relacionados a diversidade cultural:

[Cabe] aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2018, p. 19-20).

Apesar de estarmos no século XXI, as diretrizes e bases nem sempre são cumpridas plenamente, sendo necessário não somente denunciar tal apagamento, mas principalmente buscar e apontar possibilidades de ampliar o repertório de docentes e estudantes, como as propostas aqui comentadas, almejando um ensino caracterizado pelo apreço à diversidade cultural e norteado pelos princípios da inclusão.

## **Ensino Fundamental II: da coleção Por Toda Parte ao universo de mulheres compositoras<sup>5</sup>**

A coleção Por Toda Parte (Ferrari et al., 2015) foi a mais distribuída dentre as duas ofertadas pelo PNLD 2017,<sup>6</sup> primeira distribuição realizada para a disciplina de Arte no 6º, 7º, 8º e 9º ano. Por conta da prática pedagógica utilizando os livros da coleção e a ampla disposição dos mesmos em território nacional, foi escolhido para ser objeto de análise de mestrado da segunda autora (FEY, 2020), dadas as pesquisas anteriores (VAZ, 2009; DOMINGOS FILHO, 2018) as quais evidenciaram repertórios androcêntricos em manuais didáticos da disciplina de Arte.

Existe diversidade de gênero conforme apontam os marcos legais e a BNCC na coleção Por Toda Parte (Ferrari et al., 2015)? A partir deste questionamento ocorreram os desdobramentos de análise qualitativa e quantitativa de cada um dos livros destinados ao ensino de Arte no fundamental II. O fato de o manual didático ser o aporte do(a) professor(a) para as aulas de Arte gera a integração do currículo da disciplina associado às práticas pedagógicas, que frequentemente reproduzem práticas culturais hegemônicas, por desconhecimento ou intencionalidade (LOPES & MACEDO, 2011).

A análise qualitativa dos livros foi realizada mediante arcabouço teórico de Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. Perrot (2017) aponta os desafios da mulher no campo da arte:

Escrever foi difícil. Pintar, esculpir, compor música, criar arte foi ainda mais difícil. Isso por questões de princípio: a imagem e a música são formas de criação do mundo. Principalmente a música,

---

<sup>5</sup> Este tópico resume os principais resultados da dissertação de Mestrado de Andréia Schach Fey (FEY, 2020), defendida no PPGE da Unicentro, com orientação da Profa. Dra. Margarida Gandara Rauen - Margie.

<sup>6</sup> Foram distribuídos 6.112.637 exemplares, destinados a docentes e alunos(as), somando os do 6º, 7º, 8º e 9º anos. Informação extraída em <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>.



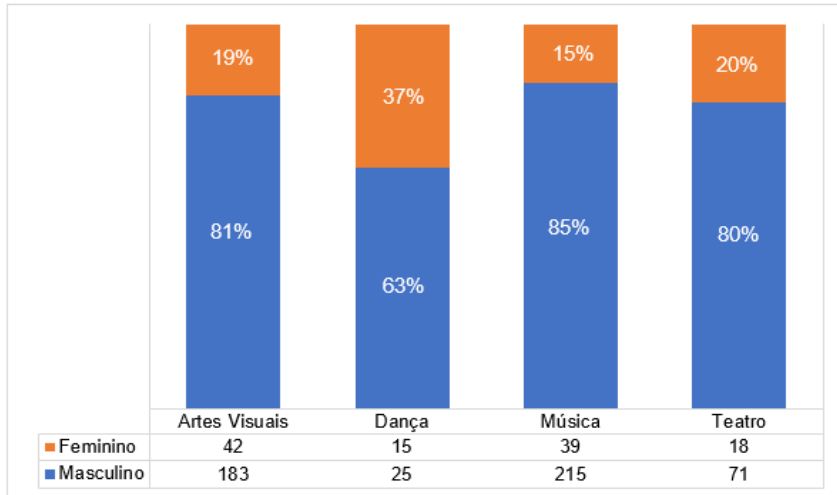
linguagem dos deuses. As mulheres são impróprias para isso. Como poderiam participar dessa colocação em forma, dessa orquestração do universo? As mulheres podem apenas copiar, traduzir, interpretar. Ser cantora lírica, por exemplo (PERROT, 2017, p. 101).

Bourdieu (2012) denomina essa pressão masculina sobre o comportamento da mulher como violência simbólica, constituída através de um habitus incorporado sendo reproduzido pelos comportamentos culturalmente instituídos.

Em consequência da histórica dominação masculina, observa-se o reforço de estereótipos de gênero nos livros analisados, associando a mulher a posição de cantora e ao homem de compositor, assim como relatado por Perrot (2017). Outro exemplo é o do ofício de luthier (fabricante de instrumentos), apresentado automaticamente como uma profissão de natureza masculina, enquanto às mulheres é permitida a fotografia, indiretamente colocada como uma arte menor.

A análise quantitativa da coleção foi realizada mediante contagem dos(as) artistas mencionados em cada um dos livros, categorizando-os em gênero masculino e feminino. Os resultados apresentaram um repertório predominante masculino, que neste artigo foram ainda separados por linguagem artística e estão representados no Gráfico 2. Foi contabilizado um total de 608 artistas nas linguagens de Artes Visuais, Dança, Música e teatro. Na linguagem de Dança, as mulheres possuem a maior representatividade: 37%, mas o repertório dominante ainda é o masculino com 63% das menções. A linguagem da Música foi a que apresentou a menor representatividade de repertório feminino: 39 nomes, correspondendo a 15%, enquanto o repertório masculino somou 215 artistas que representam 85%.

Gráfico 2. Artistas por gênero na coleção Por Toda Parte



Fonte: Gráfico elaborado por Andréia Schach Fey.

A menor representatividade feminina na Música, especialmente de compositoras, reforçou a justificativa da autora (FEY, 2020) a escolher esta linguagem para elaborar uma ampliação do repertório feminino, como proposta para docentes de Arte a utilizarem nas suas aulas, minimizando a reprodução de conteúdos e repertórios androcêntricos na disciplina. A reprodução de repertórios masculinos e a baixa representatividade feminina não são justificados pela ausência de fontes, pois inúmeras bibliografias foram localizadas incluindo livros, artigos, teses e dissertações, com destaque para o livro de Nilcéia Baroncelli Mulheres compositoras: elenco e repertório, publicado em 1987 com mais de 2000 compositoras do mundo inteiro, sendo cerca de 180 brasileiras.

A pesquisa aplicada resultou na elaboração de propostas didáticas com paridade de gênero. A primeira proposta foi organizada em forma de tabelas, identificando os compositores e musicistas homens nos livros analisados e realizando uma sugestão feminina de acordo com alguns critérios. Em uma proposta adicional, foram elaboradas três aulas de música com diversidade

de gênero, seguindo os objetivos de conhecimento contidos nas propostas da BNCC.

A seleção dos nomes femininos incluídos na elaboração das tabelas seguiu alguns critérios norteadores. Inicialmente, o nome apresentado deveria ter compatibilidade com os conteúdos do volume de onde o nome masculino fora extraído. Além disso, foram incluídas mulheres compositoras e/ou musicistas de relevância similar ao masculino, quando possível, dentro de um mesmo período histórico, de gênero ou estilo musical parecido, por vezes de nacionalidade igual ou próxima, explorando também a inclusão de mulheres ilustrativas de diversidade étnica.

Foram extraídos dois recortes das tabelas elaboradas para a dissertação (FEY, 2020), que neste breve texto foram incluídas como Tabela 1 e Tabela 2. A Tabela 1 refere-se a um recorte de uma proposta elaborada para ampliação de repertório do livro *Por Toda Parte* (FERRARI et al., 2015) do 6º ano, no qual foram tabulados os compositores mencionados no manual didático com uma compositora mulher e uma respectiva composição na proposta, correspondendo ao conteúdo abordado no livro. A exemplo, na página 208 do livro do 6º ano contém um trecho da letra da música “Chico Rei” do compositor Carlos Kater. Como ampliação para um nome feminino, a compositora Carolina Maria de Jesus foi proposta com sua composição “O pobre e o rico”, por se referir a manifestações culturais nordestinas. Com vistas à inclusão de mulheres negras marginalizadas, foram mencionadas Joana Batista Ramos e Dolores Duran, que com suas composições complementam o conteúdo do livro que apresentava trechos de músicas de Walter França e Caetano Veloso.

Tabela 1. Compositores citados no Por Toda Parte 6º ano com sugestão de compositora.

	<u>Compositores e músicos</u>	<u>Música referência</u>	<u>Compositoras e musicistas</u>	<u>Música referência com sugestão de inclusão</u>
U3	Carlos Kater (1948)	p. 208 – “Chico Rei”	Carolina Maria de Jesus (1914-1977)	“O pobre e o rico”
	Walter França (1945)	p. 209 – “Toque o gonguê”	Joana Batista Ramos (1878-1952)	Primeira marchinha de carnaval
	Caetano Veloso (1942)	p. 216 – “Love, love, love”	Dolores Duran (1930-1959)	“Viva meu samba”

Fonte: Recorte de tabela extraído de FEY (2020).

Um critério adicional utilizado por FEY (2020) para conectar o compositor mencionado pelo manual didático e a proposta feminina é o gênero musical, visto na Tabela 2, a qual ilustra um recorte das propostas alternativas referentes aos compositores mencionados no Por Toda Parte (FERRARI et al., 2015) do 7º ano.

Tabela 2. Compositores citados no Por Toda Parte 7º ano com sugestão de compositora

	<u>Compositores citados</u>	<u>Pág.</u>	<u>Critério/conteúdo</u>	<u>Sugestão feminina</u>
U2	Richard Wagner (1813-1883)	153	Romantismo	Fanny Mendelssohn Hensel (1805-1847)
	Jacopo Peri (1561-1633)	154	Ópera	Francesca Caccini (1587-1641)
	Giulio Caccini (1551-1618)	154	Barroco	Settimia Caccini (1591-1660)

Fonte: Recorte de tabela extraído de FEY (2020).

Na Tabela 2, portanto, para haver paridade com Richard Wagner, apresentado como um dos compositores operísticos de estilo romântico no manual didático, foi escolhida a compositora Fanny Mendelssohn Hensel na proposta complementar. Assim, a inclusão das filhas de Giulio Caccini, Francesca Caccini e Settimia Caccini, permite ampliar o olhar para as composições de ópera e do período barroco.

A referida dissertação também inclui três aulas de Arte com os seguintes temas: Paisagem sonora e música contemporânea, Música Orquestral e Música Popular Brasileira (FEY, 2020). Todas

as aulas foram elaboradas com base na BNCC e buscando apresentar propostas com diversidade de gênero.

Dentre os principais apontamentos da pesquisa para a desnaturalização do androcentrismo na educação básica está o reconhecimento do descompasso e sub-representação das compositoras e musicistas nos currículos escolares. Sugere ainda que a formação de professores(as) e a escolha e utilização de materiais didáticos seja repensada. E como mais importante, de que a postura do(a) docente é a principal ação efetiva para minimizar a invisibilidade de artistas mulheres e ampliar os repertórios de diversidade de gênero.

### **Ensino Médio: entre o livro *Percursos da Arte* e o programa da *Aula Paraná***

No PPGE da UNICENTRO, as leituras sobre o feminismo, o androcentrismo e a segregação sofrida por artistas mulheres motivaram a pesquisa do terceiro autor sobre materiais didáticos para o Ensino Médio.<sup>7</sup>

A produção da linha 2 do PPGE proporcionou o início da pesquisa exploratória do terceiro autor sobre androcentrismo em materiais didáticos do PNLd (DOMINGOS FILHO, 2018; FEY, 2020; RIBAS, 2020) segundo o modelo metodológico pertinente ao método misto (CRESWELL, 2010) e com aporte teórico na epistemologia feminista e na crítica pós-estruturalista de currículo. O objeto de estudo selecionado foi o livro didático *Percursos da Arte*, da editora Scipione, organizado por Beá Meira, Rafael Presto e Silvia Soter (MEIRA, PRESTO & SOTER, 2016).<sup>8</sup> O volume contém 376 páginas, divididas em 3 unidades e subdivididas em 3 capítulos cada, para aulas do componente curricular Arte ao longo dos três anos do Ensino

---

<sup>7</sup> Este tópico contém resultados preliminares da pesquisa de Mestrado de Carlos Eduardo Bittencourt Gomes no PPGE da Unicentro, com orientação da Profa. Dra. Margarida Gandara Rauen - Margie.

<sup>8</sup>Material disponível no site da Editora Scipione, em <https://www.edocente.com.br/pnld/2018/obra/percursos-da-arte-volume-unico-scipione/>

Médio. A opção por esta obra se deu não só porque é utilizada no Colégio Estadual Santo Antônio, da cidade de Imbituva, onde o terceiro autor trabalha, mas também por ser um recurso distribuído amplamente para colégios do Brasil, por meio do PNLD.

A primeira etapa da pesquisa consistiu de abordagem quantitativa, com foco nas ocorrências de nomes de artistas por gênero, a fim de verificar a hipótese de invisibilidade e/ou subrepresentatividade de artistas mulheres em Percursos da Arte. Porém, no decorrer do ano de 2020, com a pandemia de Covid-19, houve a necessidade e oportunidade de abranger, na pesquisa, as especificidades de um ensino remoto imposto pelo Decreto Estadual 4.258, que estabeleceu o ensino remoto em toda rede pública paranaense a partir de 20 de março.<sup>9</sup> Para realizar o ensino remoto, a Secretaria de Estado da Educação criou o programa denominado “Aula Paraná.” O ensino remoto foi validado pelo Conselho Estadual de Educação, através da Deliberação CEE/CP número 01/20<sup>10</sup>, aprovada em 31/03/2020. Este formato de ensino vigorou por todo ano letivo de 2020 e continuou sendo utilizado em 2021.

Sendo assim, foi incluída na pesquisa a “Aula Paraná” e seu conjunto de materiais consistindo de aulas gravadas por iniciativa da SEED-PR e disponibilizadas na plataforma pública Youtube e em TV aberta, além de haver os recursos do Aplicativo Aula Paraná e plataforma Google Classroom.<sup>11</sup> É oferecido, também, um recurso adicional das chamadas “trilhas de aprendizagem”, que contém slides com um resumo das aulas e algumas atividades, sendo este material facultado excepcionalmente aos alunos que não possuem acesso aos meios online.

---

<sup>9</sup>Decreto disponível em <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=232889&indice=1&totalRegistros=12&dt=21.2.2020.18.10.26.709>

<sup>10</sup> Deliberação disponível em [http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao\\_01\\_20\\_alt\\_02\\_e\\_03-20\\_0.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao_01_20_alt_02_e_03-20_0.pdf)

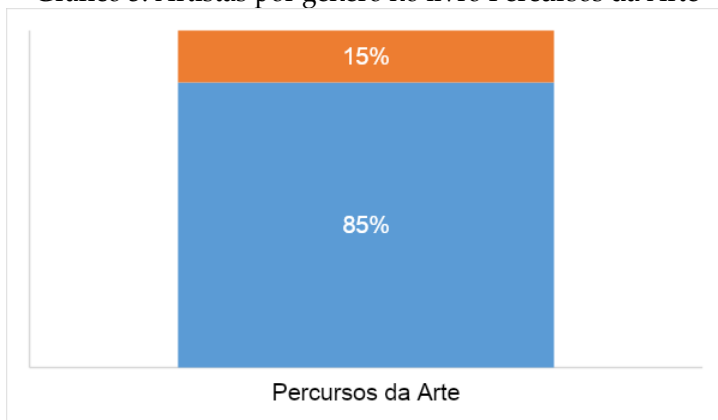
<sup>11</sup>Material disponível na página [http://www.aulaparana.pr.gov.br/arte\\_3ano2020](http://www.aulaparana.pr.gov.br/arte_3ano2020)

Ao agregar os materiais da “Aula Paraná”, optamos pelo recorte das sete aulas destinadas à terceira série do Ensino Médio e transmitidas no primeiro semestre de 2020, visto que os/as estudantes do ano final tiveram 2/3 da sua formação nesse nível utilizando o livro didático Percursos da Arte (MEIRA, PRESTO & SOTER, 2016). O estudo quali quantitativo, portanto, foi ampliado com o objetivo de comparar a representatividade de artistas por gênero no livro didático e nos materiais do programa “Aula Paraná” e reflete o seguinte questionamento: o livro didático e as práticas pedagógicas das aulas remotas ofertadas no ano de 2020 (durante a pandemia) no ensino médio na rede estadual do Paraná (Aula Paraná) favorecem ou não o trabalho escolar com respeito à diversidade cultural, no que se refere a representatividade de gênero?

A questão foi aprofundada com a reflexão acerca do androcentrismo, haja vista o habitus de dominação masculina presente em nossa sociedade e reproduzido na relação entre a produção artística e os gêneros masculino e feminino, com implicações para a História e o ensino das artes: “A primazia universalmente concedida aos homens se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas” (BOURDIEU, 2012, p. 45), nas quais podemos incluir a escola como instrumento para reprodução ou rompimento desse habitus.

Para verificar se está sendo contemplada a diversidade de gênero e qual a proporcionalidade de utilização de nomes de artistas homens e mulheres no repertório de História da Arte citado para exemplificar os conteúdos propostos, inicialmente, fizemos o estudo quantitativo e organizamos os resultados preliminares em gráficos. O Gráfico 3 ilustra a análise do livro didático Percursos da Arte.

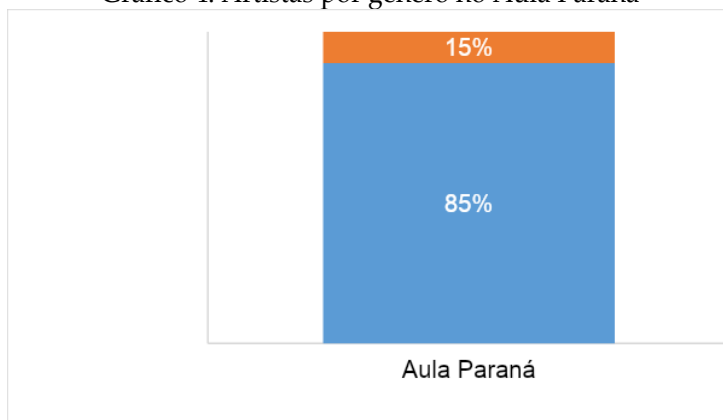
Gráfico 3. Artistas por gênero no livro Percursos da Arte



Fonte: Gráfico elaborado por Carlos Eduardo Bittencourt Gomes.

Embora sejam citadas obras de mulheres artistas, a proporção é de 15% do repertório total, caracterizando o androcentrismo, com dependência de referências masculinas. O Gráfico 4 ilustra o recorte dos materiais do “Aula Paraná.”

Gráfico 4. Artistas por gênero no Aula Paraná



Fonte: Gráfico elaborado por Carlos Eduardo Bittencourt Gomes.

Embora não seja possível avaliar a representatividade comparando a análise de um livro completo com a de um material parcial, o recorte do “Aula Paraná” (Gráfico 4) também reflete a



reprodução da mentalidade androcêntrica, com a menção de apenas quatro mulheres, enquanto 36 homens artistas são citados nas sete primeiras aulas de Arte destinadas ao terceiro ano do ensino médio. Resta a hipótese de que, se analisadas as aulas subsequentes, o padrão androcêntrico tende a ser reproduzido.

Esses resultados preliminares corroboram as constatações do androcentrismo no ensino da Arte apresentadas nos estudos anteriores (DOMINGOS FILHO, 2018; FEY, 2020; RIBAS, 2020). A continuidade da pesquisa envolve a análise quantitativa por linguagem artística, bem como a análise qualitativa voltada a uma proposta didática alternativa aos referidos materiais didáticos, de modo a promover a diversidade de gênero e redefinir o repertório de aulas de Arte.

## **Conclusão**

O que se ensina no componente curricular Arte, conforme demonstramos por meio dos trabalhos desenvolvidos no PPGE da UNICENTRO, é ainda amplamente relacionado aos conteúdos de manuais didáticos organizados segundo uma construção masculina de mundo e estereótipos que nem mesmo alcançam a normatividade binária. Não se poderia afirmar que existe um planejamento androcêntrico intencional dos materiais didáticos, pois o habitus (BOURDIEU, 2012) é uma disposição adquirida da cultura patriarcal, inculcada e não necessariamente consciente, mas reproduzida nos projetos editoriais destinados à educação básica, assim como é transmitida nas instituições, sobretudo na família e na escola.

Embora seja desejável conceber manuais didáticos nos quais se pratique a interculturalidade e não apenas o multiculturalismo diferencialista, a epistemologia feminista (CANNING, 1994; SCOTT, 1995; PERROT, 2017) proporcionou a realização de pesquisas alinhadas com a agência de docentes de Arte já sensibilizados quanto à percepção do androcentrismo e envolvidos na redefinição do currículo segundo uma lógica inclusiva, tanto no sentido da paridade de gênero, quanto no de ampliação da

diversidade étnico-racial, evitando a discriminação interseccional (CRENSHAW, 2002) na seleção de artistas a serem comentados nas aulas. Para além dos resultados aqui considerados, resta o planejamento contínuo para a articulação do repertório em práticas pedagógicas interculturais.

## Referências

- ARCHER, Michael. **Arte contemporânea**: uma história concisa. 2 ed. Trad. Alexandre Krug; Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- BARONCELLI, Nilceia. **Mulheres compositoras**: elenco e repertório. São Paulo: Instituto Nacional do livro, 1987.
- BATISTA, Valdoni Ribeiro. **A desnaturalização do androcentrismo por meio de uma prática de pesquisa-ação no estágio de licenciatura em arte-educação da UNICENTRO**. Guarapuava. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2017.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11 ed. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012. [1 ed. 1998]
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2018. Disponível em: <http://basenacional.comum.mec.gov.br/abase/>.
- CANNING, Kathleen. Feminist History after the Linguistic Turn: Historicizing Discourse and Experience. **Signs**. v. 19, n. 2, p. 368-404, 1994.
- CRENSHAW, K. **Documentos para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativo ao gênero**. Trad. Liane Schneider. Estudos Feministas, ano 10, n.1: p. 171-188, 2002.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**. Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DOMINGOS FILHO, Doacir. **A diversidade de gênero em materiais didáticos da disciplina de arte**. Guarapuava. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2018.
- FERRARI, Solange dos Santos Utuari; DIMARCH, Bruno Fischer; KATER, Carlos Elias; FERRARI, Pascoal Fernando. **Por toda parte**: anos finais do fundamental. 4v. Livro do professor. São Paulo: FTD, 2015.

FEY, Andréia Schach. **Musicistas mulheres e sua inclusão em práticas de Arte no ensino fundamental**. Guarapuava. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2020.

GOMBRICH, E. H. **A história da Arte**. Tradutor: Álvaro Cabral. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.) **Tendências e Impasses o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

KETZER, Patrícia. Como pensar uma Epistemologia Feminista? Surgimento, repercussões e problematizações. **Revista Argumentos**, ano 9, n. 18, p. 95-106, 2017.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez. 2011.

McCANN, Hannah et al. **O livro do feminismo**. Trad. Ana Rodrigues. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

MEIRA, Beá; PRESTO, Rafael & SOTER, Silvia. **Percursos da Arte**. Ensino Médio. Volume único. São Paulo: Scipione, 2016.

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?** Trad. Julliana Vacaro. São Paulo: Edições Aurora, 2016. [1 ed. 1971]

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2 ed. Trad. Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2017. [1 ed. francesa, 2006]

\_\_\_\_\_. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. 9 ed. Trad. Denise Botmann. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

POUGY, Eliana; VILELA, André. **Ápis: Arte - anos iniciais do fundamental**. 5v. 2 ed. Livro do professor. São Paulo: Ática, 2017.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. IN HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Pensamento Feminista Brasileiro, formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

\_\_\_\_\_. Descobrir historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 11, p. 89–98, 1998.

RAUEN, Margie Margarida Gandara. Currículo, leituras e sistemas de discriminação: há alternativas? **Revista Interfaces**, v. 11, n. 4, 2020, p. 283-294.

RIBAS, Luiz Fernando. **O androcentrismo e a redefinição do repertório de arte para o ensino fundamental I: uma proposta inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2020.

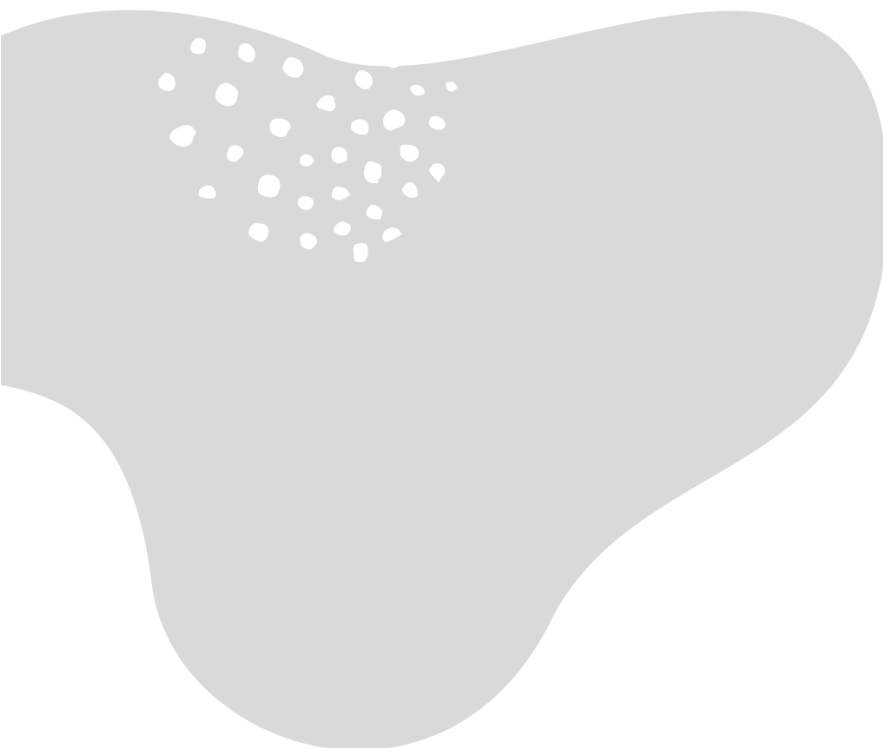
SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. Marco Antônio Silva. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

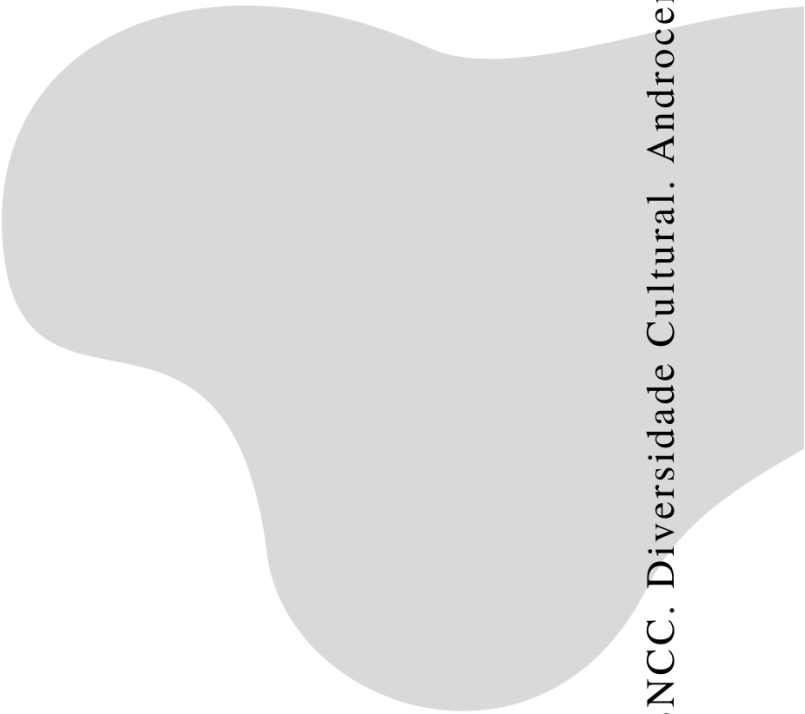
VAZ, Adriana. Instituições Culturais: Gênero, Narrativa e Memórias. **Revista Científica FAP**. Curitiba, v. 4, n. 1, p. 1-19, 2009.





**A BNCC, A DIVERSIDADE CULTURAL E A  
EQUIDADE DE GÊNERO EM LIVROS  
DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I:  
AVANÇOS OU RETROCESSOS?**

Luiz Fernando Ribas



**BNCC. Diversidade Cultural. Androcentrismo. Inclusão.**

# **A BNCC, A DIVERSIDADE CULTURAL E A EQUIDADE DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: AVANÇOS OU RETROCESSOS?**

*Luiz Fernando Ribas*

## **A Base Nacional Comum Curricular e as perspectivas da Diversidade Cultural em livros didáticos distribuídos pelo PNLD**

A importância de um trabalho pedagógico que se pautar no respeito aos preceitos da Diversidade Cultural deveria ser reconhecida e motivar ações efetivas nas escolas brasileiras, uma vez considerado o potencial da prática pedagógica em sensibilizar, mediar o desenvolvimento e a interação das identidades culturais trazidas por docentes e estudantes, em meio a uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais.

No entanto, embora existam legislações e marcos legais que orientem sobre a necessidade de uma ação pedagógica inclusiva,<sup>1</sup> como a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), uma perspectiva educacional menos excludente e de fato representativa ainda tem se mostrado distante de ser plenamente alcançada.

---

<sup>1</sup> Segundo a UNESCO, faz-se necessária a formulação de políticas públicas que favoreçam a inclusão e participação de todas as pessoas nos diferentes espaços sociais. O multiculturalismo, nesse sentido, é entendido como um fator enriquecedor dos grupos e sociedades que compõem a humanidade: “Nas nossas sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir a interação harmoniosa e a vontade de viver em conjunto de pessoas e grupos com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas” (UNESCO, 2002, n.p.).



Como seria possível pôr em prática um trabalho inclusivo e representativo de diversidade cultural se os próprios recursos didáticos, amplamente utilizados na educação pública, carregam discursos excludentes e lógicas discriminatórias?

Este questionamento foi confrontado em pesquisas desenvolvidas na linha da Educação, Cultura e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO, como a de Valdoni Ribeiro Batista (2017), Doacir Domingos Filho (2018), Andréia Schach Fey (2020) e deste autor, Luiz Fernando Ribas (RIBAS, 2020), que demonstraram a predominância de lógicas androcêntricas em repertórios de livros didáticos de Arte.

Por meio das pesquisas, constatou-se a priorização na seleção de obras e trajetórias artísticas de homens, em detrimento às das artistas mulheres, para ilustrar os conteúdos relacionados às linguagens da Arte, corroborando as perspectivas históricas que sinalizam e denunciam o apagamento e silenciamento imposto de forma sistêmica às mulheres:

O volume e a natureza das fontes das mulheres e sobre as mulheres variam conseqüentemente ao longo do tempo: eles são por si mesmos índices de sua presença e sinal de uma tomada da palavra que se amplia e faz recuar o silêncio, às vezes tão intenso que chegamos a nos perguntar: 'Uma história das mulheres seria possível?' (PERROT, 2005, p. 13).

O questionamento apresentado por Perrot (2005) está intimamente ligado ao papel desempenhado pelas mulheres ao longo da história da humanidade, isto porquê:

O histórico limitador das mulheres [...] está atrelado e, sobretudo, ancorado na cultura hegemônica androcêntrica e nas desigualdades de gênero [...]. Na produção científico/acadêmica, essas restrições se ancoram ainda nos valores e modelo de racionalidade das ciências ocidentais modernas hegemônicas, num saber/poder que tem historicamente excluído às mulheres (SOUZA e SARDENBERG, 2013, p. 2).

Esta exclusão histórica, entendida por Michelle Perrot como “[...] parte da ordem das coisas” (2007, p. 16), é resultado de uma lógica androcêntrica na qual são definidos e sustentados papéis de gênero para a organização social. Esse fato resulta em desigualdades e motiva os movimentos feministas a darem continuidade na luta pela igualdade entre gêneros.

No caso específico das Artes, a exclusão foi possibilitada pela natureza excludente das estruturas institucionais, na qual foram impostos cenários “[...] opressivos e desestimulantes para todos aqueles que, como as mulheres, não tiveram a sorte de nascer brancos, preferencialmente da classe média e acima de tudo homens” (NOCHLIN, 2016, p. 12). A problematização de Nochlin é ampliada no contexto europeu:

[...] as mulheres surgiam como objeto de criação, mas não criadoras; como personagens de quadros, de romances ou de fotografias, mas não pintoras, escritoras ou fotógrafas (os pintores e as modelos, de Picasso, como programa); como figuras em mármore ou em gesso, mas não escultoras; como representadas, mas não como criadoras de representações (VICENTE, 2017, p. 334).

Dada a premissa da invisibilidade da mulher na história da arte, é possível compreender que o sistema patriarcal institucionalizou a invisibilidade das produções artísticas das mulheres, repercutindo em repertórios de livros androcêntricos. O que se nota, diante desta conjuntura, é que:

[...] a existência de leis e documentos norteadores que pontuem o respeito à diversidade cultural em detrimento de processos sociais homogeneizadores, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (2018), não garantem a efetividade das

discussões sobre cultura e diversidade no espaço educativo (RIBAS, 2021, p. 40).

Tal conjuntura caracteriza a fragilidade ou inexistência de orientações e políticas públicas que realmente estimulem uma mudança de postura das editoras dos livros, objetivando romper com a hegemonia cultural posta nos recursos didáticos. A própria BNCC (2018), principal documento norteador da construção de currículos escolares e demais artefatos pedagógicos em âmbito nacional, se ausenta de discussões mais profundas sobre os temas relacionados à diversidade, uma vez consideradas as supressões e limitações do texto, conforme explicitado no quadro 1:

Quadro 1. Comparação entre o texto da penúltima (BRASIL, 2016) e última versão da BNCC (BRASIL, 2018).

COMO ERA - 2017	COMO FICOU - 2018
Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Fonte: Autoria própria.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Versões anteriores desse quadro comparativo, assim como das demais figuras e tabelas, serviram de ilustração na dissertação de mestrado já citada e em artigo anteriormente apresentado pelo autor (RIBAS, 2020; GOMES, RIBAS e RAUEN, 2021).

Como é possível observar, a competência geral de número 9, a qual ambiciona o desenvolvimento de uma postura anti-discriminação nos alunos até o final do Ensino Fundamental, foi simplificada em sua última versão, ao ponto de se tornar ambíguo o entendimento das várias formas de preconceito existentes na sociedade, divergindo da diversidade identitária demarcada na própria BNCC:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2018, p. 15).

O modo como a BNCC (2018) aborda as desigualdades sociais no Brasil, por si só, é incoerente, pois não foram consideradas as violências estruturais geradas pelos processos de colonização, de violência patriarcal e do próprio abismo social estimulado pela lógica capitalista, que sistematicamente configura e resulta em uma anulação da consciência coletiva acerca da existência do *habitus* discriminatório:

[o] *habitus* preenche uma função que, em uma outra filosofia, confiamos à consciência transcendental: é um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo quanto a ação desse mundo (BOURDIEU, 1996, p. 144).

Ou seja, o *habitus* da discriminação se torna naturalizado porque a violência exercida não se apresenta de maneira tangível, contribuindo para a propagação e perpetuação de discursos discriminatórios por vias simbólicas, resultando em um movimento

no qual “[...] os dominados contribuem, inconscientemente, para a sua própria dominação” (BATISTA, 2017, p. 19).

A BNCC (2018), ao suprimir as variadas formas de discriminação de sua versão final, deixando de nomear as desigualdades sociais que devem ser combatidas, bem como considerar os prejuízos ocasionados pela intersecção<sup>3</sup> das distintas formas de discriminação, corrobora a lógica discriminatória, pois somente os professores que compreendem o funcionamento das desigualdades serão capazes de confrontar repertórios predominantemente androcêntricos, heteronormativos, racistas, LGBTQfóbicos, classistas (etc.), nos currículos escolares e em artefatos pedagógicos, como no próprio livro didático:

Diversidade, diferença, desigualdade. Quando observamos o quadro social, pode parecer que essas três palavras são sinônimas. Os processos de desigualdade social atingem diferenciadamente negros, indígenas e brancos; homens e mulheres e homossexuais; pessoas com deficiência; trabalhadores e trabalhadoras da cidade e do campo. A diferença está a tal ponto naturalizada que não se apresenta como diversidade: a diferença é justificativa para a desigualdade socialmente produzida e sustentada (MIRANDA, 2010, p. 4).

Ao compreender a desigualdade como constructo social, produzido e sustentado por meio do *habitus* e da violência simbólica (BOURDIEU, 2012), é plausível afirmar que os manuais didáticos de Arte, uma vez contaminados com discursos excludentes, acabam contribuindo para a construção de um imaginário social pouco inclusivo, e por consequência, discriminatório:

---

<sup>3</sup> Segundo Carla Akotirene, expandindo o conceito de Kimberlé Crenshaw (1991), a interseccionalidade visa “[...] dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado - produtores de avenidas identitárias onde mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais (AKOTIRENE, 2019, p. 19).

À medida em que a sociedade é contaminada com preceitos androcêntricos por meio do *habitus* de forma contínua, os juízos de valor, carregados de pré-conceitos se tornam naturalizados e resultam na construção de uma cultura social sexista. Infere-se, portanto, que o processo de aquisição desta cultura permeada pelo ideal sexista se dá, primordialmente, por vias simbólicas (RIBAS, 2020, p. 27).

Embora a BNCC trabalhe com o conceito de Diversidade Cultural em sua versão final, entende-se que as supressões conceituais no texto abrem espaço para interpretações que variam de pessoa para pessoa. Os profissionais que estiverem a par de tais perspectivas, poderão superar as limitações presentes nos currículos escolares, buscando novos subsídios para um trabalho mais inclusivo. No entanto, o preconceito estrutural que marca a sociedade brasileira somado ao tempo histórico no qual vivemos, onde os direitos humanos e a valorização das diversidades vem sendo amplamente atacados, contribuem para uma ausência de compreensão sobre os efeitos do preconceito, inviabilizando o reconhecimento das desigualdades.

A percepção da situação é agravada quando se observa a magnitude de distribuição dos recursos do PNLD no Brasil. Em 2020, 172.571.931 livros foram distribuídos em todo o país, com um investimento de R\$ 1.102.025.652,17 na aquisição dos exemplares.<sup>4</sup> Além disso, uma atualização realizada a partir de 2018 na legislação, abriu espaço para a utilização de coleções de livros completas para todo o público de um determinado segmento da educação, segundo dados do FNDE:

Com a edição do Decreto nº 9.099, de 18/07/18, o processo de escolha do livro didático mudou. Pela nova legislação as Secretarias de Educação, em decisão conjunta com as escolas de sua rede de ensino, poderão decidir pela unificação ou não dos materiais que serão distribuídos em cada Programa. As redes de ensino deverão optar

---

<sup>4</sup> Fonte: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em 18/07/2020.

por um dos três modelos de escolha: (1) Material único para cada escola: cada escola irá realizar sua própria escolha individualmente e receberá o material escolhido pelo seu corpo docente; (2) Material único para cada grupo de escolas: a rede de ensino irá definir um grupo específico de escolas que fará uma escolha única e utilizará o mesmo material didático. O material a ser adotado será o mais escolhido dentre as escolas pertencentes ao grupo de escolas definido pela rede de ensino; (3) Material único para toda a rede: a escolha da rede de ensino será unificada e TODAS as escolas da rede utilizarão o mesmo material. O material a ser adotado será o mais escolhido dentre as escolas pertencentes à rede de ensino<sup>5</sup>.

Considerados os aspectos relacionados ao modo como o *habitus* opera nos livros didáticos, a ambiguidade presente na BNCC (2018) no que se relaciona às falhas conceituais acerca da Diversidade Cultural – documento este que orienta a construção de currículos e artefatos didáticos como os livros – assim como a própria escala de distribuição e utilização dos recursos na cultura escolar, busquei, por meio de minha pesquisa de mestrado intitulada “O androcentrismo e a redefinição do repertório de Arte para o Ensino Fundamental I: uma proposta inclusiva” (RIBAS, 2020), mapear a coleção de livros utilizados na etapa do Ensino Fundamental I no município de Ponta Grossa, PR, no que se refere a utilização paritária de obras de artistas mulheres e homens, tendo em vista que:

[...] os materiais didáticos enfatizam a Arte branca produzida por artistas homens, em detrimento de produções de mulheres artistas e também sem refletir uma compreensão mais ampla acerca de gênero enquanto constructo social (DOMINGOS FILHO, 2018, p. 11).

Sabe-se que o livro didático é utilizado como um recurso primordial para planejamento de aulas, principalmente quando considerada a “[...] fragilidade da educação pública, refletida por

---

<sup>5</sup> Fonte: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/modelo-escolha>. Acesso em 18/07/2020.

meio do excesso de estudantes por classe, ausência de recursos multimídias e precárias condições de trabalho” (RIBAS, 2020, p. 6).

Diante deste fato, apresento, no próximo tópico, dados da minha pesquisa de mestrado, que ratificam a tendência androcêntrica nos repertórios dos livros da coleção Ápis – Arte para o Ensino Fundamental I (POUGY e VILELA, 2017 a, 2017 b, 2017 c, 2017 d, 2017 e), utilizados nas escolas municipais de Ponta Grossa<sup>6</sup> e nacionalmente.<sup>7</sup>

### **Os livros didáticos de Arte e a subalternização das produções artísticas de mulheres**

Lançada em 2017, pela editora Ática, a coleção de livros Ápis – Arte (POUGY e VILELA, 2017 a, 2017 b, 2017 c, 2017 d, 2017 e), destinada aos estudantes e docentes do Ensino Fundamental I, foi ofertada para escolha em 2018, com distribuição iniciada a partir de 2019. Os cinco livros, com as capas apresentadas na Figura 1, estão sendo utilizados em um ciclo de 4 anos (2019-2022).

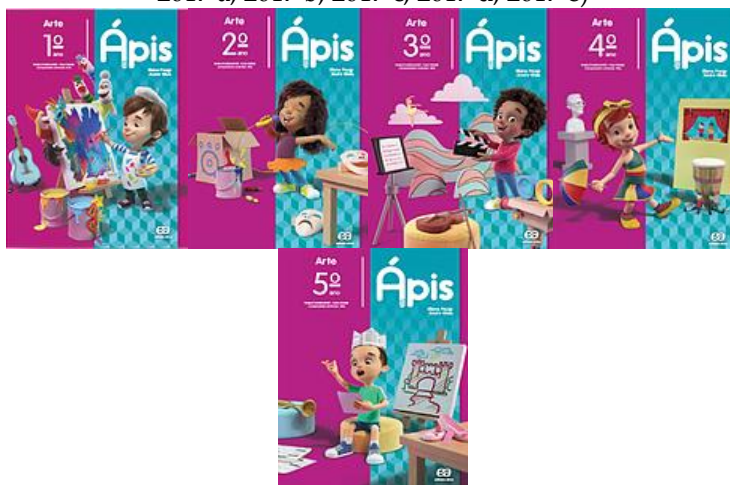
---

<sup>6</sup> Em Ponta Grossa, PR, a Secretaria Municipal de Educação, juntamente aos gestores e docentes das escolas, optaram pela escolha unificada das coleções de livros. Isso significa que a coleção Ápis - Arte (POUGY e VILELA, 2017 a, 2017 b, 2017 c, 2017 d, 2017 e) é utilizada nas 85 escolas municipais da rede.

<sup>7</sup> Segundo dados recebidos pelo FNDE por meio de solicitação, a coleção de livros Ápis - Arte (POUGY e VILELA, 2017 a, 2017 b, 2017 c, 2017 d, 2017 e), foi a 3º mais requisitada nacionalmente, com um total de 2.756.678 livros distribuídos, ficando atrás da coleção Conectados Arte (Editora FTD), com 2.810.608 (2º colocada) e Novo Pitangüá – Arte (Editora Moderna), com 3.643.909 (1º colocado).



Figura 1: Capas dos livros da Coleção Ápis - Arte (POUGY e VILELA, 2017 a, 2017 b, 2017 c, 2017 d, 2017 e)



FONTE: imagens de domínio público, retiradas da internet.<sup>8</sup>

Formulados a partir dos referenciais da então segunda versão da BNCC (2017)<sup>9</sup>, os livros foram organizados em 2 unidades principais contendo 4 capítulos.

[...] os livros contemplam as quatro linguagens artísticas, sendo estas as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança. Cada linguagem é abordada individualmente em determinado capítulo da coleção, na perspectiva das Artes integradas, ou seja, são exploradas as especificidades de determinada linguagem, mas também oferecidos subsídios para que os docentes realizem a integração com outras linguagens (RIBAS, 2020, p. 50 e 51).

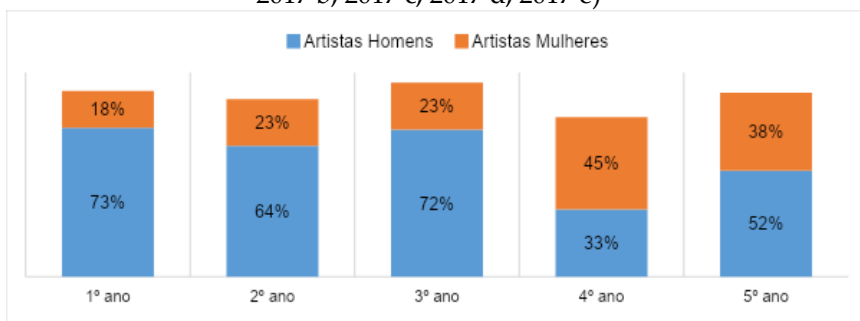
Nos cinco volumes, as obras e trajetórias artísticas selecionadas para composição dos conteúdos representativos das diferentes linguagens da arte ilustram produções de diferentes

<sup>8</sup> Disponíveis em: <https://www.aticascipione.com.br/obras-e-solucoes/colecao/projeto-apis-ensino-fundamental>.

<sup>9</sup> Segunda versão da BNCC (2017) disponível em: <https://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2016/05/2%C2%AA-BNCC-BOOK.pdf>.

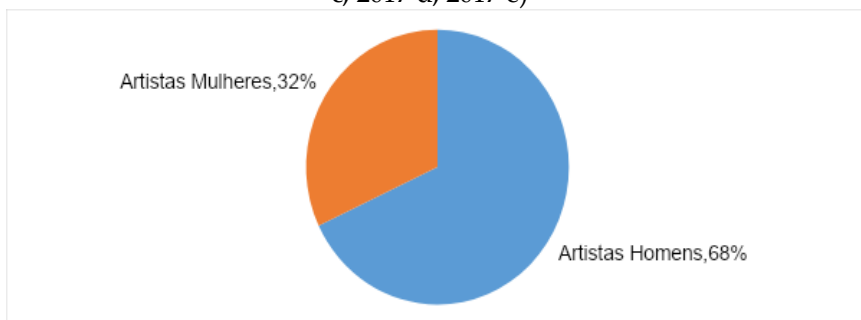
tempos históricos e culturas. No entanto, a predominância de repertório androcêntrico não evidencia, de fato, o apreço e observância aos aspectos da diversidade cultural, sobretudo no recorte da desigualdade de gênero, conforme demonstrado nas Tabelas 2 e 3.

Tabela 2. Dados comparativos entre a representatividade por gênero em cada volume da coleção Ápis - Arte (POUGY e VILELA, 2017 a, 2017 b, 2017 c, 2017 d, 2017 e)



Fonte: RIBAS (2020).

Tabela 3. Comparação entre a representatividade por gênero nos 5 volumes da coleção Ápis - Arte (POUGY e VILELA, 2017 a, 2017 b, 2017 c, 2017 d, 2017 e)



Fonte: RIBAS (2020).

A partir dos dados obtidos na análise quantitativa e qualitativa da coleção, foi possível verificar a existência do *habitus* androcêntrico nos livros, uma vez que o repertório de obras e trajetórias artísticas selecionadas pelos autores para ilustração dos

conteúdos de arte apresenta, majoritariamente, artistas homens (68%). Os resultados, portanto, ratificam as pesquisas que já demonstravam a tendência ao androcentrismo presente em livros didáticos de Arte, com a ampliação para o escopo das séries iniciais do Ensino Fundamental. Vale observar que o levantamento da ocorrência de artistas homens e mulheres no repertório dos livros analisados tornou ainda mais óbvia a inexistência de conteúdos relacionados a diversidade identitária de gênero abrangendo arte desde uma ótica LGBTQ+. Ou seja, a própria busca pautada nos gêneros biológicos evidencia que o repertório não apresenta equidade nem mesmo no sentido binário, aspecto também observado por FEY (2020).

Diante dos resultados da análise, o que defendo, não é a simples exposição das falhas para o refutamento dos livros na cultura escolar. Ao contrário, o que se objetiva é a identificação do *habitus* androcêntrico posto nos repertórios dos recursos didáticos para a formulação, por um lado, de políticas públicas que busquem desnaturalizar o androcentrismo em artefatos pedagógicos e, por outro, incentivar docentes a trazerem repertórios complementares e representativos de diversidade de gênero no planejamento de suas aulas:

Ser crítico e identificar o *habitus* do androcentrismo, bem como a violência simbólica exercida no campo do currículo, torna-se um exercício fundamental para a construção de uma consciência de gênero que promova a igualdade e refute a discriminação (RIBAS, 2020, p. 100).

Esta consciência crítica só é possível na medida em que os/as docentes assumem uma postura mais reflexiva diante dos recursos pedagógicos oferecidos e utilizados nas escolas, de modo a buscar alternativas que complementam os repertórios contaminados com lógicas discriminatórias:

O repertório apresentado em quaisquer componentes curriculares não reforçará uma construção masculina e preconceituosa de mundo se houver a disponibilidade dos/das agentes da educação, não apenas alcançando a percepção do androcentrismo e da

discriminação interseccional, mas também pesquisando e buscando ampliar conhecimentos históricos e/ou sobre processos de criação (RAUEN, 2020, p. 289).

Tal ampliação, para além da reflexão e da crítica, requer uma concepção pedagógica intercultural. Conforme Vera Candau (2012), embora a legislação e as políticas educacionais tenham, durante o século XX, usado os discursos dos multiculturalismos assimilacionista e diferencialista, a efetiva prática intercultural requer a interação das identidades culturais, um critério central nas pesquisas voltadas às propostas didáticas das quais participei (RAUEN, RIBAS, FEY e GOMES, 2021).

### **Considerações Finais**

Os livros didáticos, amplamente utilizados nas escolas brasileiras, servem como instrumento facilitador e enriquecedor da aprendizagem dos estudantes em meio a um cenário onde a precariedade da educação pública repercute na ausência de recursos tecnológicos e midiáticos para os processos de ensino e aprendizagem. Por meio deles, educadores e estudantes têm acesso aos conhecimentos, com o auxílio de imagens e outros elementos que auxiliam na aprendizagem bem como na construção de repertórios referentes às diferentes áreas do conhecimento.

Neste sentido, compreender a existência de lógicas discriminatórias nos repertórios dos livros permite o reconhecimento da predominância de conteúdos racistas, LGBTQfóbicos e androcêntricos, como no caso da pesquisa realizada nos livros da coleção *Ápis* para o componente Arte, sob o recorte da desigualdade de gênero entre homens e mulheres.

Constatee a subalternidade da mulher e a disparidade entre gêneros, que é recorrente em recursos didáticos, conforme foi demonstrado por meio dos resultados de minha pesquisa de mestrado, assim como em outros estudos do PPGE da UNICENTRO que buscaram analisar a representatividade de

mulheres artistas nos referenciais dos livros de Arte distribuídos pelo PNLD.

Uma vez que os docentes desenvolvam um olhar mais apurado acerca dos preceitos da Diversidade Cultural e dos desdobramentos do *habitus* e da violência simbólica sobre os recursos didáticos, haverá melhores condições para que constatem a inequidade. Nesse sentido, este estudo buscou discutir a importância de ser reconhecido o problema do androcentrismo e suas implicações arbitrárias em livros didáticos como os da coleção Ápis, assim como a neutralidade e os retrocessos da BNCC (2018) diante dos temas relacionados à diversidade cultural, para o estabelecimento de ações que visem a desarticulação de preceitos discriminatórios e pouco inclusivos.

Embora pareça dificultoso o alcance da igualdade entre gêneros, a importância de um olhar de equidade na educação ainda parece ser a melhor ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. As mudanças, nesse sentido, serão processuais, na medida em que todos da escola se apropriem e aprendam a observar o modo arbitrário como o mundo se apresenta, por meio de constantes problematizações e questionamentos do *habitus* androcêntrico.

## Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BATISTA, Valdoni Ribeiro. **A desnaturalização do androcentrismo por meio de uma prática de pesquisa-ação no estágio de licenciatura em Arte-educação da Unicentro** / Valdoni Ribeiro Batista. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNICENTRO. Guarapuava, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Trad. Maria H. Kühner [1 ed. francesa, 1998]. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacional.comum.mec.gov.br>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

CANDAU, Vera. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, v. 43, 1991, p. 1241-1299.

DOMINGOS FILHO, Doacir. **A diversidade de gênero em materiais didáticos da disciplina de Arte** / Doacir Domingos Filho. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNICENTRO. Guarapuava, 2018.

FEY, Andréia Scharch. **Musicistas mulheres e sua inclusão em práticas de Arte no ensino fundamental** / Andréia Schach Fey. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNICENTRO. Guarapuava, 2020.

GOMES, Carlos Eduardo B.; RIBAS, Luiz Fernando e RAUEN, Margarida G. **A apropriação do princípio de respeito aos saberes na BNCC e suas implicações no ensino de Arte**. XIV Simpósio de Pedagogia da PUC Minas. GT-2, coordenação Profa. Dra. Vânia de Fátima Noronha Alves. Online, 19/05/2021.

MIRANDA, Shirley Aparecida. **Diversidade e ações afirmativas: combatendo as desigualdades sociais** / Shirley Aparecida de Miranda. – Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG : UFOP, 2010.

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?** Tradução Julliana Vacaro. São Paulo: Edições Aurora, 2016.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história** / Michelle Perrot; tradução Viviane Ribeiro. – Bauru, SP: EDUSC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Minha história das mulheres**. Trad. Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

POUGY, Eliana; VILELA, André. **Ápis - Arte, 1º ano: ensino fundamental, anos iniciais**. 2 ed. São Paulo, Ática, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Ápis - Arte, 2º ano: ensino fundamental, anos iniciais**. 2 ed. São Paulo, Ática, 2017b.

\_\_\_\_\_. **Ápis - Arte, 3º ano: ensino fundamental, anos iniciais.** 2 ed. São Paulo, Ática, 2017c.

\_\_\_\_\_. **Ápis - Arte, 4º ano: ensino fundamental, anos iniciais.** 2 ed. São Paulo, Ática, 2017d.

\_\_\_\_\_. **Ápis - Arte, 5º ano: ensino fundamental, anos iniciais.** 2 ed. São Paulo, Ática, 2017e.

RAUEN, Margarida G./ Margie; FEY, Andréia Schach; GOMES, Carlos Eduardo Bittencourt; RIBAS, Luiz Fernando. **Equidade de gênero e redefinições do currículo de arte em pesquisas do PPGE – UNICENTRO.** Anais da Mostra de Arte 2021 da UNICENTRO. **Mesa virtual do Grupo de Pesquisa em Artes da UNICENTRO (DGP-CNPq).** Online, 2012, n.p. - Disponível em [https://evento.unicentro.br/files/Submissaoarquivos/car\\_submissao/29\\_04\\_2021\\_car\\_submissao\\_1846345485.pdf](https://evento.unicentro.br/files/Submissaoarquivos/car_submissao/29_04_2021_car_submissao_1846345485.pdf)

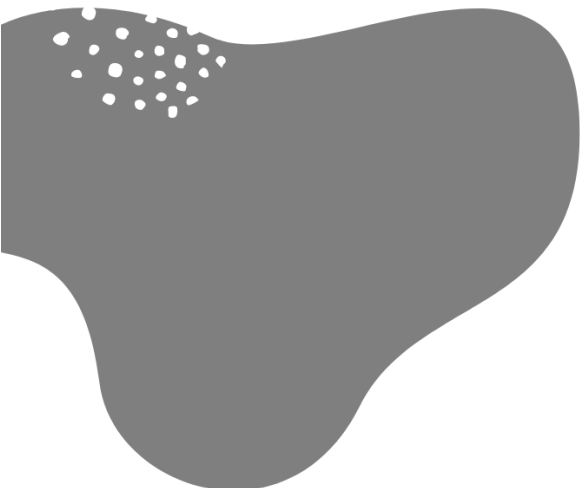
RAUEN, Margarida Gandara/Margie. Currículo, leituras e sistemas de discriminação: há alternativas? Margarida Gandara Rauen (Margie). **Revista Interfaces.** Vol. 11 n. 4, 2020, p. 283-294. Disponível em: [https://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/view/6700](https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6700).

RIBAS, Luiz Fernando. **O androcentrismo e a redefinição do repertório de arte para o Ensino Fundamental I: uma proposta inclusiva /** Luiz Fernando Ribas. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNICENTRO. Guarapuava, 2020.

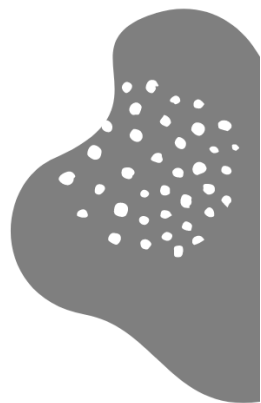
SOUZA, Regis Glauciane Santos; SARDENBERG, Cecília Maria. Visibilizando a mulher no espaço público: a presença das mulheres nas universidades. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos).** Florianópolis, 2013. Disponível em: [mulher espaço público.pdf \(usp.br\)](#).

UNESCO. **Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural.** 2002. Disponível em: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration\\_cultural\\_diversity\\_pt.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf).

VICENTE, Filipa Lowndes. Gênero e Mulheres na História da Cultura e das Artes. Conhecimento. **Conhecimento, gênero e cidadania no Ensino Secundário.** Cristina C. Vieira (coord.). Lisboa, 2017. p. 331-366. Disponível em: [https://drive.google.com/open?id=18HwLhCYwpq4I5dS2l5K4\\_lyZmOMS4-45](https://drive.google.com/open?id=18HwLhCYwpq4I5dS2l5K4_lyZmOMS4-45).

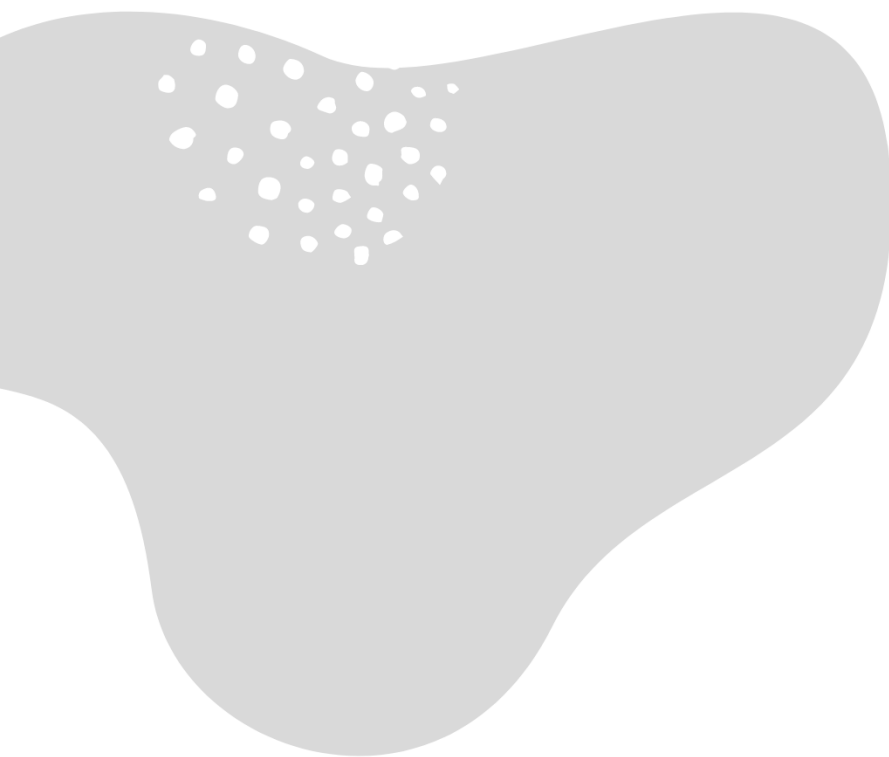


# ***OFICINAS***









**O CINEMA COMO PRÁTICA  
EDUCACIONAL ANTIRRACISTA:  
A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO  
CINEMA NEGRO**

Marcus Vinicius Azevedo de Mesquita



**Cinema Negro. Etnoletramento. Dimensão Pedagógica. Mostra de Arte.**

# O CINEMA COMO PRÁTICA EDUCACIONAL ANTIRRACISTA: A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO CINEMA NEGRO

*Marcus Vinicius Azevedo de Mesquita*

Umuntu Ngumuntu Ngabantu  
Máxima dos povos Xhosa e Zulu

A máxima dos povos Xhosa e Zulu - Umuntu Ngumuntu Ngabantu - cuja tradução para o português corresponde a: uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas (NOGUERA, ANO p. 147), norteia as reflexões que pretendo desenvolver neste artigo. Seu título corresponde ao da oficina que ministrei na Mostra de Arte 2021 da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, quando debati a proposta de uma prática educacional antirracista por meio de produções do cinema negro.

Compreender que uma pessoa depende de outras para constituir-se sujeito obriga considerar o indivíduo como parte integrante de uma comunidade, obriga compreender que nossas vidas estão interligadas e que devemos, portanto, estar atentos a todos e a todas que nos cercam, para que ninguém seja excluído da vida social. Trazida para o âmbito educacional, essa reflexão implica a busca de práticas pedagógicas capazes de incluir os diversos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Nesse sentido, a obrigatoriedade do ensino de cultura e de história afro-brasileiras nas escolas do país, instituída por meio da Lei 10.639/2003, contribui para que se torne mais democrático o ensino no Brasil; pois permite que se valorize, em consonância com a luta

empreendida pelo Movimento Negro, o legado cultural de uma população historicamente invisibilizada pela educação brasileira.

Com base nessas considerações, defendo o potencial pedagógico do Cinema Negro brasileiro, cujo emprego na prática escolar permite a reflexão crítica acerca das múltiplas experiências da população negra no continente africano e na diáspora, a partir de filmes produzidos por realizadores/as negros/as, que tratam de temas ligados à população negra, em um processo de redefinir sua experiência, sua imagem e sua representação na sociedade (CARVALHO, 2005; SOUZA, 2013; NGANGA, 2019). O trabalho dos cineastas negros, conforme afirma a historiadora Edileuza Penha de Souza (2013), veicula uma nova visão de mundo, uma nova forma de mostrar a vivência e a história de negros e negras no Brasil.

O cinema, a televisão e a publicidade, meios de comunicação de massa, hegemonicamente brancos, contribuíram para disseminar um imaginário negativo a respeito da população negra no Brasil, que foi tradicionalmente associada à subalternidade, à violência e à hiperssexualização (SOUZA, 2013; NGANGA, 2019). Defendo que o emprego pedagógico do Cinema Negro, contudo, engendra a possibilidade de alterar-se esse contexto, ao dar voz a sujeitos negros, que se tornam produtores de suas próprias histórias.

### **Cinema Negro: luta pela valorização imagética da população negra**

A história do Cinema Negro advém da necessidade de realizadores e realizadoras negras alterarem a maneira pela qual personagens negras eram retratadas nas produções realizadas até então. A construção do Cinema Negro passa pela atuação dos Movimentos Sociais Negros e suas inúmeras maneiras de promover a mudança na subjetividade e na realidade social da população negra (SOUZA, 2013).

Para que se possa compreender o processo de desenvolvimento e de consolidação do Cinema Negro no Brasil, devem-se considerar os questionamentos de cineastas, de

intelectuais e de ativistas, em relação à imagem da população negra construída nos filmes realizados até então. Esses questionamentos evidenciam tanto a invisibilidade de personagens negras quanto a construção de estereótipos, que — no caso brasileiro — estão pautados no discurso eugenista, fortemente difundido no país do início do século XX (DE, 2005; ARAÚJO, 2006; SOUZA, 2013; CARVALHO, 2015; NASCIMENTO, 2016; DOMINGUES, 2017; NGANGA, 2019).

Apesar da tentativa de excluí-la, a população negra esteve presente ao longo da história do cinema brasileiro; porém, na maioria das vezes, era sub-representada, por meio de personagens pautados em estereótipos e por meio da falta de complexidade em suas histórias. Em relação à questão racial, a ideologia do embranquecimento e o mito da democracia racial determinaram a forma como negros foram representados nos meios de comunicação.

Joel Zito Araújo, em “A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira”, e João Carlos Rodrigues, em “O negro brasileiro e o cinema”, fazem um panorama da produção televisiva e cinematográfica brasileira, respectivamente, na tentativa de compreender como a população negra é comumente representada. Ambos os autores constataam que tanto a televisão quanto o cinema intensificam o discurso racial existente no Brasil. Os personagens negros, nos dois veículos, aparecem por meio de estereótipos, que fazem parte do imaginário brasileiro. Alguns desses fazem referência ao período escravocrata, reforçando a posição de subalternidade da população negra.

A tentativa de exclusão de negros e negras no cinema brasileiro, bem como o uso dos estereótipos para a construção de personagens interpretadas por atores negros só começaram a mudar no início dos anos 1960, no período do Cinema Novo (CARVALHO, 2005; SOUZA, 2013; CARVALHO, 2015; DOMINGUES, 2017; NGANGA, 2019). Nesse momento, para muitos cineastas, o negro sintetizava o “povo brasileiro”. Como a proposta do período era desvelar as mazelas vividas pela

população brasileira, o negro esteve presente em boa parte dos filmes realizados na época.

Negros e negras começaram, portanto, a protagonizar histórias contadas pelo cinema brasileiro nos anos 1960, quando cineastas, como Glauber Rocha, Cacá Diegues e Joaquim Pedro de Andrade, exploraram temáticas nacionais, com forte crítica à situação social existente no Brasil da época. O objetivo desses cineastas era discutir a realidade brasileira em seus diferentes aspectos, por isso seus filmes abordaram temáticas que iam desde histórias do período colonial escravista a mudanças ocorridas nas grandes cidades brasileiras da época, dando um panorama político, social e cultural do país.

Profissionais negros que trabalharam em filmes do período do Cinema Novo enveredaram para a direção, como Zózimo Bulbul, Waldir Onofre, Antônio Pitanga, Odilon Lopes e Adélia Sampaio (SOUZA, 2013; CARVALHO, 2015; OLIVEIRA, 2016). O primeiro deles, Zózimo Bulbul, é considerado, segundo afirma a historiadora Edileuza Penha de Souza (2013), o pai do cinema negro brasileiro. Em 1974, Bulbul realizou *Alma no Olho*, seu primeiro trabalho, no qual o diretor e ator contava a trajetória dos negros em diáspora desde sua saída do continente africano às vivências na América.

Os filmes de Zózimo estavam atrelados ao pensamento desenvolvido pela militância do movimento negro. No mesmo período em que ele produziu seus primeiros filmes, criou-se o Movimento Negro Unificado (MNU)<sup>1</sup>, em uma busca de afirmação da cultura e da história do negro, que foi fundamental para o ativismo negro. Nos primeiros filmes de Zózimo Bulbul – *Alma no Olho* (1974), *Aniceto Dia de Alforria* (1981) e *Abolição* (1988) –, já

---

<sup>1</sup> O Movimento Negro Unificado (MNU) foi fundado em 1978, marcando a volta ao cenário político brasileiro do movimento negro organizado. Essa entidade travou importantes debates que conjugavam raça e classe para compreender a discriminação e a desigualdade social no Brasil. Para compreender mais sobre a trajetória do movimento negro no Brasil consultar: Domingues, P. (2007). Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, 12(23), 100-122.

se podia observar a necessidade de valorizar a história, a cultura e a imagem da população negra brasileira. Em *Abolição*, seu primeiro longa, houve uma mudança importante na forma como a narrativa se desenvolvia, no sentido de mostrar um cinema realizado por pessoas negras. Carvalho (2005, p. 88) explica que:

[...] o filme pretende contar a história do negro desde a abolição. O que, aliás, o faz, a partir de entrevistas com artistas, ativistas, historiadores, políticos e intelectuais negros. O dado político percorre todo o filme na base da denúncia de que nada mudou desde a abolição até agora. No entanto, há um discurso mais interno, que se manifesta quando mostra uma equipe de cinema formada por negros montando os sets e filmando. Uma mudança e tanto! O que vemos está mediado pelo olhar dessa equipe. Assim, não se trata apenas de contar a história do negro, mas de um ponto de vista negro sobre a história.

Essa perspectiva tornou-se o ponto central das discussões sobre o cinema negro. Tratava-se, agora, de um cinema realizado por pessoas negras, um novo olhar que, até então, poucas vezes ocupou as produções do cinema nacional, conforme se observaria a partir dos manifestos, posteriormente redigidos e assinados por diretores e outros profissionais negros e negras (CARVALHO, 2005). O primeiro deles, intitulado *Dogma Feijoada*, foi lançado no ano 2000, durante o Festival Internacional de Curtas-Metragens de São Paulo, que naquele ano abrigou uma mostra de diretores negros. Durante um debate, o cineasta Jeferson De apresentou sete regras que norteariam as produções do cinema negro:

- 1) O filme tem que ser dirigido por um realizador negro;
- 2) O protagonista deve ser negro;
- 3) A temática do filme tem que estar relacionada com a cultura negra brasileira;
- 4) O filme tem que ter um cronograma exequível. Filmes-urgentes;
- 5) Personagens estereotipados negros (ou não) estão proibidos;
- 6) O roteiro deverá privilegiar o negro comum (assim mesmo em negrito) brasileiro;
- 7) Super-heróis ou bandidos deverão ser evitados (CARVALHO, 2005, p. 96).



As polêmicas geradas pelo manifesto foram importantes para que se vislumbrasse um cinema feito por pessoas negras, trazendo à tona uma importante discussão a respeito do conceito de cinema negro. Segundo Carvalho (2005), o Dogma Feijoada, em virtude do grupo que se formou posteriormente, tornou-se a primeira manifestação pública de diretores negros do país. Essa manifestação foi importante por questionar o monopólio da direção cinematográfica e da produção imagética nas mãos de diretores brancos, trazendo para o centro das discussões questões raciais relevantes.

No ano seguinte, em 2001, foi lançado, durante a 5ª Edição do Festival de Cinema do Recife, o Manifesto do Recife, assinado por atores, atrizes e realizadores negros e negras. Esse manifesto reivindicava:

1) O fim da segregação a que são submetidos os atores, atrizes, apresentadores e jornalistas negros nas produtoras, agências de publicidade e emissoras de televisão; 2) A criação de um fundo para o incentivo de uma produção audiovisual multirracial no Brasil; 3) A ampliação do mercado de trabalho para atrizes, atores, técnicos, produtores, diretores e roteiristas afros-descendentes. 4) A criação de uma nova estética para o Brasil que valorizasse a diversidade e a pluralidade étnica, regional e religiosa da população brasileira (CARVALHO, 2005, p 99).

O manifesto estendia-se a todo o audiovisual, questionando o lugar de profissionais negros no jornalismo, na publicidade, no cinema e na televisão. O texto corroborou questionamentos antigos do movimento negro, que remontam ao Teatro Experimental do

Negro (TEN)<sup>2</sup>, à carta escrita por Grande Otelo<sup>3</sup> e aos grupos de militância negra organizados como o MNU, que problematizaram a representação do negro na sociedade brasileira.

Como se constata, houve uma ligação das ações desses realizadores e realizadoras com grupos de artistas e militantes de outras áreas, cujo pensamento converge na luta antirracista, pois como ressalta Carvalho (2005, p. 101):

Os realizadores negros que hoje pautam uma nova imagem do negro, e por extensão do Brasil, certamente trazem o acúmulo das reflexões precedentes e apontam para novas formas de entendermos e transformarmos nossa realidade, o País e cada um de nós mesmos.

O Cinema Negro nasceu, portanto, de um processo de luta para mudar a forma como a população negra era representada nas produções cinematográficas e com o propósito de aumentar o número de pessoas negras produzindo seus próprios filmes e construindo suas próprias histórias. Esse conceito é importante, porque não só permite situar uma produção de cinema com a temática negra, mas também a insere dentro de um conjunto de trabalhos de cineastas que idealizam um cinema produzido por negros, com temáticas sobre a população negra.

O trabalho dos cineastas negros, conforme afirma a historiadora Edileuza Penha de Souza (2013), tem possibilitado

---

<sup>2</sup> Fundada em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro (TEN) tinha como proposta o trabalho com arte e cultura na valorização da cultura negra africana e da diáspora. Destacam-se a luta contra os estereótipos de negros e negras na dramaturgia, a atuação com trabalhadores e a promoção de eventos como a Convenção Nacional do Negro. Para saber mais, consultar: NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. 3ª ed. – São Paulo: Perspectivas, 2016.

<sup>3</sup> O ator Grande Otelo escreveu em 1953 uma carta na qual denuncia a falta de negros na publicidade. Segundo a historiadora Edileuza Penha de Souza (2013), essa carta é considerada por muitos como o primeiro manifesto de um artista negro publicado na imprensa brasileira. Sobre a carta consultar: Souza, E. P. D. (2013). Cinema na panela de barro: mulheres negras, narrativas de amor, afeto e identidade. Cabral, S. (2007). Grande Otelo: uma biografia. Editora 34.

uma nova visão de mundo, uma nova forma de mostrar a vivência e a história de negros e negras no Brasil. Esse conjunto de cineastas têm criado um cinema de produção, autoria e cosmovisão negras; seus filmes são veículos de combate ao racismo e aos preconceitos; suas produções promovem e ampliam a história e a cultura negra, refletindo-as para além do tempo presente.

Entendo, pois, o cinema negro como um meio de contestação às representações estereotipadas reproduzidas pelo cinema comercial no Brasil. Trata-se de uma forma de resistência artística e cultural, no sentido de valorizar a vida de grupos sociais representados por meio da violência e da exclusão e de possibilitar o retrato das múltiplas vivências da população negra. Nesse sentido, o Cinema Negro brasileiro tem-se interessado pelas experiências dos mais diversos grupos que compõem a população negra no Brasil: mulheres, LGBTQ+, idosos, quilombolas. Esses grupos interseccionam diversos fatores, como gênero, sexualidade, classe, religião, localização geográfica etc., porém são sempre demarcados pela raça.

Acredito, portanto, que as produções do Cinema Negro podem desempenhar um papel de importância pedagógica, pois “[...]possibilitariam longos debates nas escolas ou nas universidades acerca das principais problemáticas que afetam nossa sociedade.” (OLIVEIRA, 2015, p. 45). Dessa maneira, os filmes do cinema negro permitem trabalhar temas ligados às questões raciais e trazer para a escola outras vivências que, muitas vezes, são excluídas desses espaços, contribuindo para alcançar o objetivo de uma escola que respeite as diferenças.

### **O caráter pedagógico do cinema negro**

Ao adentrar o século XXI, instrumentos legais foram criados após intensos debates com os movimentos sociais, visando a dar o devido protagonismo à população negra no sistema de ensino brasileiro. Questiono, contudo, de que maneira é possível aproveitar essa conjuntura para ensejar uma prática educacional

crítica e incluir essa população e suas múltiplas vivências, de maneira a contribuir para uma educação que exalte a diferença entre os sujeitos, fugindo do “ensino bancário” a que alude Paulo Freire (2020), o qual deforma a necessária criatividade de estudantes e de professores.

Refletir sobre as demandas socioculturais da população negra no âmbito educacional me faz pensar nos aspectos contraditórios da imagem construída sobre sua história e sua cultura no Brasil. Ainda observo a prevalência da euro-heteronormatividade em toda a estrutura de ensino no país, o que contribui para a configuração da escola monocultural, segundo asseveram os autores Celso Luiz Prudente e Agnaldo Périgo (2020).

Adoto a perspectiva apresentada pelos autores do etnoletramento, para que se possam inserir, no sistema de ensino, grupos sociais tradicionalmente excluídos. Esse viés valoriza as contribuições culturais desses grupos e rompe com a posição subalternizada em que eles se encontram na educação brasileira. Eles explicam que o etnoletramento:

Indica um comportamento mais amplo na escolaridade, onde os atores têm maior troca de valores, na dinâmica da complementaridade, garantindo a alteridade na qual os grupos invisíveis são vistos no seu processamento cultural: tais como: fala, mitologia, música, dança e jogos, em processo lúdico, aproximando a africanidade, por exemplo, dos quilombolas, num processo horizontal com outros nomos eurocentrais da escola, que antes eram únicos e absolutos, caracterizados numa escola monocultural, da verticalidade da hegemonia imagética do euro-hetero-macho-autoritário (PRUDENTE e PÉRIGO, 2020, p. 421-422).

Essa é a perspectiva da pesquisa educacional que busco realizar, pois acredito no poder transformador do cinema negro, ao retratar as vivências de uma população que até pouco tempo só se via nas telas por meio de estereótipos que em nada contribuíam para um imaginário positivo acerca da cultura e da história negra (RODAS e PRUDENTE, 2009).

Ressalto que o cinema tem o potencial de produzir sentido, sua imagem em movimento pode realizar mudanças paradigmáticas, pela forma como se retratam determinados temas, possibilitando inclusive novas relações temporais, ou seja, releituras de fenômenos do passado, que permitem a reconstituição da história de povos e de eventos. Essa dimensão epistemológica do cinema é o que permite a reflexão do papel do Cinema Negro “enquanto agente de interação entre as representações reais e imaginárias” (PRUDENTE e PÉRIGO, 2020, p. 423) da população negra, instaurando sua dimensão pedagógica, no sentido de que ele tem a capacidade de construir novos conhecimentos. De acordo com os autores, “[...] a dimensão pedagógica do Cinema Negro traz novas possibilidades de superação dos estigmas raciais e sociais.” (ibid, p. 424).

Segundo Prudente (2018), vive-se hoje em um tempo baseado na informação, no qual a imagem e a representação ganham relevância, do qual advém a dimensão pedagógica do Cinema Negro, pois ele permite “expandir a importância da expressão subjetiva da imagem do negro na sociedade contemporânea” (PRUDENTE e PÉRIGO, 2020, p.424). Nesse sentido, o Cinema Negro apresenta-se como uma maneira de expressar a posição sociocultural da população negra e de produzir uma imagem positiva de negros e negras, em contraponto àquela observada ao longo da história do cinema.

A dimensão pedagógica do Cinema Negro dota o espaço escolar de novos mecanismos de discussão das relações étnico-raciais. Essa vertente do cinema coloca o negro em destaque e questiona o lugar ocupado por ele na sociedade. É uma filmografia que humaniza a população negra. “Esta relação étnico-cinematográfica da africanidade traz o negro em primeiro plano, desarticulando o processo eurocêntrico de massificação, descolonizando hábitos e conceitos” (PRUDENTE e PÉRIGO, 2020, p.427)

O processo dialógico que ocorre com as produções cinematográficas constitui sua dimensão pedagógica. Observo que

o Cinema Negro é uma arte que, por um lado, afirma a presença e a cultura negra e, por outro, questiona a estrutura de produção cultural e do saber. Para Prudente e Périgo (2020), essa imagem que afirma e questiona traduz uma nova maneira de se referir ao povo negro, também baseada nas próprias vivências dos diretores e diretoras, e apresenta-se como um importante fator pedagógico, que pode nortear as discussões de uma educação das relações étnico-raciais, pois:

[...] o negro vai para além da posição de protagonista, sendo sujeito histórico, na medida em que reescreve com objetividade a sua própria representação, inspirando assim as minorias como um todo na luta contra a euroheteronormatividade, que foi dada pela imagética de dominação do euro-hetero-macho-autoritário (AUTOR??, 2019, p. 76).

O Cinema Negro, nessa perspectiva, oferece uma nova compreensão da negritude, a partir de uma visão subjetiva: “ele se posiciona dizendo ao estabelecido como ele é, não como o estabelecido o vê, mas como ele se define enquanto negro e como anseia ser visto” (PRUDENTE e PÉRIGO, 2020, p.429). Essa é uma questão importante, uma vez que ainda há poucos diretores e diretoras negras no cinema brasileiro. É no contexto do Cinema Negro que se apresenta a possibilidade de o próprio negro representar a si mesmo, a partir do seu olhar e de sua experiência, desarticulando a hegemonia imagética do euro-hetero-macho-autoritário (PRUDENTE, 2019).

Essa proposição relaciona-se ao conceito de lugar de fala, que tem como objetivo dar visibilidade a sujeitos tradicionalmente invisibilizados, legando-lhes a possibilidade de existência, uma existência localizada geograficamente e socialmente. A filósofa Djamila Ribeiro aponta o lugar de fala como uma possibilidade de “[...] refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquização social” (RIBEIRO, 2017, p. 64). Por meio desse conceito, busca-se travar uma discussão, que é

sobretudo estrutural, a respeito dos fatores sociais, culturais, econômicos, geográficos etc., que têm diferenciado os sujeitos.

O Cinema Negro, em sua perspectiva pedagógica, coaduna-se com a ideia de lugar de fala, ao questionar o discurso dominante nas produções cinematográficas, o qual se pretende único e verdadeiro, contribuindo para a manutenção da hegemonia do ponto de vista euro-hetero-macho-autoritário.

Os filmes do Cinema Negro corroboram esse pensamento, uma vez que os autores não desassociam a negritude, a sexualidade, a classe, o gênero e tantos outros fatores, ao retratar as múltiplas personagens de seus filmes, pois elas permitem visualizar e compreender as múltiplas opressões experienciadas pelos variados sujeitos que compõem a população negra.

A perspectiva pedagógica do Cinema Negro advém da possibilidade de se compreender de uma outra forma o sujeito negro, a partir de uma visão subjetiva, pois como afirma Ribeiro (2017, p. 75): “[...] os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contradiscursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros lugares”.

Nesse sentido, o Cinema Negro pode ser empregado no processo de etnoletramento, conceito desenvolvido por Prudente e Périgo (2020), que está associado ao pensamento de Paulo Freire, o qual propõe um novo posicionamento de educandos e educadores perante o processo de ensino e o conhecimento, na busca de uma educação crítica, em que se compreenda que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2020, p. 24).

A adoção dessa postura, em que se dissolve a hierarquia entre professores e alunos, remete às ideias do etnoletramento, uma vez que os educadores se colocam na posição de intermediadores, ao não considerar o aluno como mero ouvinte, mas como uma figura chave do processo de ensino. A proposta do etnoletramento leva em consideração os processos discursivos de grupos minorizados,

insere no ensino práticas de escrita e de leitura construídas a partir das características históricas, culturais e sociais de cada grupo.

O etnoletramento sugere a escola com mais espaços de convívio amplo, concebendo outras realidades, compartilhando locais, objetos e pessoas. Assim, ele processa a ressignificação, moldando sentido e significado, desarticulando a monocultura de ensino único e universal (PRUDENTE e PÉRIGO, 2020, p. 432).

Considero que a inserção dos conhecimentos produzidos pelo Cinema Negro no processo educativo seja uma das formas de se alcançar o objetivo do etnoletramento, por meio da releitura imagética de grupos minorizados. Nesse sentido, vou ao encontro das ideias de Celso Prudente (2020) e reafirmo o Cinema Negro “como uma forma epistemológica”, um cinema que produz conhecimento acerca das minorias e de combate ao preconceito.

## **Conclusão**

A dimensão pedagógica do Cinema Negro pode contribuir com a formação crítico-reflexiva de estudantes de diversas faixas etárias e possibilitar a ampliação do repertório cultural de alunos e de professores, colocados em contato com uma produção imagética em que se inserem as vivências de diferentes grupos sociais. Na condição de professor, preconizo a inserção do Cinema Negro na escola, pois concordo com Souza (2014), quando ela afirma a necessidade de estarmos atentos ao material didático que utilizamos em sala de aula, uma vez que ele precisa garantir a pluralidade na escola.

Esse foi o cerne das conversas realizadas durante a oficina que ministrei na Mostra de Arte. Ao analisar filmes com os participantes, optei por obras que demonstrassem múltiplas construções estéticas e de linguagem, para tratar das diversas experiências que compõe a negritude no Brasil, reescrevendo



imageticamente a história e a cultura negra, agora contada pelo olhar de negras e negros realizadores.

Reconheço, portanto, a importância de utilização do Cinema Negro no espaço escolar como instrumento de combate à exclusão e ao preconceito, pois ele permite “[...] de maneira inequívoca a reconstrução da imagem de afirmação positiva das minorias vulneráveis, tais como negros, mulheres, homossexuais, LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros, minorias religiosas e outros” (PRUDENTE, 2019, p. 75 – 76).

Essas características fundamentam a dimensão pedagógica do Cinema Negro, uma vez que, por meio da inserção de outros atores sociais no processo de ensino, ele possibilita que a multiplicidade de vozes existente na sociedade ecoe também na escola.

## Referências

- ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira**. São Paulo: Senac, 2000
- CARVALHO, Noel dos Santos. A trajetória de Odilon Lopez—um pioneiro do cinema negro brasileiro. **História: Questões & Debates**, 63(2), 2016
- DE, Jeferson. **Dogma feijoadá: o cinema negro brasileiro**. São Paulo: Ed. Imprensa Oficial, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017
- \_\_\_\_\_. Intelectuais negras. **Estudos feministas**, v. 3, n. 2, p. 464, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/view/301>
- NGANGA, João Gabriel do Nascimento. **O Ativismo Negro por meio do cinema: ações e representações dentro e fora das telas**. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.903>
- PRUDENTE, Celso Luiz. A dimensão pedagógica do cinema negro: uma arte ontológica de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio. In: Prudente, Celso Luiz e Darcilene, Célia Silva (org.). **A dimensão**

**pedagógica do cinema negro:** aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Cesó Prudente. 2ª ed. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2019a.

\_\_\_\_\_. Cinema negro – aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro. In: Prudente, Celso Luiz e Darcilene, Célia Silva (org.). **A dimensão pedagógica do cinema negro:** aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Cesó Prudente. 2ª ed. São Paulo: Editora Anita Garibaldi, 2019b.

\_\_\_\_\_. A dimensão pedagógica do Cinema Negro: a imagem de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio. **Revista Extraprensa**, 13(1), 6-25, 2019c. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/extraprensa2019.163871>

PRUDENTE, Celso Luiz; PÉRIGO, Agnaldo. A dimensão pedagógica do Cinema Negro na percepção do etnoletramento em educação básica. **Amazônica-Revista de Antropologia**, v. 12, n. 1, p. 419-444, 2020.doi: <http://dx.doi.org/10.18542/amazonica.v12i1.8535>

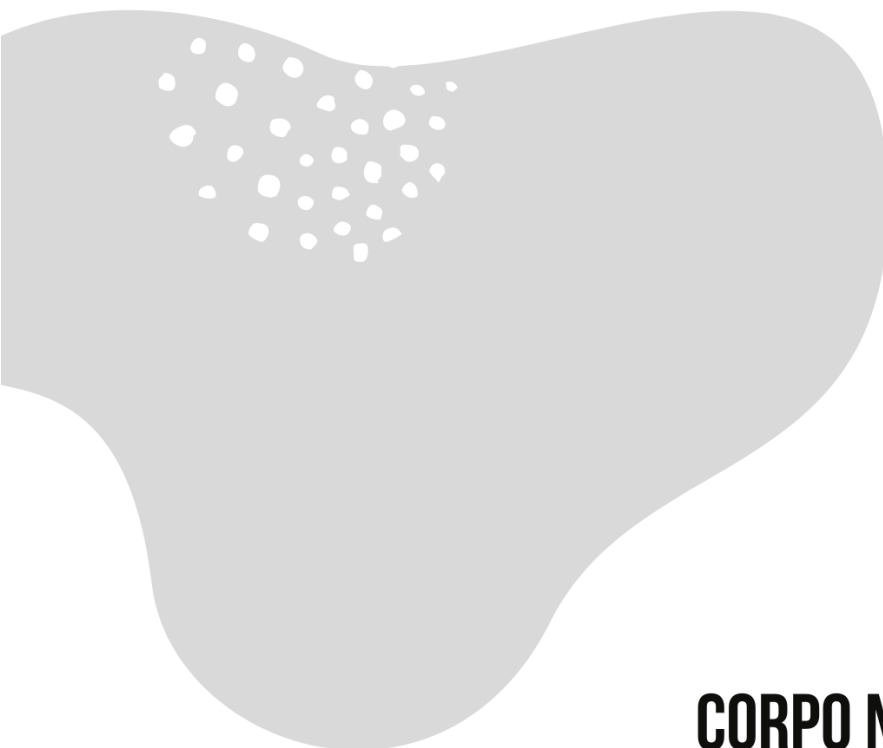
RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte.Letramento: Justificando, 2017

RODRIGUES, João Carlos. **O negro brasileiro e o cinema.** Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2011.

SOUZA, Edileuza Penha (org.). **Negritude, cinema e educação: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003.** Volume 1. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.


\_\_\_\_\_. **Cinema na panela de barro:** mulheres negras, narrativas de amor, afeto e identidade. (Tese de doutorado) – Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2013.





**CORPO NA TELA:  
A TEORIA CORPOMÍDIA COMO  
POSSIBILIDADE DE DESESTABILIZAR  
OS DISPOSITIVOS DE PODER NAS  
AULAS REMOTAS DE DANÇA**

Larissa D. Lorena de Oliveira



Corpomídia. Dispositivos de poder. Dança. Ensino remoto.

# **CORPO NA TELA: A TEORIA CORPOMÍDIA COMO POSSIBILIDADE DE DESESTABILIZAR OS DISPOSITIVOS DE PODER NAS AULAS REMOTAS DE DANÇA**

*Larissa D. Lorena de Oliveira*

## **Introdução**

Durante muitos séculos foi nos reforçado a ideia de que a razão e o exercício de raciocinar, são faculdades do domínio da mente. Na dualidade cartesiana o corpo executa e a mente percebe e gera o conhecimento. Ainda hoje, o reforço do pensamento cartesiano se mostra intenso em nossa sociedade, mas, paralelamente, ao longo dos séculos também surgiram diversos pensadores que confrontaram essa lógica dualista, observando o processo de percepção dos seres humanos. Nestes estudos, descobriu-se que o corpo não atua como mero coadjuvante no processo de percepção, mas ao contrário, protagoniza o papel da ação de perceber.

O texto em questão pretende apresentar de forma breve as principais ideias da teoria corpomídia das pesquisadoras Christine Greiner e Helena Katz (2005) e como esta teoria atualiza o pensamento de corpo como conhecimento e traz esta ação associada à relação de trocas de informação com o ambiente. Ao ressignificarmos a maneira de entender e perceber nosso corpo, nos voltamos para entender o contexto presente, em que, devido a uma crise sanitária mundial, intensificamos nossa relação com o ambiente online e as telas dos dispositivos digitais. Interessa,

observar como esta intensificação das telas, pode ou não alterar o entendimento de corpo e, mais especificamente, as possibilidades de se mover na linguagem artística da dança.

Sabe-se que no ambiente presencial ou online o corpo não está totalmente livre para mover e ser, sendo sempre atravessados por dispositivos de poder, como classifica Michel Foucault (1977), ao se referir a um conjunto heterogêneo de elementos que tem a função de se atualizar com as transformações que o mundo sofre, a fim de manter um corpo dócil e produtivo para o sistema. E, dessa maneira, entendendo os elementos que atravessam essa relação corpo-ambiente, bem como as transformações ocasionadas a partir de março de 2020, propõe-se ressignificar o espaço capturado pela tela de dispositivos digitais, propondo uma desestabilização dos dispositivos de poder sobre corpo, experimentando outras possibilidades de mover e criar em dança.

### **Corpomídia – o corpo como conhecimento**

A teoria corpomídia e seu objeto de interesse – o corpo como conhecimento – não traz um conteúdo inédito em sua hipótese e problematização. Ao contrário, entender o corpo como produtor de conhecimento e participante ativo no processo de percepção, foi e é campo de estudos e interesse de vários pesquisadores. Christine Greiner e Helena Katz<sup>1</sup>, apresentam, inclusive, vários nomes importantes que observaram e testaram como se dá o processo cognitivo. Como atualização e reforço destes estudos e de um pensamento não dualista e cartesiano, as pesquisadoras desenvolvem a teoria corpomídia.

Nesta teoria, como já mencionado parte-se de um pensamento de que o corpo é e gera conhecimento. Para ambas, o corpo se constitui em um fluxo nas relações com o ambiente em que está inserido e com os outros. Essa relação com o ambiente faz com que

---

<sup>1</sup> O amplo estudo da teoria corpomídia está apresentado na obra *O corpo: pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume, 2005.

o corpo esteja a todo instante atuando por meio de novas informações que entram em negociação com as já existentes e, nesta troca contínua, o corpo se transforma, ele se torna mídia, por um processo de eleição de informações, que acabam por constituir o próprio corpo:

O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois toda informação que chega entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde a informações são apenas abrigadas. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpomídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpomídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. A informação se transmite em processo de contaminação (GREINER, 2005, p. 131).

Além do processo de contaminação contínua entre corpo e ambiente processando e produzindo informações, vale ressaltar que neste fluxo corpo-ambiente cada corpo irá processar de formas diferentes as trocas de informações, pois cada corpo tem um modo de perceber, como aborda Helena Katz (2004, p. 121-122)

[...] o corpo comunica a si mesmo e não algo que o atravessa sem modificá-lo [...] também carrega requisitos e limites para se realizar. Todavia, como se trata de um projeto de design em que natureza e cultura não estão separadas, o corpo vive em permanente estado de se fazer presente. E tal condição invalida as tentativas de tratá-lo como objeto pronto, sujeito ou agente de influências. O mais indicado, seria pensá-lo enquanto articulador, propositor e elaborador de informações que o singularizam, pois as trata de modo sempre únicos afinal, cada corpo é um, apesar de todos compartilharem informações com o ambiente.

O corpo se desenvolve a partir desse fluxo de informações pelo qual contamina e é contaminado no entrecruzamento com ambiente em que está imerso sendo que a percepção desta relação acontece de diferentes modos em cada corpo.



Importante destacar que, a ação de conhecer passa pelo processo da percepção. Assim é importante entender a percepção como uma ação cognitiva e que também está relacionada ao movimento e não apenas a atividade mental.

Alva Nöe (2004) esclarece que a percepção não é algo que acontece para nós ou em nós. É algo que fazemos. O que percebemos é determinado pelo que fazemos, pelo que sabemos como fazer ou estamos prontos para fazer. Essas ações são sutilmente diferentes entre si, mas intimamente relacionadas. Perceber é testar implicitamente os efeitos do movimento na estimulação sensória.

Assim, para Alva Nöe existe uma ação enativa na percepção, a habilidade para perceber está intimamente relacionada com o conhecimento sensório-motor. A abordagem enativa rejeita a ideia de que existe uma separação entre corpo e mente e que a percepção possa ocorrer apenas no cérebro. Greiner (2010) reforça que a partir destas reflexões de Nöe é possível entender a percepção como uma atividade que ocorre no corpo todo de um animal. E neste ponto é interessante destacar que não são todas as criaturas que desenvolverão habilidades corporais e portanto não serão percebedoras como nós. “O movimento próprio depende dos modos de percepção da consciência” (GREINER, 2010, p.74).

Para contribuir neste processo de percepção temos a ação dos proprioceptores que juntamente com a autoconsciência criam relações com o próprio organismo e também o meio em que o corpo está inserido. Proprioceptores são receptores sensoriais responsáveis pelas sensações profundas. Sendo responsáveis pelos sentidos de posição, movimentos e cinestesia, pois recebem estímulos de músculos, tendões, ligamentos e articulações. Logo, essa ação dos proprioceptores contribui para que o fluxo de informações e troca do corpo e ambiente aconteça e amplie as atividades cognitivas. O que se conhece é fruto deste processo de perceber e o que se percebe é uma ação cognitiva que gera informação do corpo para o ambiente e do ambiente para o corpo.

Se o ambiente e o corpo trocam informações em um fluxo constante, interessa refletir como essa relação pode ser estimulada no ambiente escolar, especialmente no contexto instaurado a partir de março de 2020 com a crise sanitária devido a proliferação do vírus Sars-CoV-2, e o deslocamento para aulas remotas no ambiente online.

### **A crise sanitária como contexto**

É necessário contextualizar este contexto para compreender melhor o recorte do estudo. O termo pandemia é utilizado em nossa sociedade para designar algum tipo de doença infecciosa que desenvolve uma epidemia, que não se contém ao limite de origem, mas acaba se espalhando por uma região mais ampla. Entretanto, Katz (2020) nos apresenta algumas observações importantes, para entendermos esse contexto da proliferação do vírus Sars-CoV-2 em 2020, como um contexto não uniforme, visto que a doença COVID-19 se apresenta de diferentes maneiras diante das desigualdades sociais de cada país:

Em “pandemia”, associamos duas situações distintas. Uma é a ação, de alcance “pan”, do coronavírus Sars-CoV-2, que causa a doença Covid-19, contamina regiões distintas do mundo e mata pessoas em todas elas; e a outra, diferente desta, é a condição para que a doença e sua contaminação ocorram, e essa condição não é “pan”, mas estritamente local. Em cada lugar ela se estabelece de formas e modos distintos, que dependem das características das políticas de saúde e da situação da desigualdade social preexistentes (KATZ, 2020, p.8).

Assim, ao nos referirmos ao termo “pandemia”, podemos muitas vezes deixar de lado a análise que vai além do alcance a regiões, e que se relaciona a maneira como a doença chega a contextos em que os índices de desigualdade já os diferenciam e dificultam a contenção da doença, por falta de recursos nos hospitais, de subsídios do governo para distribuição de materiais preventivos (como

máscaras e álcool em gel) e a má distribuição de renda que permite que alguns corpos, necessitem se expor mais a doença a fim de manter o emprego ou procurar um. Este olhar que Katz traz para as diferenças de como a epidemia atravessa os diversos contextos da população também reforça a manutenção da biopolítica, ou seja desse controle sobre a vida, já que nesta configuração da epidemia existem alguns corpos mais "disponíveis" e "autorizados" a serem contaminados, é como se a desigualdade e a falta de estrutura a qual parte da população brasileira fosse exposta regulamentava o risco de morte de parte da sociedade.

Sobre este aspecto, Paul B. Preciado destaca, a partir dos estudos de Roberto Espósito, que o próprio termo comunidade carrega a noção de cuidado e regência do corpo, para designar qual corpo seria isento do tributo para fazer parte de um determinado grupo e aqueles corpos que a própria comunidade rotula como um perigo ao grupo e devem pagar impostos e ser afastados da comuna. Preciado, analisa então que esta noção de comunidade reforça esta regulamentação da vida de maneira imunológica

Esse é o paradoxo da biopolítica: todo ato de proteção implica uma definição de imunidade da comunidade, segundo a qual esta se dará a si mesma a autoridade para sacrificar outras vidas para o benefício de uma ideia de sua própria soberania. O estado de exceção é a normalização desse paradoxo insuportável (PRECIADO, 2020, s. p.).

O contexto de epidemia transporta para o corpo do indivíduo toda a administração biopolítica que se aplica nos territórios. Como sintetiza Preciado (2020, s. p.) "As diferentes epidemias materializam no âmbito do corpo individual as obsessões que dominam a gestão política da vida e da morte das populações em um determinado período." Além disso, é importante salientar o contexto do Brasil a partir deste cenário, em que as raízes do país se configuraram através de relações de exploração, desigualdades e racismo, frutos da política colonialista a qual a nação foi submetida. Estas relações coloniais acabaram por reforçar o

patrimonialismo, que como explica Katz (2020) é visto até hoje como um princípio importante associado a cidadania. O patrimonialismo, era uma prática de recompensa a súditos feita no Brasil colônia. Pessoas escolhidas como súditos pessoais do rei de Portugal eram responsáveis por administrar as porções de terra brasileiras invadidas pelo governo lusitano. Este legado colonial, segundo Mourão (apud KATZ, 2020, p. 11)) acaba criando “uma estrutura assimétrica de direitos e deveres que sustenta uma cultura de privilégios e leva o Estado a tratar de forma diferenciada os cidadãos”, e isto terá muitas implicações na forma como a epidemia se manifesta nas diferentes localidades do país, já que pelo reforço da desigualdade e do racismo mais da metade da população brasileira que é negra, tem menos acesso e oportunidades para aquisição de bens e acesso a qualidade de vida.

A ação e o alcance de uma epidemia dependem dos recursos que cada país mobiliza para a saúde pública, do tipo de seletividade social que pratica com seu projeto de governo, da proporção da desigualdade da exposição de sua população aos riscos, da força das suas instituições democráticas, do modo como mecanismos específicos e variados são continuamente gerados para preservar, de forma duradoura, a associação entre posição socioeconômica e saúde (SANTOS apud KATZ, 2020, p.14)

Dessa forma, é importante entender a dimensão contextual para que, ao se mencionar a palavra pandemia, se recorde que mesmo ela se referindo a uma crise epidêmica mundial, seus efeitos sobre os corpos dos indivíduos não serão os mesmo posto que seu alcance e ação afetam áreas com recursos para enfrentamento da crise desiguais.

Por isso em seu ensaio, Katz propõe o uso de outra palavra que não oculte este contexto desigual para a expansão do vírus. A palavra que a autora sugere é crise, assim a expansão da ação do vírus Sars-Cov-2 se apresenta como uma crise sanitária de alcance mundial:

Crise – que envolve tanto o perigo quanto o risco – é o que emerge quando os limiares da situação que é tida como normal são ultrapassados pelo que não estava previsto e tampouco controlado, não sendo possível restabelecer o que existia antes. Uma crise sanitária, como toda crise, pede intervenção urgente sobre as ameaças e as incertezas que ela traz. Tanto a sua gravidade quanto as possibilidades de recuperação dependem das vulnerabilidades existentes (KATZ, 2020, p.25)

A palavra “crise” já traz à tona a ideia de desordem e desequilíbrio, ou seja, o contexto de desigualdade, o qual foi discutido anteriormente. Este panorama, que é herança do colonialismo e de manutenção biopolítica para prosseguir a regulamentação e controle dos corpos, se faz presente no contexto instaurado em março de 2020, alterando toda a dinâmica do cotidiano que se apresentava até então nas diversas esferas da sociedade, inclusive no ambiente escolar.

Como já discutido, a crise sanitária se apresentou de formas diferentes em cada região do país. Com a instauração de um vírus desconhecido, os índices de e de contaminação e morte aumentando em todo mundo, buscou-se medidas para conter, em alguma medida, a crise epidêmica crescente, dentre as medidas adotadas, o isolamento social foi uma delas, assim muitas atividades presenciais foram se deslocando para o ambiente online, uma delas foram as atividades escolares, que no setor privado, principalmente, se adaptaram para aulas online remotas.

## **Tecnologia e cognição**

Com a intensificação do uso de dispositivos digitais para estes espaços de aprendizagem online, a troca de informações entre corpo-ambiente se dá de maneira diferenciada. A fim de compreender melhor a relação do corpo com as tecnologias e dispositivos digitais é necessário se aproximar de alguns estudiosos que estudam como se dá a relação do corpo com o ambiente online. Isto porque é importante

frisar que a hipótese de transformações na mobilidade corporal pela intensificação do uso de dispositivos digitais e exposição às telas destes dispositivos, não foi algo que se iniciou no início da crise sanitária da COVID-19, mas é uma transformação gradativa e que tem acontecido há algum tempo.

A facilidade de buscar respostas, fazer pesquisas, compras ou até estreitar laços afetivos no ambiente online trouxe modificações para nosso modo de viver desde o início. Com a criação de aplicativos (apps) nossos celulares e computadores carregam na tela, à distância de um clique, “soluções” para as atividades e demandas do dia-a-dia. Essa intensificação da relação com os apps trouxe modificações corporais importantes, há uma necessidade crescente de estar sempre atentos para as atualizações e facilitações dos apps para aplicarmos em nossa vida, e essa preocupação, segundo Katz (2015) acabou imprimindo a lógica dos softwares e transformando nossa vida e corpo em aplicativos

corpo e vida estão ficcionalizados. Foram transformados em aplicativos e, como qualquer aplicativo, passaram a depender de uma administração competente - o que pode ser traduzido como a capacidade de estar sintonizado com os avanços técnicos e os conhecimentos científico mais adequados [...] Estamos lidando com a vida e com o corpo como se eles fossem agora “programas aplicados” que podem ser redesenhados. As explicações de “como” reprogramar o corpo variam, por isso vivemos num estado de sempre alerta para não perder qualquer mudança nas instruções: carboidratos não devem ser comidos à noite, a taxa limite do colesterol rui abaixou, sal não pode ser iodado, é preciso fazer intervalos de alguns segundos entre os exercícios para que eles funcionem como devem, etc[...] (KATZ, 2015, p. 240).

Importante destacar que a discussão de Katz e a investigação desta pesquisa não propõem, de maneira ingênua, um abandono do uso de aplicativos e de dispositivos digitais, mas se voltar para como os dispositivos digitais imprimiram outra lógica de funcionamento corporal. Esta alteração não é inédita, ao contrário reforça, uma das

características dos dispositivos de controle, de responderem a uma urgência, sempre se rearranjando às mudanças ocasionadas ao longo dos séculos. As tecnologias criadas podem atuar como dispositivos de controle, e na relação com o corpo, alteram a percepção de mundo de cada indivíduo, produzindo novas formas de conhecer e agir no espaço que o cerca. A substituição do fuzil em vez dos mosquetões, da máquina ao invés do trabalho manual, da eletricidade ao invés da vela do motor a vapor ao invés do transporte por animais, transformou os corpos ao longo da história, contribuiu para a manutenção do controle corporal a fim de que este continuasse gerando lucro para o sistema capitalista. Agora, no século XXI, tem-se o software como dispositivo para reforçar o controle e transformar o corpo em produto lucrativo e adaptado nas relações com este mundo sempre conectado.

O software tornou-se a nossa interface com o mundo, com os outros, com a nossa memória e a nossa imaginação - uma linguagem universal, através da qual o mundo fala, e um motor universal com o qual o mundo funciona (MANOVICH apud KATZ, 2015, p. 242)

O uso intensivo de diversos softwares no cotidiano transformou a lógica de como organizamos nossas ideias e pensamentos e nos relacionamos com o mundo. A configuração do software tem o papel de executar uma ação ou tarefa, como destaca Katz (2015) é essencialmente de “ação funcionalista de primeiro grau: ele existe para executar a tarefa X”. Ressalta-se, entretanto, que essa lógica funcional tem contaminado nossos comportamentos; gradativamente “vamos passando a nos relacionar com tudo e todos também nesse eixo do ‘as coisas são para uma certa função’. E lentamente o ‘as coisas passa a ser também ‘as pessoas’”. Essa transformação no corpo se relaciona ao fato discutido anteriormente da relação corpo-ambiente e como essa relação é construída a partir de um fluxo contínuo de informações que o corpo troca com o ambiente que o cerca. Sobre esta relação com dispositivos digitais SIEDLER (2016, p. 29) afirma que a interação crescente com estes aparelhos digitais vai modificando esta

relação corpo-ambiente “de modo que certos artefatos digitais on-line passam a fazer parte do aparato mental nos processos cognitivos, sob certas condições.” Desta maneira o uso intensivo de dispositivos digitais modifica não somente a rotina, como também o modo de operar dos corpos e, conseqüentemente, a maneira de perceber e produzir conhecimento.

### **A sujeição dos corpos e os dispositivos de poder**

Se o corpo se altera e é alterado por tecnologias digitais que vão sendo acopladas ao modo de operar e perceber do corpo, como se pode aproveitar o ambiente escolar no contexto de uma crise sanitária, para estimular novas maneiras dos discentes produzirem conhecimento sobre si e sobre o mundo, nas aulas de arte, por exemplo, mais especificamente nos conteúdos da linguagem artística da dança?

Para experimentar outras possibilidades que estimulem os processos cognitivos em dança nos ambientes da sala remota é importante lembrar, como já mencionado que, antes da crise, a sala presencial não era um ambiente comumente associado à liberdade da mobilidade corporal dos estudantes. Ao contrário, ainda permanece a ideia de que um corpo útil no ambiente escolar é um corpo que não se movimenta muito, pois movimentos espontâneos ainda são associados a mau comportamento e desobediência.

[...] a idéia do não-movimento como conceito de bom comportamento prevalece. Muitas escolas aboliram as filas e os demais símbolos de respeito a diretores e professores; no entanto, foram criadas outras maneiras de se limitar o corpo. O movimento corporal sempre funcionou como uma moeda de troca. Se observarmos brevemente as atitudes disciplinares que continuam sendo utilizadas hoje em dia nas escolas, percebemos que não nos diferenciamos muito das famosas "palmatórias" da época de nossos avós. Professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio. Constantemente, os alunos indisciplinados (lembrando que muitas vezes o que define uma criança indisciplinada



é exatamente o seu excesso de movimento) são impedidos de realizar atividades no pátio, seja através da proibição de usufruir do horário do recreio, seja através do impedimento de participar da aula de educação física, enquanto que aquele que se comporta pode ir ao pátio mais cedo para brincar. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70).

A sujeição do corpo ao espaço e a outros mecanismos disciplinadores foi trabalhada por Foucault (2014). Para esse autor, os mecanismos da opressão e manutenção do poder foram objetos de estudo, vistos a partir da ação dos dispositivos sobre os corpos dos indivíduos. Mais precisamente no capítulo intitulado *Corpos Dóceis*, do livro *Vigiar e Punir* (2014), Foucault analisa como, ao longo dos séculos, o gesto foi sendo decomposto e moldado por meio do estabelecimento de instituições como hospitais, escolas, quartéis, fábricas, a fim de se produzir corpos úteis, que produzissem sem questionar. Todos os corpos que fazem parte das redes de poder devem ser docilizados. E com a ascensão da burguesia<sup>2</sup> e a consolidação do capitalismo<sup>3</sup> por meio da globalização<sup>4</sup> todos os corpos acabam sujeitos a essas redes nos

---

<sup>2</sup> Conceito criado a partir do século XIX para se referir a classe social que assumiu o protagonismo decisivo nas grandes revoluções políticas modernas. A burguesia, entre outras coisas, conseguiu, aos poucos, subverter o modelo político e econômico montado pelo Estado Absolutista, que vigorou entre os séculos XVI e XVIII, substituindo pelo modelo mercantilista que cerceava a livre iniciativa econômica. (FERNANDES, Cláudio. O que é burguesia? **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-burguesia.htm>>. Acesso em: 06 mar. 2021).

<sup>3</sup> Sistema em que predomina a propriedade privada e a busca constante pelo lucro e pela acumulação de capital, que se manifesta na forma de bens e dinheiro. Apesar de ser considerado um sistema econômico, o capitalismo estende-se aos campos políticos, sociais, culturais, éticos e muitos outros, compondo quase que a totalidade do espaço geográfico. (PENA, Rodolfo F. Alves. O que é capitalismo? **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-capitalismo.htm>>. Acesso em: 06 mar. 2021).

<sup>4</sup> Termo frequentemente empregado para descrever a atual conjuntura do sistema capitalista e sua consolidação no mundo. Na prática, ela é vista como a total ou parcial integração entre as diferentes localidades do planeta e a maior

diversos segmentos da vida cotidiana. Para Foucault (2014), o poder não se localiza em uma determinada instituição, como o Estado, mas nas relações de força. Assim o poder se constitui como uma espécie de rede de relações, em que todos os indivíduos estão envolvidos, e, ora são geradores desse poder, ora são receptores (BRÍGIDO, 2014, p. 56). Esta rede de relações permite que o poder se instaure em todas as esferas que envolvem a vida de cada indivíduo e, conseqüentemente, permitirá o ajuste e operação dos dispositivos sobre os corpos.

Agambem (2009) reforça algumas características importantes dos dispositivos de poder e sua forma de atuação, com base em uma entrevista de Michel Foucault (1977<sup>5</sup>) que contribuem para a compreensão da manutenção da sujeição dos corpos ao longo da história. A primeira característica do dispositivo é que ele é um conjunto heterogêneo de elementos, saberes, poderes, coisas ditas e não ditas. A segunda característica se refere a esse dispositivo estar sempre inscrito em jogos de poder, ou, como Foucault classifica segundo Agambem (2009, p. 29), as governamentalidades se configuram como o governo dos outros, o governo dos vivos, o governo dos corpos e de todos saberes e poderes que configuram o processo de subjetivação.<sup>6</sup>

A terceira característica de dispositivo diz respeito à função de responder a uma urgência, que se relaciona principalmente a acontecimentos históricos, como por exemplo, com a instauração da revolução industrial e o surgimento das fábricas, dispositivos de poder foram criados para diferenciar o corpo do trabalhador que

---

instrumentalização proporcionada pelos sistemas de comunicação e transporte. (PENA, Rodolfo F. Alves. O que é globalização? **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-capitalismo.htm>>. Acesso em: 06 mar. 2021).

<sup>5</sup> A entrevista está disponível na obra: *Ditos e escritos*, v. 3, p. 411-422.

<sup>6</sup> Entende-se subjetivação aqui, como a relação que o sujeito tem consigo mesmo e como essa relação é transformada por discurso verdadeiro, a partir das discussões apresentadas por Michel Foucault no curso intitulado *Subjectivité et Vérité*, de 1981. (FOUCAULT, 2016, p. 6-240).

deveria estar passivo as más condições de trabalho ofertadas e ágil para que produção acontecesse, gerando cada vez mais lucro. A repetição de uma mesma ação no modelo de produção em série, a separação dos trabalhadores para evitar conspirações e greves, e a crescente redução de movimentação do corpo durante a jornada de trabalho são alguns dos dispositivos criados. Podemos pensar também em outro exemplo mais recente, no cenário da pandemia da COVID-19, em que devido a expansão do vírus, houve um reajuste da rotina de trabalho e dos corpos. Entretanto, o poder exercido sobre os corpos não se dissipou, ao contrário, se reajustou; trazendo a disciplina corporal do trabalho para o ambiente da casa, mas atuando e reforçando o controle sobre esses corpos, que devem cumprir suas funções agora, necessariamente diante da tela de um aparelho<sup>7</sup> ou dispositivos móveis<sup>8</sup>. E a quarta característica dos dispositivos é que estes sempre apresentam uma configuração, ou seja, uma materialidade, logo, os dispositivos não são abstratos. O dispositivo pode se apresentar na materialidade de um discurso, de imagem, de uma dança, de ambiente, como a sala de aula, entre outros exemplos. E essa configuração dos dispositivos irá propor limites inclusive ao próprio poder, porém, esse limite é sempre uma barreira "porosa" sujeita a reconfigurações conforme a terceira característica que diz respeito a uma resposta a uma urgência. Com a propriedade de se reconfigurar, o dispositivo, apresenta então sua quinta característica, já que este conjunto heterogêneo nunca é fixo.

O dispositivo permite que o poder seja exercido não apenas em uma esfera macro de poder como também esteja presente nas micro

---

<sup>7</sup> É necessário reforçar que a pesquisa em questão não ignora o fato de que o trabalho remoto já era uma possibilidade explorada antes da pandemia do COVID-19, entretanto a partir deste acontecimento durante muitos meses esta foi a possibilidade adotada pela maioria das empresas, para que as atividades continuassem.

<sup>8</sup> Ressalta-se aqui a aproximação dos termos dispositivo, abordado no primeiro capítulo, através dos estudos de Michel Foucault e dos dispositivos móveis e esta relação com o dispositivo da biopolítica. Ambiciona-se, portanto avançar na genealogia da palavra dos dispositivos móveis.

esferas da sociedade reforçando o controle sobre indivíduos. A proliferação dos dispositivos, fruto das transformações econômicas e sociais da sociedade globalizada em que vivemos, não fez com que estes mecanismos de poder desaparecessem ou perdessem a força de alcance, ao contrário, os dispositivos se reajustam as mudanças sociais para captar mais efetivamente os seres, intensificando as subjetivações. Na observação das aulas remotas é possível perceber a existência de reajustes dos dispositivos e até as tecnologias que evoluem e se alteram para reforçarem aspectos de controle já, antes existentes nas aulas presenciais.

### **Experimentações corporais a fim de desestabilizar os dispositivos de poder**

Ao se deparar com a ciência da constante presença dos dispositivos de poder, que estratégias podem ser pensadas para desestabilizá-los de alguma forma nas aulas remotas? Importante frisar, que não um único caminho como resposta correta a esta reflexão, mas tentativas e experiências que o docente pode propor, levando em consideração a teoria corpomídia para estimular diferentes caminhos para o processo cognitivo em dança.

Apresenta-se aqui algumas possibilidades, fruto de discussão e experimentação com outros docentes na oficina: Corpo na Tela: Dispositivos de poder e o corpo que se move, ministrada pela pesquisadora em questão na Mostra de Arte 2021, organizada pelo departamento de Arte do curso de licenciatura em Arte da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Dentre as experimentações vivenciadas e propostas aos participantes destacam-se: perceber o espaço que a tela recorta dos diferentes ambientes de cada estudante para propor atividades em que os discentes explorem movimentos cotidianos neste ambiente remoto, como o clique no mouse, a ação de sentar ou levantar frente as telas dos dispositivos digitais, a ação de digitar e, a partir da percepção de que partes do corpo se movem nestas ações corriqueiras, explorar, com o auxílio do docente maneiras

diferentes de se movimentar, acrescentando outras qualidades a este movimento como a mudança da velocidade.

Outra possibilidade que pode estimular o estudante a adquirir novas texturas de movimentação é o convite para observação do seu próprio espaço e dos objetos que estão inseridos neste para que o discente recrie a forma deste objeto no seu próprio corpo, ou se movimente com este objeto, observando o peso deste, o material e as possibilidades de se mover com este elemento.

Vale ressaltar que todas estas e outras possibilidades criadas pelos docentes podem utilizar até elementos deste ambiente online que podem reforçar dispositivos de controle, de uma maneira ressignificada para proporcionar uma ampliação do autoconhecimento corporal e desestabilizar em algum sentido as redes de poder. A câmera, por exemplo, não precisa estar sempre ligada, o docente pode guiar os alunos em práticas com este elemento desligado, para que os estudantes percebam a diferença ao se movimentar, como eles se sentem e como é a execução de movimentos.

Pode-se também convidar os discentes a se moverem com a câmera aberta, mas não sempre de frente para ela, ora colocando apenas partes do corpo no recorte capturado pela tela, ora se colocando por inteiro em diferentes direções. Por último, pode-se também pensar em como propor experiências corporais que estimulem a noção de coletividade e de trocas com os outros colegas neste espaço remoto, dividindo-os em grupos menores para pequenas apresentações e trocas.

### **Considerações Finais**

Como considerações finais destaca-se, primeiramente, que a intenção da apresentação de possibilidades de experimentações corporais, bem como a discussão levantada neste texto sobre a teoria corpomídia e sua ideia de corpo como conhecimento como possibilidade de desestabilizar os dispositivos de poder que se renovam na sala remota, não se esgota nesta escrita. Ao contrário,

deseja-se que as relações neste ambiente remoto das salas de aula impulsionado pela pandemia, continuem sendo discutidas e gerem novas reflexões a partir deste e de outros estudos a fim de que o ambiente online não seja um espaço limitador para os estudantes ou para professores. A fim de que ao ressignificarmos a maneira de entender e perceber o corpo, ambos, docentes e discentes possam experimentar diferentes possibilidades de movimentação e expressão corporal e, nestas ações corporais, se percebam como sujeitos produtores de conhecimento e agentes de transformação na sociedade. Propõe-se, dessa forma, ressignificar o espaço capturado pela tela de aparelhos digitais, sugerindo uma desestabilização dos dispositivos de poder sobre corpo que se move, através de reflexões e práticas que busquem novas formas de mover e perceber a relação corpo-ambiente online.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. O que é dispositivo. In: **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009. p. 27-51.
- FERNANDES, Cláudio. O que é burguesia? **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-burguesia.htm>>. Acesso em: 06 mar. 2021
- FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: **Ditos e escritos III** - estética: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 411-422.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Subjetividade e verdade: curso no Collège de France**. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- GREINER, Christine. **O corpo em crise: novas pistas e o curto-circuito das representações**. São Paulo: Annablume, 2010.
- KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma teoria do corpo mídia. In: GREINER, Christine (Org.). **O corpo pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005. p. 125-133.

KATZ, Helena. Corpo Apps: do dispositivo ao aplicativo. In: **Arte e Cognição: Corpomídia, comunicação, política**. Org: KATZ, Helena e GREINER, Christine. São Paulo. Annablume.2015.

\_\_\_\_\_. **O que lateja na palavra pandemia**. Copenhague/Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2020.

PENA, Rodolfo F. Alves. O que é capitalismo? **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-capitalismo.htm>>. Acesso em: 06 mar. 2021.

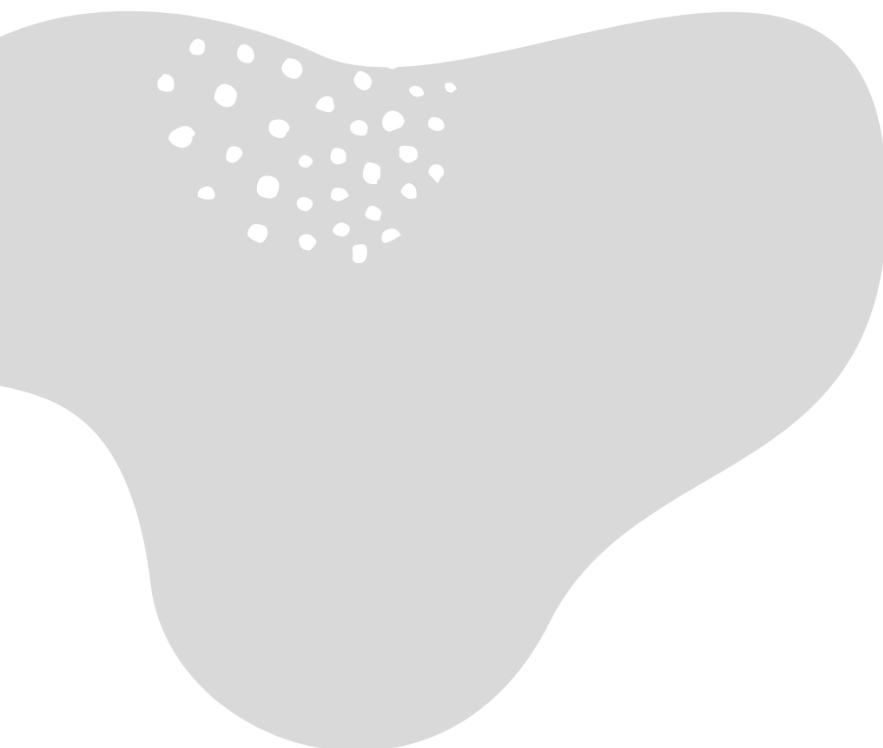
\_\_\_\_\_. O que é globalização? **Brasil Escola**. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-capitalismo.htm>>.

Acesso em: 06 mar. 2021.

PRECIADO, Paul B. Aprendiendo del vírus. **El país**, 28 de março de 2020. Disponível em: [https://elpais.com/elpais/2020/03/27/opinion/1585316952\\_026489.html](https://elpais.com/elpais/2020/03/27/opinion/1585316952_026489.html). Acesso em: abr. 2020.

SIEDLER, Elke. **Redesenhos políticos do corpo**: uma análise de modos de circulação e concepção da dança on e off-line. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2016.

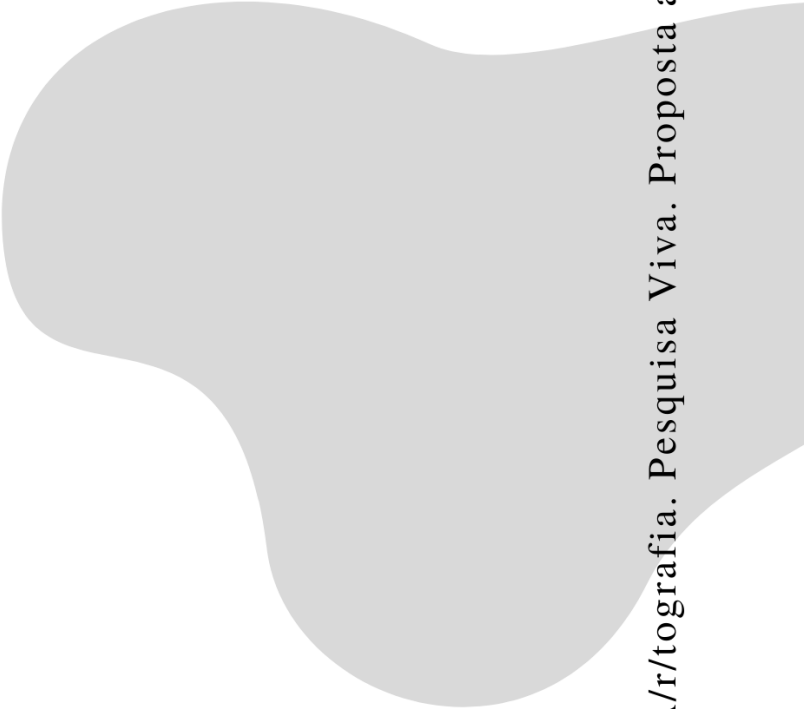
STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.



**A/R/TOGRAFIA COMO  
PESQUISA VIVA:  
A MULHER VITRUVIANA COMO  
PROPOSTA ARTÍSTICA**

Atena Pontes de Miranda  
Leandro Alves Garcia





*A/r/tografia. Pesquisa Viva. Proposta artística. Mulher vitruviana.*

# A/R/TOGRAFIA COMO PESQUISA VIVA: A MULHER VITRUVIANA COMO PROPOSTA ARTÍSTICA

*Atena Pontes de Miranda | Leandro Alves Garcia*

## **Breve contextualização**

Em abril de 2021, ministramos uma oficina intitulada A/R/Tografia como pesquisa viva: metodologia a partir de experiências artísticas, na Mostra de Arte anual do Departamento de Arte da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro/PR) a convite do professor da instituição, Dr. Felipe Caldas. O principal objetivo da oficina foi fomentar ideias sobre novas maneiras de investigar em/sobre Artes Visuais para o corpo discente. Desta oficina, surgiram diversos questionamentos sobre a aplicabilidade da a/r/tografia na prática. Neste sentido, decidimos escrever este artigo como um desdobramento da oficina com o intuito de exemplificar uma proposta a/r/tográfica.

Em 1999, o termo a/r/tografia foi criado pela a Professora Doutora Rita Irwin da University of British Columbia em Vancouver, Canadá. É importante enfatizar que trata-se de mais que um anagrama com a palavra A/R/T (Artist/ Resercher/ Teacher +GRAPH. Que em tradução livre seria algo como: Artista/Pesquisador/Professor + Grafia ou Escrita). Neste sentido, a a/r/tografia é uma metodologia de pesquisa educacional baseada em Arte, que busca refletir como uma escrita de identidades híbridas formadas por cada componente supracitado. Ademais, a autora considera a a/r/tografia como uma pesquisa viva, logo, “um encontro constituído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais” (IRWIN, 2013, p.28).

## Questões de gênero

Qual imagem de Leonardo Da Vinci lhe é mais familiar?

Uma representação masculina ou feminina?

Esse polímata deixou uma herança peculiar na questão de gênero: Monalisa, uma das clássicas representações femininas no renascimento e o homem vitruviano, uma das imagens mais replicadas desse período. Ao olhar as duas obras, a autora se reconhece na força e destreza do homem vitruviano. Entretanto, não consegue se reconhecer na beleza harmônica e passiva da Monalisa. Nesta perspectiva, nós que nos reconhecemos enquanto artistas, professores e pesquisadores, começamos a conjecturar sobre as possibilidades da existência de uma mulher vitruviana: onde estaria e como seria esta mulher? Seria possível pensar nessa possibilidade durante as aulas de Arte? E como proposição artística, alguém já teria feito algo neste sentido? Partindo destas questões de pesquisa, encontramos a artista afro-cubana Harmonia Rosales, também pensou nessa mulher vitruviana.

Harmonia buscou em sua obra, ao fazer a releitura do homem vitruviano, apresentar o desenho com uma mulher negra apontando além de questões de representatividade da mulher, questões sobre raça. Bem como no trabalho de Harmonia, o corpo feminino em suas questões contemporâneas serão observadas, o nu. Seria possível normatizar o desenho de uma mulher vitruviana nua?

Mas o que seria o nu? Para esse questionamento Clark (1992, p.4), em sua obra sobre o Nu, aponta que foi uma arte inventada na Grécia, no século V, assim como a opera foi uma arte inventada na Itália no século XVII. O autor então conclui que o nu não seria um objeto de arte mas, a forma da arte. Mas, observando as obras de arte do renascimento e a luz do movimento Guerrilla Girls, uma questão mais contemporânea emerge uma questão de gênero: quando o nu feminino passou a ser mais valorizado que o nu masculino?

Imagem 1. Mulher Vitruviana de Harmonia Rosales



Fonte: (GLAMMOUR, 2018)

Observando a história da arte grega, pautada em uma apresentação linear, as primeiras esculturas dessa civilização, o Kourus e a Koré, o corpo masculino aparece nu enquanto o corpo feminino aparece majoritariamente coberto, algumas vezes com um ou os dois seios expostos. Essa forma de expor o corpo feminino, totalmente ou parcialmente coberto, segue nessa civilização até o momento da dominação romana. Nesse período de mistura cultural, helenismo, o corpo da mulher começa a ser nitidamente desnudado. Esse corpo físico, pontuado na mitologia grega com Afrodite (Vênus para os romanos), representa o senso de beleza e paixão física na religião. Do amor em forma feminina e cultuada, esse símbolo foi absorvido e incorporado nas civilizações posteriores sem o respeito que a mitologia resguardava.

Desde os primórdios a natureza obsessiva e irracional do desejo físico tem buscado alívio nas imagens, sendo um dos objetivos

recorrentes na arte europeia, dar a essas imagens uma forma onde Vênus deixaria de ser vulgar e passaria a um ser celeste (CLARK, 1992, p.71).

Para maquiar essa realidade, o renascimento traz à tona um modelo estético além da permissividade de retratar o corpo feminino nu, uma dicotomia apontada por Clark (1992) que pode ser observada em algumas obras femininas intituladas vênus destacando a novas nomenclaturas: venus pudica, venus modesta. E, mesmo as Vênus, sendo esquecidas pelos estudiosos, esse corpo da mulher na arte ficará no imaginário.

Poucos anos após sua descoberta em 1892, a Afrodite de Melos havia assumido a posição central e inexpugnável anteriormente ocupada pelo *medici venus*, e mesmo agora que ela perdeu o favor de conesseurs e arqueólogo, ela manteve seu lugar no imaginário popular como um símbolo ou marca comercial de beleza (CLARK, 1992, p. 88).

Compreendendo essas questões, é possível observar um lugar do corpo feminino no renascimento e que dificilmente ele seria associado à ciência, como o caso do homem vitruviano. Sendo suas questões estéticas restauradas da antiguidade - o corpo nu, e ao corpo coberto, ou seja, a roupa, um lugar passível de inovações e ciência.

Apesar da importância dada ao corpo feminino da época, pensar a mulher no Renascimento e nas artes desse período ainda é uma tarefa em construção. Pensar a moda no Renascimento é mais tátil, ilustrada pelo cinema, pinturas e revisitada diversas vezes pelas grandes marcas (*maison de couture*), ela apresenta um viés histórico. Assim como a mulher, a produção de moda, em seu processo de faturamento, se torna invisível. A pouca visibilidade da mulher e do processo de produção da moda no Renascimento se tornam similar. Observando essas lacunas, como pensar esses dois pontos dentro do Renascimento e sua sobrevivência na contemporaneidade?

Neste ensejo, procuramos estabelecer um diálogo sobre a mulher, o corpo, a harmonia e a sobrevivência do Renascimento, um desenho em forma de performance cujo produto final é uma saia. Saia-corpo, saia-casa, saia-medida de todas as coisas, parafraseando Protágoras, a saia e todas as derivações lacanianas, freudianas e jungianas que despertarem.

Refletindo sobre essas questões chegamos na proposta a/r/tográfica da Mulher Vitruviana. Uma proposta baseada no Homem Vitruviano, obra de Leonardo DaVinci, com data de produção estimada entre 1484 à 1500, em seu caderno de notas anunciou a utilização da proporção áurea.

Uma relação que começou pelo corpo masculino, persiste nas regras clássicas de desenho, nos desenhos de moda (croquis) e utilizado também na produção de moda (modelagem).

Portanto, a Mulher Vitruviana trata-se de uma proposta, ou melhor, projeto de performance, que compreende a roupa como extensão do corpo (McLuhan 1964), o virtuosismo em Da Vinci (FERRO, 2015), a estética geométrica de Pitágoras (Bayer 1993) e a história da moda.

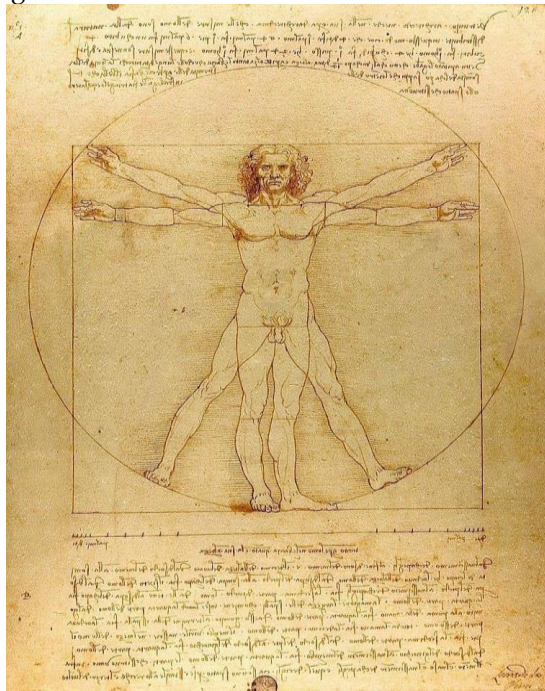
## **O homem vitruviano**

O homem vitruviano (ou homem de Vitruvius) é um conceito apresentado na obra. Os dez livros da Arquitetura, escrita pelo arquiteto romano Marco Vitruvio Polião (séc. I a. C.), do qual o conceito herda no nome. Tal conceito é considerado um cânone das proporções do corpo humano, segundo um determinado raciocínio matemático e baseando-se, em parte, na proporção áurea. Desta forma, o homem descrito por Vitruvius apresenta-se como um modelo ideal para o ser humano, cujas proporções são perfeitas, segundo o ideal clássico de beleza.

O arquiteto romano, em sua obra escrita no século I a. C., propõe esse cânone tanto em forma textual, descrevendo cada proporção e suas relações, quanto através de desenhos. Porém, à medida que os documentos originais perdiam-se e a obra passava

a ser copiada durante a Idade Média, a descrição gráfica se perdeu. Com a redescoberta dos textos clássicos durante o Renascimento, uma série de artistas, arquitetos e tratadistas dispuseram-se a interpretar os textos vitruvianos buscando produzir novas representações gráficas. Dentre elas, a mais difundida é a de Leonardo da Vinci, objeto dessa proposta.

Imagem 2. Homem Vitruviano de Leonardo Da Vinci



Fonte: (WIKIPÉDIA, 2021)

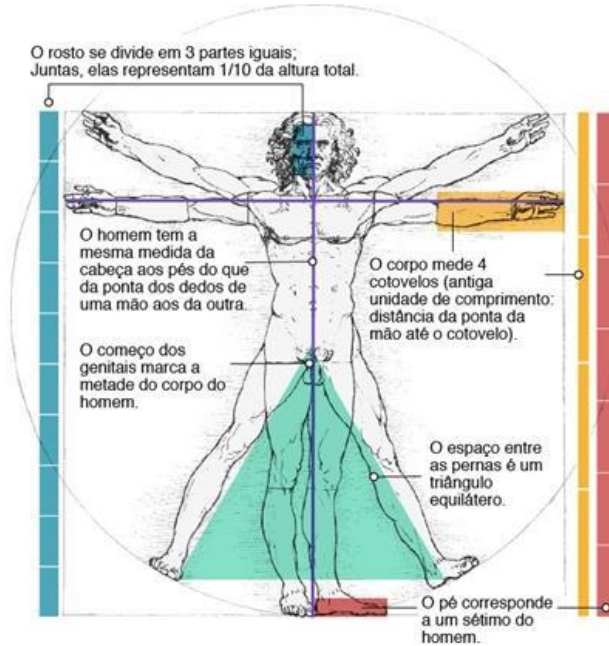
Nesse cenário, a questão do cálculo se torna consistente e o questionamento sobre o que seria a proporção áurea se torna evidente. A proporção áurea ou número de ouro, cabendo ainda algumas outras nomenclaturas, é uma questão matemática. Divide-se uma reta em tamanhos diferentes, pega-se o maior segmento e divide pelo menor. O resultado deverá ser igual ao valor da divisão da reta inteira pelo tamanho maior. O resultado será 1,618 e

representado pela letra grega Phi  $\Phi$ . Essa proposta foi aplicada por vários artistas em suas obras ao longo do tempo a exemplo do próprio Leonardo Da Vinci (1452- 1519), Paul Sérusier (1864- 1927), Juan Gris (1887-1927), Gino Verino (1883-1966) e Salvador Dalí (1904- 1989), entre outros.

Em termos gerais, Vitruvius aponta que em um homem com medidas ideais seus braços abertos corresponderiam a sua altura, o seu pé seria a exata medida do antebraço, o pescoço seria o raio da cintura, um rosto ideal deveria ter a largura correspondente ao tamanho de cinco vezes do olho, para a altura essa medida seria três vezes a altura do nariz e esse nariz deveria ter sua altura correspondente a mesma largura dos olhos. Ao se apropriar desses estudos Da Vinci modificou algumas relações de tamanho propostas por Vitruvio a exemplo do pescoço, que seria  $1/15$  da altura do corpo ao invés de  $1/24$  e o pé que consistiria em  $1/7$  e não  $1/6$  daquele. Ainda assim, a razão proposta por Policleto, reafirmada por Vitruvio e restaurada por Da Vinci da altura do corpo humano que corresponde a  $1/7,5$  da altura da cabeça, permanece nos croquis de moda, arredondado a 8 cabeças. Um esquema que contempla algumas dessas proporções citadas acima pode ser observado abaixo:



Imagem 3. Homem Vitruviano II



Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-54265749>

### A saia godê

Relacionar a saia ao renascimento parece evidente ao observar as imagens das vestimentas da época. No renascimento a roupa valorizou uma forma circular da vestimenta valorizando as ancas, tanto para mulheres quanto para homens. No caso dos homens, peças acolchoadas eram comuns para dar volume nos braços ou pernas. Para as mulheres, uma estrutura rígida na cintura com abertura em formato cônico sustentava e moldava o corpo e a roupa. Pensar nas peças do vestuário do renascimento sem buscar sua forma de produção/suporte é correr o risco de não compreender a grandeza da produção de vestuário da época.

Assim, em qualquer época que seja, pensar o processo de produção da roupa, ou seja, sua modelagem, implica pensar em questões técnicas de geometria e simetria. A modelagem é tão

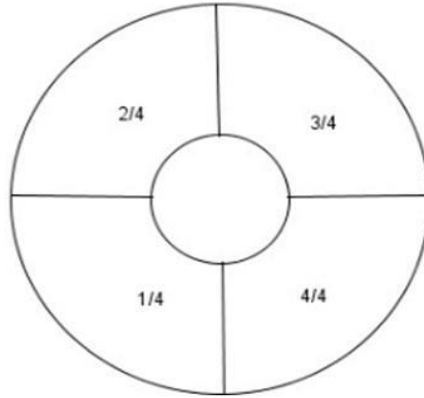
importante para a produção de uma roupa que durante o I Fórum Senai de Modelagem realizado em 2009 em Curitiba o renomado estilista paulistano, Jum Nakao, afirmou que a modelagem é a gramática do estilo. Essa técnica possui algumas variáveis, a exemplo da moulage, uma técnica de modelagem tridimensional. Para essa proposta levou-se em consideração apenas a modelagem plana, bidimensional, fundamentada na Geometria Descritiva, que permite a criação de molde em um plano (suporte usualmente de papel), que posteriormente serão transcritos no tecido. E o tecido, cortado e costurado para se tornar o produto final, uma peça, que se adapta ao corpo. Compreendo a geometria descritiva é possível visualizar a modelagem plana:

Um sistema de projeções que utiliza figuras geométricas, tendo por objetivo treinar o raciocínio lógico e a visualização mental. Na prática, o que se pretende com esta disciplina é passar as figuras geométricas do espaço para representações bidimensionais (GALRINHO, 2012, p.4).

Cada modelo de saia exige uma modelagem específica. Assim escolheu-se a saia godê. Callan (2007, p.276) define a saia godê cortada de um ou dois pedaços de tecido, sendo a predileta dos anos 1950, costumava ser usada com anáguas e muito associada à época do rock'n'roll. A saia godê ficou popularizada e marcada na história com o New Look (1950) do estilista francês Christian Dior. Essa saia tem como característica marcante o volume. Atualmente sua modelagem pode ser feita com  $1/4$ ,  $2/4$ ,  $3/4$  ou  $4/4$  do godê, essa escola irá definir o volume da saia. Callan (2007, p.149) explica que godê é um pedaço triangular de tecido, mas largo na parte inferior, costurado a uma saia, vestido ou casaco para aumentar a roda.

Nessa proposta a modelagem selecionada da saia godê foi a de  $4/4$ , ou seja, uma circunferência completa. A escolha dessa saia deu-se pela sua apresentação na modelagem, com o uso de frações e do círculo e suas derivações que permitem uma montagem com base nas proporções apontadas no Homem Vitruviano.

Imagem 4. divisão das frações da saia godê



Fonte: Duarte (2011)

Duarte (2011) no livro *A modelagem industrial brasileira* aponta uma tabelas de medidas prontas para produção das circunferências que darão forma a modelagem plana dessa saia. Essa tabela, assim como o homem vitruviano, buscam um padrão. Um padrão que esta proposta artística busca questionar. A exatidão e dureza da ciência matemática face a um sistema corpóreo humano em diálogo com a produção individualizada de um artefato do vestuário caminha na ampliação dessas percepções para além da geometria.

O homem Vitruviano, aquele que em seu corpo possui as medidas da natureza, medidas que foram utilizadas na construção de templos para o enaltecimento do próprio homem, a arquitetura do corpo e para o corpo. Nesse sentido é possível uma nova aproximação da modelagem com o Homem Vitruviano por meio da arquitetura. Serra (2012) pensa a modelagem como uma arquitetura de vestuário projetada seguindo medidas personalizadas ou padrão, no caso de escala industrial. Pensar o corpo como uma arquitetura, pensar a roupa como uma arquitetura, remete a uma divagação sobre as obras de Christo e Jeanne-Claude, artistas vestiam corpos que eram edifícios, ilhas, montanhas e outras matérias físicas.

É nesse ato de vestir e transformar dois corpos em um que reflito quando vejo a duplicidade do homem no desenho do homem vitruviano. Essa duplicidade que, assim como os outros detalhes da obra servem para colocar em prática e rascunhar ideias, é vista na roupa. O que é roupa, o que é corpo?

A profundidade desses dois questionamentos perpassam por várias áreas, mas a questão que se põe é até onde vai o corpo e até onde vai a roupa? Seria possível na sociedade renascentista uma separação, se referindo ao corpo físico e corpo roupa da mulher, ou seria algo delegado aos artistas? A esses questionamentos que podem se respondidos com fundamentações e articulações teóricas, respondo com uma proposta performática.

### **A Mulher Vitruviana**

A mulher vitruviana é um projeto de performance que poderia ser apresentado em uma galeria ou museu. Contudo, pretendemos dar a um sentido a/r/tográfico ao aplicar durante as aulas de Arte do 8º ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Hélio Mamede de Freitas Galvão em Goianinha/RN. Vale destacar, que o período do Renascimento está previsto no conteúdo programático de aulas da série supracitada e o projeto engloba algumas das habilidades listadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Entretanto, devido a Pandemia Covid-19 foi temporariamente inviabilizada devido às dificuldades de adaptação para o ensino remoto. Desta feita, sem a possibilidade de um local próprio para desenvolver a performance, optamos por executar um croqui de como será. Para tal, esta proposta simplificada foi produzida para ilustrar o processo. Nesta experimentação, realizada à seis mãos, uma mãe (a autora) e suas filhas\*\*: uma menina e uma bebê. Nesta conjectura, optamos por ilustrar essa proposta com um ícone feminino dentro do universo infantil, a Barbie. Para montagem da saia utilizou-se o feltro como tecido em formato livre sendo moldado conforme a aplicação das medidas.

Baseando-se em uma releitura do homem viturviano, o raio que demarca o comprimento da saia será feito a partir da altura dividida por 2 (Imagem 5).

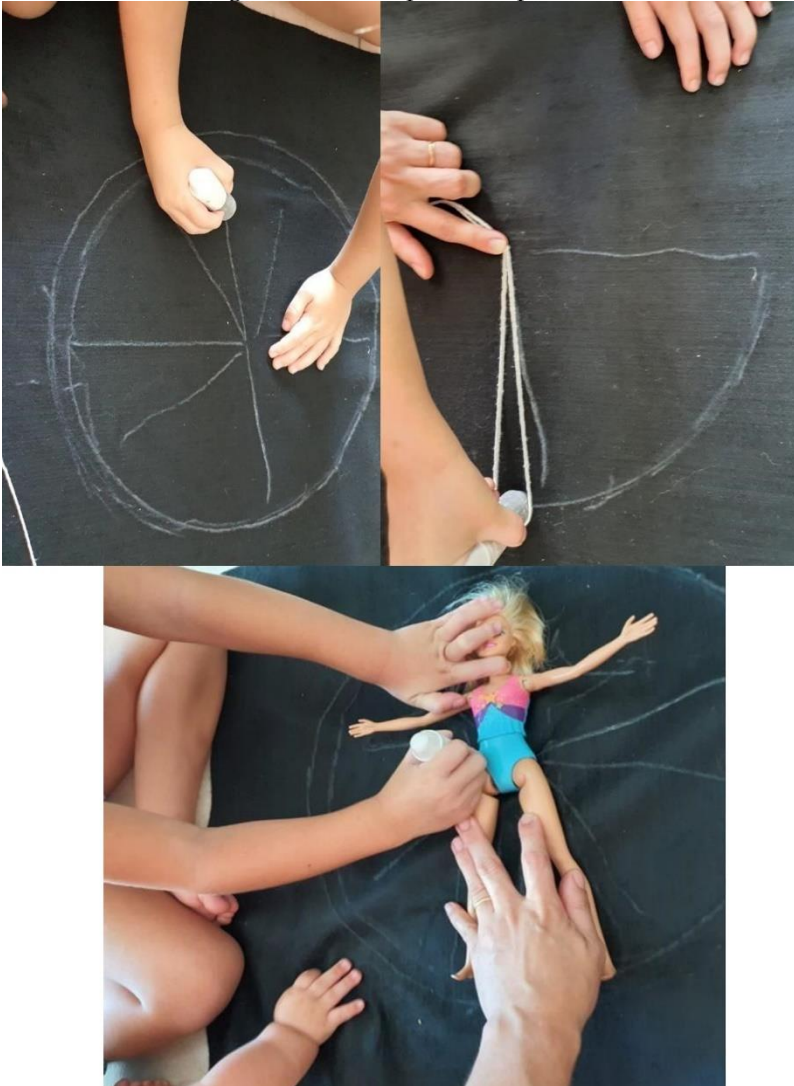
Imagens 5. passo a passo do processo



Fonte: Arquivo pessoal

Isso se dará por meio de um barbante a ser esticado ao longo do corpo, dobrado ao meio e transformando em uma circunferência. Esse barbante dobrado ao meio é utilizado para demarcação e construção do raio e circunferência diretamente no tecido com giz, como uma improvisação de compasso (Imagem 6).

Imagem 6. Passo a passo do processo



Fonte: Arquivo pessoal

Com as demarcações feitas, a circunferência será cortada e então se tem a primeira parte da saia. Em seguida, a mesma ideia para produção da saia (circunferência externa) foi empregada para produção da cintura (circunferência interna). A largura do pescoço

é equivalente ao raio da circunferência da cintura. Assim, o barbante tem como medida a largura do pescoço, dobrado ao meio e colocado como um compasso, desenha um novo círculo no centro, marcando a cintura da peça.

Imagem 07. Passo a passo do processo.



Fonte: Arquivo pessoal

Portanto, como na modelagem tem uma margem para costura e/ou ajuste, nessa proposta as medidas propostas pelo Homem Vitruviano são baseadas na perspectiva de um corpo ideal. A parte da cintura ficou difícil de ser produzida devido ao tamanho do pescoço da boneca o que pode ter ocasionado uma necessidade de ajuste. Esse ajuste foi feito por meio da costura.

Imagem 08. Passo a passo do processo.



Fonte; Arquivo pessoal

### **Considerações iniciais de um projeto intermitente**

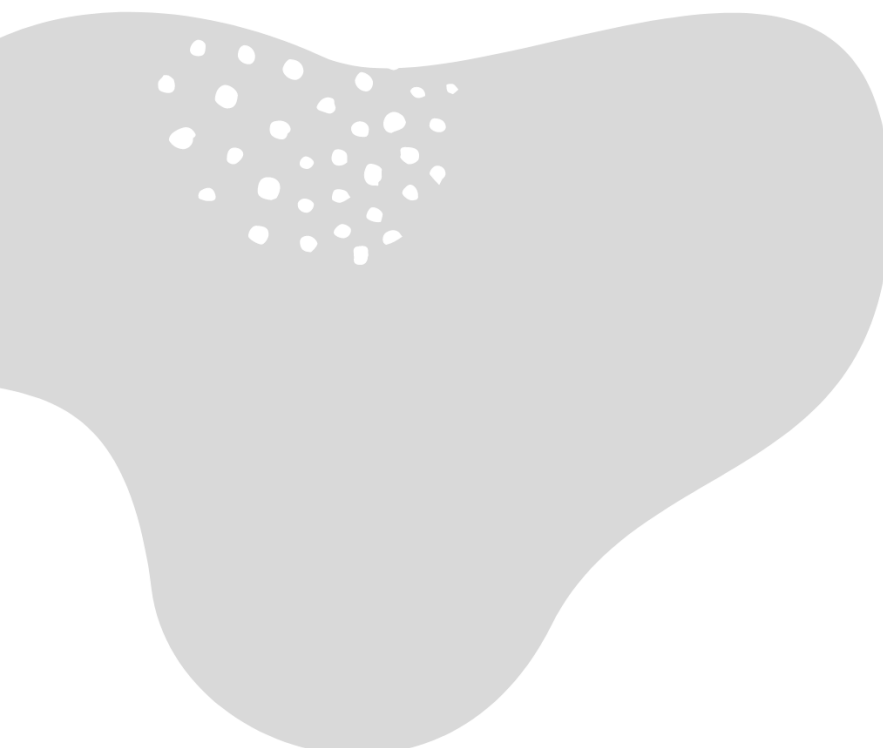
Segundo a obra de Leonardo Da Vinci, a altura da pessoa corresponde ao seus braços abertos, conforme exemplificado no passo a passo demonstrado nas imagens acima. Para além, ao ser realizada presencialmente com pessoas a performance começará



então, com uma mulher (que poderá ser a professora à executar a performance ou uma estudante da turma) em cima de um tecido no formato de quadrado, com o barbante que medirá a partir da abertura de seus braços, sua altura e o barbante será cortado nesse ponto. E então segue como descrito acima, dobrado ao meio, utilizado como compasso e será feita a demarcação da circunferência completa no tecido. Com a primeira parte da saia concluída, passa-se a segunda parte, uma nova circunferência feita no centro da primeira para abertura da cintura da saia. A finalização da performance dá-se com a conclusão da construção da saia e a mulher, figura que a produziu, vestindo-a e rodando.

## Referências

- CLARK, Kenneth. **The Nude a study in ideal form**. Princeton: Princeton University Press, 1992.
- DIAS, B.; IRWIN, R. **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.
- DUARTE, Sônia. **Modelagem Industrial Brasileira**. Rio de Janeiro: ed. Guarda roupa, 2011.
- GALRINHO, A. **Manual de Geometria Descritiva**. 2ed, 2012. Disponível: <https://antoniogalrinho.wordpress.com/geometria/manual-de-geometria-descritiva> Acesso em: 06 nov. 2020.
- IRWIN, Rita. L. A/r/tografia. In: DIAS, B.; IRWIN, R. (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 27-35.
- SERRA, Juliana Bononi. **Modelagem padrão para o que não poderia ser padronizado, uma proposta para vestir a mulher brasileira**. Disponível em: [http://www.coloquiomoda.com.br/anais/coloquiode-moda-2012/gt04/comunicacaooral/103472\\_modelagem\\_padrao\\_para\\_o\\_que\\_nao\\_poderia\\_ser\\_padronizado.pdf](http://www.coloquiomoda.com.br/anais/coloquiode-moda-2012/gt04/comunicacaooral/103472_modelagem_padrao_para_o_que_nao_poderia_ser_padronizado.pdf). Acesso em: 09 jun. 2021.
- LÍVIO, Mario. **Razão Áurea: a história de Fi, um número surpreendente**. Trad. Marco Shinobu, Rio de Janeiro: Record, 2008.
- CHING, Francis D. K. **Arquitetura, forma, espaço e ordem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



**CARTAZ DE ARTISTA:  
CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE  
PROCESSOS DE CRIAÇÃO QUE  
ENVOLVEM CIDADE, COLA E PAPEL**

Cristhian Lucas



**Intervenção Urbana. Cartaz. Pós-Produção.**

# CARTAZ DE ARTISTA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE PROCESSOS DE CRIAÇÃO QUE ENVOLVEM CIDADE, COLA E PAPEL

*Cristhian Lucas*

## Introdução

Figura 1. Porque as aves veem tudo melhor (2021). Fotografia de intervenção urbana caracterizada por colagem Analógica digitalizada e impressa em adesivo de vinil.



Fonte: (Arquivo do artista)

Em 2021 o Departamento de Arte da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) organizou o evento Mostra de Arte de 2021. Entre as programações do evento, houve a abertura de uma galeria virtual<sup>1</sup> constando os trabalhos de arte submetidos pelos participantes. Nesta circunstância, foram expostos dois trabalhos meus, caracterizados por fotografias das intervenções urbanas que eu denominei de série “Porque as aves veem tudo melhor” (Figura 1).

Estas ações de intervenção urbana, das quais duas ocorrências foram fotografadas para compor a exposição da Mostra de Arte de 2021, foram caracterizadas por aplicar adesivos de vinil sobre a superfície da cidade. Estes adesivos foram obtidos a partir da impressão da digitalização de trabalhos de colagens analógicas<sup>2</sup> feitos a partir de composições criadas com imagens fotográficas e textos fora de contexto, retiradas de materiais impressos em desuso.

As hibridizações de texto e imagem produzidas em série pelo espaço da cidade me chamaram a semelhança com a aproximação estrutural dos cartazes publicitários. Deste modo, a pesquisa artística envolta sobre o processo de criação e desenvolvimento da mencionada intervenção urbana, gerou alguns desdobramentos feitos em papel com a técnica do lambe-lambe<sup>3</sup>, dos quais mencionarei no presente texto.

Deste modo, este artigo busca esboçar uma possibilidade de conceituar esta tendência, principalmente nas artes que se propõem a intervir no cenário urbano, de utilizar-se do papel colocado sobre a cidade como mídia para a arte contemporânea. Embora possa se perceber uma frequência na ocorrência desse tipo de materialidade no cenário da arte contemporânea - onde diferentes artistas veem o potencial de trabalhar diferentes poéticas e solucionar diferentes problemas estéticos, - este artigo usará como plano de fundo minha

---

<sup>1</sup> <https://www3.unicentro.br/deart/galeria-virtual/>

<sup>2</sup> Emprega-se o analógico para se referir a colagem manual, feita a partir de papel e não em computador através de programas de edição de imagem.

<sup>3</sup> O Lambe-lambe, ou *wheatpasting* em inglês, é uma técnica onde se aplica o papel utilizando uma cola feita à base de trigo ou diluída em água.

própria produção artística. A partir disto, busca-se destacar algumas obras de minha produção para que auxiliem a esboçar uma definição inicial de Cartaz de Artista: uma postura de se apropriar desse comum sistema de significação da cidade.

Vale pontuar que não pretende-se esgotar os trabalhos aqui mencionados, e sim, abordar apenas um dos pontos observados pelo artista, que não correspondem a totalidade do processo de criação. Em outras palavras, aqui será ignorado alguns aspectos que fomentam as obras para destacar as questões de sua materialidade formal que são importantes para pensar o Cartaz de Artista.

### **Cartaz e apropriação**

Na história da arte, podemos dizer que foram diversos os motivos que culminaram no caminhar do artista para o espaço urbano. Embora estas experimentações possam ter começado na modernidade, foi na contemporaneidade que as intervenções urbanas encontraram um solo fértil: apoiadas sobre um discurso de autocrítica a respeito das instituições de arte e sobre produções cada vez mais pautadas pelas experimentações e pela aproximação com o cotidiano (ARCHER,2001).

Neste cenário urbano, para onde artistas contemporâneos têm se voltado, muitas pessoas transitam desavisadas e na maioria das vezes passivas aos estímulos da paisagem<sup>4</sup>. Entre os elementos absorvidos de forma passiva por quem transita, podemos destacar a publicidade. Ela, que inunda tanto as paredes das cidades como as redes sociais que estes caminhantes normalmente acessam enquanto se locomovem. Entre estas ferramentas da publicidade nos voltaremos aqui ao Cartaz.

---

<sup>4</sup> Aqui compreendida não como a tradicional ideia de uma visualidade panorâmica tomada a distância, mas sim, como “experiência da presença; dotada de percepções complexas e sinestésicas que lhe fazem existir para além da mera visualidade”, Vide. FUREGATTI (2017)

O cartaz, utilizando as definições de Abrahan Moles<sup>5</sup> (1974), é relacionado a sociedade de consumo, definido comumente como uma mensagem “utilizando geralmente as mesmas técnicas: colar sobre um muro visto por todo o mundo uma folha de papel bem impressa, trazendo imagens ou signos acompanhados de um texto” (MOLES, 1974, p.21). Este suporte de comunicação é aplicado em pontos estratégicos, onde este público passivo transita: Um espaço sem curadoria, onde diferentes empresas e organizações vão sobrepondo seus cartazes, criando camadas de papel gastos e desatualizados.

É justamente desse suporte mencionado que minha produção artística recente tem se voltado, de modo a se apropriar desse sistema de significação. Mas como se apropriar de um sistema? Para contextualizar esta postura que os trabalhos que aqui serão mencionados apresentam, é importante mencionarmos o conceito de Pós-Produção, que vem fomentando meus processos de criação.

Nicolas Bourriaud disserta em seu livro “Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo” (2009) sobre uma atitude presente na arte contemporânea de recorrer a formas já produzidas e inseri-las em uma nova rede de significação, não mais as considerando autônomas ou originais.

De fato, a apropriação é a primeira fase da pós-produção: Não se trata mais de fabricar um objeto, mas de escolher entre os objetos existentes e utilizar ou modificar o item escolhido segundo uma intenção específica. (...) Quando Marcel Duchamp expõe um objeto manufaturado como obra do espírito, ele desloca a problemática do processo criativo, colocando a ênfase não em alguma habilidade manual, e sim no olhar do artista sobre o objeto. Ele afirma que o ato de escolher é suficiente para fundar a operação artística, tal como o

---

<sup>5</sup> Vale ressaltar que quando Moles escreve um livro voltado para analisar a potencialidade do cartaz, esta ferramenta era um dos principais meios publicitários. Hoje, em um mundo com acesso à internet muitas outras ferramentas se sobrepõem, mas ainda sim percebemos na paisagem urbana seu uso, justamente pelo baixo custo e pelo potencial de alcance a um público local.

ato de fabricar, pintar ou esculpir: "atribuir uma nova ideia" a um objeto é, em si, uma produção (BOURRIAUD, 2009, p.22).

De modo a se assemelhar com a atitude de apropriação de Duchamp, que durante a modernidade inseriu objetos manufaturados em suas obras, a arte contemporânea, segundo Bourriaud, pode recorrer às imagens e obras já produzidas para recontextualizá-las e renovar seu processo de significação. Este tipo de ação de reutilização dá fomento para o que o autor chama de "comunismo das formas": um contexto onde afasta-se da ideia de um autor que encerra sua obra ao finalizá-la formalmente, onde o artista pode se ocupar em simplesmente traçar novos caminhos entre signos já existentes<sup>6</sup>.

Bourriaud compara o artista contemporâneo com a figura do DJ e do internauta, justamente pela postura de utilizar-se de algo já produzido (*Sons, Samples*, postagens e conteúdos) para uma reformulação, uma recontextualização. Os três personagens, como menciona o autor, traçam novos trajetos e colocam em uso produções vindas de diferentes origens: "Trata-se de tomar todos os códigos da cultura, todas as formas concretas da vida cotidiana, todas as obras do patrimônio mundial, e colocá-los em funcionamento" (BOURRIAUD, 2009, p.14)

Mais do que se apropriar de obras, imagens e produtos já existentes, o conceito de pós-produção aborda a tendência de artistas de utilizarem de sistemas e processos presentes na sociedade contemporânea. Como o autor aponta, o processo de se fazer arte na contemporaneidade parte muito mais de um "O que fazer com isso?" do que a postura da modernidade de "O que fazer de novo?". O isso da primeira pergunta pode fazer referência tanto a materialidades, como a processos não palpáveis.

---

<sup>6</sup> Vale lembrar que para o autor, o conceito de Pós-Produção está longe de abarcar toda a produção contemporânea: parte da observação de uma tendência ou postura de alguns artistas. Em outras palavras, existem variadas formas de se produzir arte e este conceito não as exclui ou as minimiza.



O que costuma chamar "realidade" é uma montagem. Mas a montagem em que vivemos será a única possível? A partir do mesmo material (o cotidiano), pode-se criar diferentes versões da realidade. Assim, a arte contemporânea apresenta-se como uma mesa de montagem alternativa que perturba, reorganiza ou insere as formas sociais em enredos originais. O artista desprograma para reprogramar, sugerindo que existem outros usos possíveis das técnicas e ferramentas à nossa disposição (BOURRIAUD, 2009, p.84).

Deste modo, não só as produções artistas, mas como os processos e sistemas mais comuns e cotidianos não ficam inertes, são reativados, contextualizados e legendados através da obra dos artistas que utilizam da postura da pós produção. Apresentado este conceito, posso afirmar que: é a partir das apropriações deste processo não palpável presente no cenário urbano de pessoas colarem cartazes nas paredes, que meus trabalhos se usufruem.

Se pensarmos apenas na constituição formal da obra "Cartaz #01" (figura 2 e Figura 3), de 2021, ela não se diferencia muito dos cartazes publicitários que se apresentam na paisagem urbana: É uma hibridização de imagem e texto, reproduzida em série ("Cartaz #01" foi feito em tiragem), e fixada em muros genéricos, onde os critérios eram apenas haver superfície o suficiente e a possibilidade de ser vista por um público.

Figura 2. Cartaz #01 (2021). Colagem Analógica digitalizada e impressa em papel outdoor fosco.



Fonte: (Arquivo do artista)

E é justamente por se parecer muito e, todavia, não ser, que provoca uma quebra no comportamento do espectador passivo. O espectador tenta atribuir o mesmo trajeto de significação, mas ele é incompleto: não há um produto final, não há o que consumir, não é informativo no sentido tradicional. Este potencial de tensão torna o cartaz uma mídia fértil para à arte, e é justamente esta postura de

se fazer arte com papel e cola na cidade que eu tenho nominado “Cartaz de Artista”.

Figura 3. Cartaz #01 (2021) Detalhe. Colagem Analógica digitalizada e impressa em papel outdoor fosco.



Fonte: (Arquivo do artista)

O nome que venho dando faz referência ao conceito de André Rouille elaborado para uma outra mídia também utilizada pela comunicação e pela arte: A fotografia. O mencionado autor cria uma divisão entre a arte dos fotógrafos e a fotografia dos artistas:

O principal projeto da fotografia dos artistas não é reproduzir o real, mas tornar visível alguma coisa do mundo, alguma coisa que não é necessariamente da ordem do visível. Ela não pertence ao domínio da fotografia, mas ao domínio da arte, pois a arte dos artistas é tão

distinta da arte dos fotógrafos, quanto a fotografia dos artistas o é da fotografia dos fotógrafos (ROUILLE, 2009, p.287).

Como não há espaço para exemplificar as analogias do conceito da fotografia do artista e do cartaz de artista, podemos enfatizar o principal ponto: Não negar a arte do cartazista. Isto se faz necessário pelas tensões entre arte e design e a existência de cartazes publicitários onde se há desenvolvimento de estilo e soluções estéticas que se aproximam do campo da arte. Em outras palavras, o conceito permite reconhecer a existência de cartazes que são arte, mas me permite debruçar sobre esta ocorrência onde se faz arte através do cartaz.

A partir de minha produção, tenho observado que esta arte feita a partir de cartaz, ao se apropriar de um sistema, acaba absorvendo algumas de suas características, e com elas, algumas de suas potencialidades. Neste texto mencionaremos a questão da temporalidade.

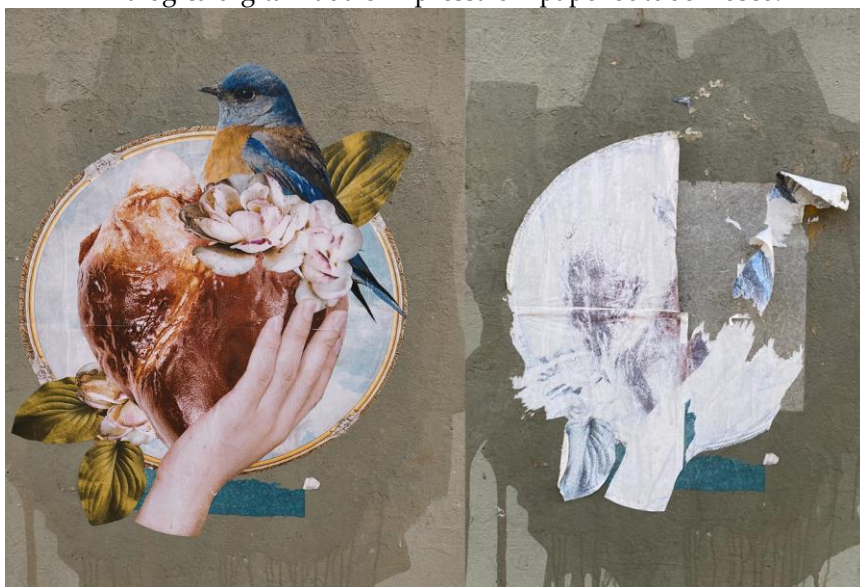
Abraham Moles no já mencionado livro “O Cartaz” (1974) levanta alguns dos aspectos sobre a temporalidade desta mídia publicitária, que eu acredito fazer um paralelo interessante com o Cartaz de Artista:

Observamos, enfim, que esta situação de cartaz como mensagem da sociedade ao indivíduo, não é estática; pela sua repetição em múltiplas cópias postadas em diferentes lugares, o cartaz se decalca pouco a pouco no cérebro dos membros da sociedade para aí se constituir num elemento da cultura. (...) Esta situação evolui, permanentemente, em função do tempo; o cartaz se desfaz sob o olhar e como toda obra gráfica cujos morfemas ou os elementos de estilo se banalizam, este inevitável desgaste faz dissolver pouco a pouco seu valor estético, à medida que ele é melhor compreendido e melhor aceito e que o choque de formas e de cores enfraquece (MOLES, 1974, p.27).

Se considerarmos que a intenção de se apropriar do sistema dos cartazes é de tornar este espaço de trânsito em um espaço de

experiência (BRISSAC, 2008), o cartaz de artista, assim como o publicitário, enfraquece com o tempo. Gradualmente, sua distinção e sua ação de comover o olhar é dissolvida, e assim como os demais cartazes, estes irão compor as camadas de papel gastos e desatualizados, que são tão familiares que passam despercebidos.

Figura 4. Sem título (2020) após um ano de sua aplicação - Colagem Analógica digitalizada e impressa em papel outdoor fosco.



Fonte: (Arquivo do artista)

O desgaste muitas vezes parece indesejado ao público que é familiarizado com o senso comum do que é uma obra arte: Suportes tradicionais, rodeados de uma aura intocável, onde se faz de tudo para preservar a comoção da obra sobre o olhar com o passar das décadas. Entretanto, é nele que mora uma das potencialidades:

Isso implica uma vida útil do cartaz na sociedade: chega o momento em que ele perdeu toda a sua força, em que o seu sentido foi inteiramente extraído como um limão que se espremeu. O cartaz cumpriu sua função, deve ser renovado (MOLES, 1974, p.28).

O cartaz desatualizado abre espaço para que outra intervenção possa ocorrer. O velho, que se torna familiar, abre espaço para o novo, para uma outra possibilidade de convidar este público que transita a parar e a tentar entender aquela ocorrência atípica.

### **Considerações finais**

Entre as produções contemporâneas existem artistas que se propõem a dialogar com o espaço urbano em seus processos de criação. Entre este mote de artistas, que utilizam de diferentes linguagens e meios e poéticas, existem alguns que utilizam do papel aplicado na cidade como materialidade para arte. Esta tendência venho chamado de Cartaz de Artista.

Embora pretende-se estender esta pesquisa e pensar em obras de outros artistas amparadas por este conceito, no texto foram mencionadas algumas ocorrências da minha produção. As obras, que são desdobramentos das intervenções artísticas expostas na Mostra de Arte 2021, foram trazidas à luz para exemplificar e ilustrar algumas das questões desta materialidade.

Entre se apropriar dos cartazes e se apropriar do sistema de significação, o conceito de Pós-Produção de Nicolas Bourriaud pode nos auxiliar a pensar esta postura contemporânea, de recorrer a formas e sistemas já existentes. O autor nos dá fomento para a criação de uma base teórica de se pensar não somente o cartaz de artista, mas as outras situações onde o artista se detém em recontextualizar aspectos já existentes, quase como reprogramar, o mundo contemporâneo.

Houve a percepção de que ao se apropriar do sistema de significação dos cartazes, muitas de suas potencialidades são absorvidas pelo trabalho de arte. Entre elas, a questão da temporalidade, do quanto um cartaz dura e faz efeito, foi brevemente levantada, mas entende-se que outras características podem ser mencionadas, e pretende-se escrever mais sobre no desenrolar da pesquisa.

Vale enfatizar, que muitos aspectos das obras mencionadas foram deixados de lado para dissertarmos sobre sua constituição formal. Muito não foi falado: desde o método de se obter as composições dos cartazes, através das colagens, a pesquisa visual de se apropriar do kitsch, e as questões que estas obras levantam sobre originalidade, auras e margens. Em outras palavras, como já dito, o Cartaz de Artista não pretende esgotar as chaves de interpretação da minha própria produção, muito menos a de outros artistas que possam ser analisados futuramente.

## Referências

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea**: uma história concisa. Tradução de Alexandre Krug e Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.


BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-produção**: como a arte reprograma o mundo contemporâneo. 1 ed. São Paulo: Martins Editora, 2009.

BRISSAC, Nelson. Arte e cidade. In: MIRANDA, Danilo Santos de (coord.). **Arte Pública**. São Paulo: Sesc, 1998.

FUREGATTI, Sylvia Helena. Aspectos de la Relación Arte, Naturaleza y Paisaje en la Contemporaneidad In: MARTIN, Miguel A Chaves (org) **VIII Jornadas Arte y Ciudad. V Encuentros Internacionales**, Madrid: Universidad Complutense/ Grupo de Investigación Arte, Arquitectura e Comunicación en la ciudad contemporánea, nov, 2017, pags. 59-68.

MOLES, Abraham. **O cartaz**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

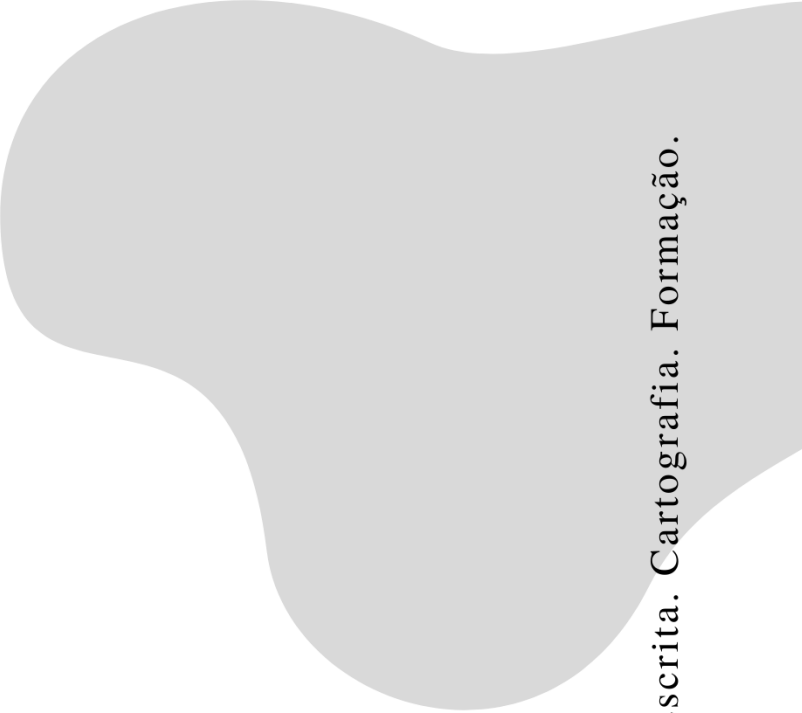
ROUILLÉ, André. **Fotografia**: entre documento e arte contemporânea. SP: Ed Senac, 2009.



**DEVORAÇÕES ESCRITAS PARA UM  
INSTANTE QUE ESCAPA:  
POR ENTRE PALAVRAS,  
CARTOGRAFIAS E  
INVENÇÕES DE SI**

Jonathan Taveira Braga  
Rafael Caetano do Nascimento  
Felipe Ferreira Joaquim  
Maicon de Farias Valsechi





Escrita. Cartografia. Formação.

# DEVORAÇÕES ESCRITAS PARA UM INSTANTE QUE ESCAPA: POR ENTRE PALAVRAS, CARTOGRAFIAS E INVENÇÕES DE SI

*Jonathan Taveira Braga | Rafael Caetano do Nascimento  
Felipe Ferreira Joaquim | Maicon de Farias Valsechi*

Em um convite às experimentações do mundo, o artista visual Cao Guimarães (2007) propõe termos a realidade tal qual a superfície de um imenso lago. Um espelho frágil, profundo e complexo. E aponta três modos de nos relacionarmos com o mistério desse real que se apresenta e inquieta: contemplar, elegendo um olhar distante e passante; alterar, lançando uma pedra que possa transformar a aparente tranquilidade; ou mergulhar, afundando por inteiro nos acontecimentos que possam emergir. Nessa última possibilidade imersiva, Cao Guimarães acrescenta *um desejo de entrega e investigação, uma propensão ao embate, à mescla, a vivenciar um pouco mais de perto o que se esconde dentro do espelho, no fundo das águas*. Desejo que reflete, tal qual a superfície desse lago-realidade, um modo de se ter o mundo ao se entregar a ele. Uma via que pretende mão dupla: inventa-se o mundo ao nos inventarmos a nós mesmos, atravessando significações e intensidades.

No lançar-se a essa relação e criação com o mundo, as palavras possuem um lugar de destaque: contornam sentidos, desmancham representações estabilizadoras, proliferam sensações. Na tentativa de eternizar o momento precíval de uma vivência coletiva, a estratégia do presente texto consiste em ensaiar um modo de apresentar as forças que atravessaram uma experiência contextualizada ao modo remoto da qual as relações sociais se resumiram durante a pandemia do COVID-19. Nessa suspensão de olhares que outrora se encontravam e retribuía afetos, outras emergências tomaram

posição tendo como objetivo exclusivo continuarmos juntos e inventando e acreditando. Em meio à impossibilidade de habitarmos um mesmo espaço físico, restou-nos a fabulação de momentos em que fosse possível a presença síncrona e coletiva em plataformas que aproximassem as distâncias de uma realidade fragmentada e suspensa. A vida em suspensão, mas ainda em desejo mútuo de continuarmos presentes, imersos e criativos.

O mergulho pelas possibilidades da escrita, presente nessa experimentação com a realidade das profundezas de um momento-oficina remoto, perseguiu a compreensão da prática cartográfica como horizonte teórico e metodológico. A apropriação de uma palavra e procedimento do campo da Geografia está ligada principalmente a um modo de experimentar pensamentos para Gilles Deleuze (2013). Segundo ele, as linhas são elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos, e como tal, podem ser abstratas ou não, segmentadas, dimensionais, direcionais (p. 47). Seguindo as colocações de Deleuze, Suely Rolnik (2007) define a cartografia como o procedimento que possibilita tornarmos visível algo invisível. Para ela, as paisagens psicossociais também são cartografáveis: *a cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros* (p. 23). Por natureza, a cartografia como método não se aplica, mas se pratica. Tal procedimento não é visto como uma metodologia rígida com suas etapas pré-formuladas, mas possibilita inventar instrumentos para o relato sobre as experiências atravessadas num determinado campo de atuação: *há que se configurar uma maneira de dizer capaz de expressar a força da experiência* (FARINA, 2008, p. 11). Esse caráter flexível requer do cartógrafo uma atenção *ao particular que caracteriza cada situação (ou seja: singularizar-se) e cuidadosamente estudar as possibilidades de acoplamento e conexão junto ao ambiente em que se busca inserir, atuar, tornar visível* (BASBAUM, 2007, p. 78).

Na perspectiva de uma cartografia intensiva, as produções consequentes desse momento-oficina não se baseiam em *opiniões, interpretações ou análises objetivas, mas buscam, sobretudo, captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos*

(BARROS; KASTRUP, 2009, p. 70). Trata-se, sobretudo, da confluência de desejos para experimentar o fato de estarmos juntos, mesmo à distância; um geo-pensamento dos encontros: criação situada entre percepções e sensações aos impactos sofridos por um território subjetivo e existencial, sempre múltiplo, coletivo e em constante possibilidade de transformação. E é no exercício dessa concepção investigativa que propomos o relato dessa experimentação...<sup>1</sup>

### **Experimentar a escrita: aqui, hoje, sons, palavras, grafias... o que lhe passa?**

Chegar aos encontros que pretendem experimentar a potência inventiva pela escrita pressupõe uma maneira de desobedecer o estabelecido, o previsível e recorrente. Carlos Skliar (2014) nos diz que a desobediência frente à linguagem consiste numa experiência existencial e poética, ao mesmo tempo sonora e silenciosa. Resultantes de modos de vida singulares, os desobedientes da linguagem contornam necessidades específicas daquelas subjetividades à margem dos discursos legitimadores. Operam na ordem da incerteza, da incógnita, da incompreensão, do esquecimento. Perseguem a errância, expõem-se ao erro, a falta de segurança, ao temor pela norma mas que emana absoluta vitalidade; fazem valer a temperatura dos dispositivos que escrevem e inscrevem; possibilitam sombra ou contorno ou superfície daquilo que se entregou escutando, aprendendo a ver, encontrando uma voz... Desobedecer diz respeito àquilo *que abre brecha na vida e a desgarrar, por instantes, colocando-nos fora de nós mesmos* (p. 17). Travessias, assombros.

Uma primeira desobediência estava exposta no slide compartilhado quando se acessava à sala virtual: **desligue sua**

---

<sup>1</sup> O ensaio pretende uma colagem de afetos emergidos durante o momento-oficina ocorrido na Mostra de Arte 2021 da UNICENTRO/ Campus Guarapuava-PR, entre os dias 19 e 23 de Abril de 2021, com 4 horas de duração divididas em 2 encontros. Como organização textual: em itálico estão citações de referências conceituais que orientam a vivência e proposta da oficina; em negrito, transcrições a partir da audição dos participantes e proposições sonoras dos ministrantes neste evento específico.

**câmera!** A única regra desse primeiro dia de encontro era permanecer com as câmeras desligadas, buscando foco e concentração na apreciação sonora estabelecida por microfones que ressoavam leituras, ruídos e canções. Durante os primeiros minutos de encontro uma multidão de vozes, querereres e saberes, gritavam existência e disputavam atenção, acolhimento...

Mas afinal, o que é isso de construir um espaço-tempo desobediente chamado oficina? *É como um laboratório de pesquisas: dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre o que se sabe.* Se como propõe Deleuze (2013, p. 173), um laboratório traz a investigação como premissa de ação, uma oficina, que se quer laboratório de escrita, não pretende meramente a produção de conhecimentos sobre determinado conteúdo, mas, sobretudo, a produção de pensamentos. **Ô Mãe!!! O mãeenheeeee!!!!** Vai mais além: pensar com e não pensar sobre. Requer pesquisadores também sujeitos de sua própria pesquisa, um roteiro que guia e não promete, necessidade de processo muito antes de resultado, desejar acontecimentos. **Ô mãe, quero fazer cocô!** Oficina vista como um momento para proliferar sentidos, intensificar encontros, operar, jogar, desassossegar.

**Joãozinho, quem descobriu o Brasil?** A necessidade da palavra, de fato, era a emergência da oficina. *Joãozinho, quem descobriu a América?*<sup>2</sup> A situação arquitetada trazia as marcas daquilo que Sandra Corazza (2006) compreendia como uma escritar-artista. *Manifesto Antropófago. Só a Antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente. Única lei do mundo. Expressão mascarada de todos os individualismos, de todos os coletivismos. De todas as religiões. De todos os tratados de paz. Tupi, or not tupi that is the question*<sup>3</sup>. Ao deixarmos de lado uma forma de escrita pautada por significações, escrita-representacional, propomos uma atenção para o “como” funciona aquilo que compreendemos como ato de escrever. Não um ato de

---

<sup>2</sup> (JOSÉ, 1989, p.45)

<sup>3</sup> (ANDRADE, 1928, p.3)

escrever em geral, universalizado, mas, singularmente, quais as relações que estabelecemos com a prática da escrita. **Você tem fome de quê?** Escrita-esquizo: *maquinação de uma escrita, que é somente produtiva, nem expressiva, nem representativa, perseguição de uma lógica da invenção* (p. 26). Esse modo de uma escrita-artista pretende não ter um objeto de escrita, um “falar sobre” passível de redução a interpretações, mas se quer como força que mobiliza a produção de palavras. *A verdade é que eu não aguentava minha alma e começava a tomar consciência da velhice pelas minhas fraquezas diante do amor*<sup>4</sup>. Uma dobra, produzir palavras que dão a pensar a produção de palavras. Longe das armadilhas da razão, permeada pela *exegese ou justificação, algo cognitivo, uma lógica do conhecimento extraperspectivista*, o modo da escrita-artista quer o pensamento e suas produções nômades, múltiplas. *Uma questão de maneiras de pensar e de modos de agir: artistagens da vida...* (p. 36).

*... o que atropelava a verdade era a roupa, o impermeável entre o mundo interior e o mundo exterior. A reação contra o homem vestido*<sup>5</sup>. As conversas ao final deste encontro foram instigadas pelas impressões primeiras sobre a performance inicial realizada pelos proponentes da oficina, pelos textos produzidos a partir da vivência daquele momento e pela leitura dos mesmos aos demais presentes na sala virtual. *O herói picado em vinte vezes trinta torresminhos bubuiava na polenta fervendo*<sup>6</sup>. Ver o modo como esse outro ocupou a escrita, grafando e grafando-se, as atenções recortadas dos dispositivos apresentados, as expectativas em relação ao que viriam de uma oficina, os sentidos traduzidos em palavras. **Traz papel higiênico pra mim, Mãããee!!!** Algumas composições descreviam o visto e vivido em textos corridos, em prosa e poesia, como também numa espécie de enxurrada de palavras que se conectavam subjetivamente. *Quero agora me dedicar a libertar as mulheres dos grilhões do cativo doméstico... Se a mulher pode reinar também*

---

<sup>4</sup> (MÁRQUEZ, 2006, p.97)

<sup>5</sup> (ANDRADE, 1928, p.3)

<sup>6</sup> (MAKUNAIMÃ, 2019, p.99)

*pode votar!*<sup>7</sup> Por mais absurdas as disparidades daquilo que ouvíamos, atentos, ali residia uma potência... a *unificação de todas as revoltas eficazes na direção do homem*<sup>8</sup>. Trata-se do jogo intertextual, no qual os sentidos proliferam horizontes, escapam aos apelos de padronização, atravessam modos de ver/ ouvir/ sentir. **HahahahahaHAHAHAHAHAHAHahahahaha**. Não se sabe para onde se encaminham. **Isso não é história. Não conheço história assim**. Apenas vão. *O que salva é grito*<sup>9</sup>. Sem rédeas, desenham marcas... *Quem está em pânico são os povos humanos e seu mundo artificial, seu modo de funcionamento que entrou em crise*<sup>10</sup>.

Ouvir suas palavras e as de outrem em vozes do outro sem rostos, diálogos com janelas fechadas, impunham perturbações. *As pessoas hoje querem nascer em hospitais e depois viver blindadas quanto à possibilidade de morrer*<sup>11</sup>. Em algum momento ouviu-se que era um disparate ordenar desligar câmeras em um encontro síncrono para conversarmos uns com os outros, pois é justamente a abertura das lentes o que hoje nos aproxima e nos exige a disciplina do virtual. Caso o contrário fosse, muito do que havia existido deixaria de existir. *Tudo o que reflete some*<sup>12</sup>. Em outro, a proibição das câmeras levou a lidar mais com uma dimensão sonora da palavra do que com um rosto que a pronuncia, amplificando uma experiência de se lidar com o som do texto e da escrita. Uma outra forma de vivificação da palavra. *Embora adorasse me agarrar com esse rapaz, ele devia ter uns feromônios extraordinários*<sup>13</sup>. Uma escrita minha, uma leitura outra, uma escrita outra. *“Filho, silêncio”. A Terra está falando isso para a humanidade*<sup>14</sup>. Essas bifurcações sinalizaram aquilo que Goulemot (1996, p. 108) identifica como sendo o prazer de um texto: *ler não é*

---

<sup>7</sup> (*apud* FONSECA, 2009, p. 69-70)

<sup>8</sup> (ANDRADE, 1928, p.3)

<sup>9</sup> (LISPECTOR, 1973, p.104)

<sup>10</sup> (KRENAK, 2020, p.44)

<sup>11</sup> (KRENAK, 2020, p.34)

<sup>12</sup> (RAMOS, 2011, p. 51)

<sup>13</sup> (RIBEIRO, 1999, p. 56)

<sup>14</sup> (KRENAK, 2020, p.45)

*encontrar o sentido desejado pelo autor, reconstituir algo que se encontrava oculto, mas antes constituir um sentido. Dar a ler... da equação eu parte do Cosmos ao axioma Cosmos parte do eu. Subsistência. Conhecimento. Antropofagia*<sup>15</sup>.

Se um rosto no espaço de um eu – *alguns vão morrer. É uma banalização da vida, mas também é uma banalização do poder da palavra*<sup>16</sup> – dizia respeito ao modo como o outro lida com as minhas palavras, forçando a dissolução de todo suposto controle que detenho sobre os sentidos enunciados; agora – se um eu no espaço de um rosto –, diz respeito a um cuidado de si inerente ao modo como vejo e me relaciono com o outro. **Flabelífero. Flabelifoliado. Flabeliforme. Flabelípede. Flabelo.** Nesse campo de relações que estabeleço com o outro reside a potência de outrem. Outrem como um outro impreciso, indefinido, capaz de aglutinar vozes, iluminar sentidos marginais. E o que pode o outro visto como outrem?

E fora tu, imperialista das sucatas,  
charlatão da sinceridade  
e tu, da juba socialista, e tu, qualquer outro  
Ultimatum a todos eles  
e a todos que sejam como eles, todos<sup>17</sup>

Outrem traz a finitude de um “eu” enquanto demonstra perspectivas e aponta outras, possibilita devires; relativiza o não-sabido, *introduz o signo do não-percebido no que eu percebo*<sup>18</sup>, aflora, faz produzir, coloca em jogo maquinarias de desejos. Um mundo com outrem consiste na propensão ao embate constante, contaminação voluntária. **Alguma coisa escapa o tempo todo. Alguma coisa escapa o tempo todo. Alguma coisa escapa o tempo todo.** Ao construirmos um espaço de invenção em torno da prática da escrita, aqui nomeada como momento-oficina, colocamos em jogo

---

<sup>15</sup> (ANDRADE, 1928, p.3)

<sup>16</sup> (KRENAK, 2020, p.46)

<sup>17</sup> (CAMPOS, 1981, p.30)

<sup>18</sup> (DELEUZE, 2011, p. 315)



o critério do intensivo presente no exercício da linguagem. **Mãe, o meu cocô tá mole.** Linguagem enquanto realidade de possíveis. A lógica residida em tal momento insistia no risco contido no ato de expor-se para a produção de um modo de atenção, uma atitude de abertura e escuta, inquietude. **Por que você continua a lutar?**

**Experimentar um ser da escrita: alguém está presente... que rosto, corpo, modo, poderá residir nas palavras que lhe chegam às mãos?**

Figura 1. *prints* do momento-oficina em formato virtual, realizado durante a Mostra de Arte 2021, UNICENTRO.



Com a proposição dessa pergunta, embaralhamos e redistribuímos todas as produções escritas do primeiro ato da oficina, de modo que cada participante tivesse em mãos as palavras produzidas por um alguém anônimo e incerto. O pedido era que, no segundo encontro da oficina, pudéssemos apresentar cada construção do personagem criado, com e a partir das palavras encaminhadas, através do uso das câmeras. Novamente a proposta era estampada, agora: **ligue sua câmera!**

Figura 2. *prints* do momento-oficina em formato virtual, realizado durante a Mostra de Arte 2021, UNICENTRO.



Aos poucos a tela do computador tornava-se habitada por diferentes seres e invenções. **Sinto abismos entre nós. Abismos**

**virtuais.** A bruxa, o alérgico, a criança, os rostos cobertos por tintas e adereços compunham um retalho de entregas, curiosidades e teimosias. **Tão diferentes mas ao mesmo tempo tão iguais a mim.** Uma composição de si a partir dos sentidos trazidos por outrem. **Buscar sentidos, produzir sentidos, plantar sentidos, comer sentidos, defecar sentidos para fazer algum sentido.** Um eu fabulado por um outro, um outro fabulado por um eu. **O eu, o outro, encontro, confronto, invenção, enrolação, viagem, separação, sempre sem saber.** Eu e outro atravessados pela linguagem escrita numa relação complexa. **Onde o ruído é presente, e sua beleza não é eterna...**

Nessa perspectiva, nos deparamos com uma potência para com aquilo que Jorge Larrosa (1994) compreende como experiência de si: *aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo* (p. 43). A experiência de si traz ainda como pressuposto uma consciência de si que não é algo progressivamente descoberta e submetida à aprendizagem de uma melhor descrição. Mas, antes, *algo que se vai fabricando e inventando, algo que se vai construindo e reconstruindo em operações de narração e com a narração* (p. 70). **Linhas longas, linhas curtas, cruzadas, enroladas, desfiadas, alinhavadas.** O exercício proposto nessa atividade talvez percorra a possibilidade da experiência de si. No entanto, tendo o outro, linguagem e sujeito, como catalisadores para novas possibilidades de olhar a si e aquilo que difere a um si mesmo. **Não precisa ter sentido, mas naturalmente se faz sentir.**

**Experimentar a des-escrita: fazer seu aquilo que não lhe pertence... apropriar-se, reescrever, mobilizar outros sentidos - qual ação possível seu personagem pode com as palavras que lhe chegaram às mãos?**

Uma oficina para devorar o outro: criar passagens entre, múltiplas conexões entre as linhas de força que se cruzam em um

encontro. Uma atenção ao aspecto processual na produção de si, do outro, de mundos. Uma jornada nas potências de retratar a si, espelhado na construção de um personagem e nesse processo de saber lidar com todas as inquietações de retratar a persona de si, o personagem em si no segundo dia da dinâmica, o frio, o medo, a dor de barriga, a conformação, a ação de conformar.

Com a personagem - quem não é a personificação de um outro supostamente encontrado por detrás do texto do dia anterior, mas uma corporificação de fluxos de escrita, fluxos de mundo - deve-se des-escrever o texto de origem. Fazê-lo desviar a partir de afetos mobilizados, compor novas palavras e arranjos, pois aqui trata-se de experimentar a escrita mais como um fluxo do que como um código: *escrever é um fluxo entre outros, sem nenhum privilégio em relação aos demais, e que entra em relações de correntes, contracorrentes, de redemoinho com outros fluxos, fluxos de merda, de esperma, de fala, de ação, de erotismo, de dinheiro, de política etc* (DELEUZE, 2013, p.17). E do redemoinho de pensamentos e possibilidades que foi possível perceber, emergindo da dinâmica antropofágica de escritas, um ser devorador surgiu, ou melhor emergiu.

Abria-se caminhos pelas experimentações e metamorfoses, um modo de afirmar existências em processo de diferenciação e singularização. Um fazer que pensa a travessia de um vir a ser como a produção de uma presença no mundo, uma arte de viver a qual tem seus acontecimentos pela superfície da linguagem. Distinto de se retratar ao ocorrido, acontecimentos são como *um contínuo deslize da linguagem por aquilo que não se pode dizer em palavras, em imagens. É uma disjunção que se passa entre a linguagem e o mundo. A linguagem menos como uma comunicação de fatos e mais como um território atravessado pelo acontecimento* (WUNDER; MARQUES; AMORIM, 2016, p.114). Linguagem como criação a romper com ordens discursivas do dizer; fazer vazar palavras em fabulação com o real.

...o objetivo era comê-lo realmente – para construir Eu como Outro<sup>19</sup>

**E a minha esperança é saber que sozinho não estou.** E essas palavras vindo de um personagem de um padre fomentou a liberdade da qual o devorador precisava. Não estava mais sozinho, não havia mais riscos em querer expressar o seu nascimento, e assim **transmutou-se em um personagem encantador, devorando de forma colorida verbico, voco, visual, sentir, sentido dos sentidos.** E do universo de vários sis, que expressaram os seus personagens. uma voz ecoou: **será que comer palavra faz a gente mais inteligente?** Não por coincidência um rosto voando em um espaço escuro passou a comer as palavras, devorá-las literalmente, do literal quem sabe chegou na mente. E assim **feliz como criança brincante no meio da vida, eu estava lá,** eu vi e presenciei a potência de uma experimentação, transgressora de regras, estimuladora de sentidos. **Profeta da decomposição.** Uma experimentação do sentir em que até uma voz avisando a mãe que precisa fazer cocô se tornou poesia no emaranhado de outros sentidos. **Fé, festa, fogo, fode, foi, fui, festa, festa, festa.**

Personagens em cena, textos des-escritos. Em seguida, a rodada de leitura. Cada personagem lê e performa à sua maneira. Pelas ficções inventadas, costuradas e partilhadas, afirmam-se sentidos, afetam-se personagens e espectadores. Experimentar o outro devorado, o eu transfigurado e encarnado em novos modos de fazer-se palavra e corpo. *É preciso que as forças do homem (ter um entendimento, uma vontade, uma imaginação, etc.) se combinem com outras forças. [...] A forma que decorrerá daí não será necessariamente uma forma humana; poderá ser uma forma animal da qual o homem será apenas um avatar* (DELEUZE, 2013, p.150). A cada manifestação de criação, um toque singular do corpo com a textura do mundo; uma partilha sensível do eu-mundo que vibra no espaço, afetando e produzindo um plano comum.

---

<sup>19</sup> (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p.169)

## **Experimentar a experimentação: o que pode um acontecimento na fabulação de si? O que pode a escrita enquanto jogo, partilha, apropriação, desdobramento, ampliação do(s) mundo(s)?**

O momento final do encontro é dedicado à partilha dos processos de criação das personagens e das des-escritas, de como foram seus movimentos. As perguntas acima, expostas na tela, queriam ser disparadoras para conversas possíveis. As partilhas são pensadas não com o intuito de buscar revelar uma verdade por trás ou ao fundo de todo o processo, nem de totalizar a experiência por uma interpretação que dê conta de explicar os significados de um processo criativo. Francisco Varela (1996, p.15) diz que *o mundo não é algo que nos foi entregue: é algo que emerge de como nos movemos, tocamos, respiramos e comemos*. Portanto, partilhar como um modo de fazer aparecer linhas intensivas de um corpo em processo inventivo quando mergulhado no plano da experiência, sendo que tal plano *não é bem um plano: ele é, antes, algo como um pedaço de imanência...* (ROLNIK, 2007, p.62).

As conversas desenroladas ao término das dinâmicas neste momento-oficina, atravessaram diferentes territórios em torno da potência das palavras - escritas, lidas, incorporadas. Falar por afetações, intensidades e experimentações de dois encontros: atrito da vida com o corpo, desterritorialização, devorar de afetos a inventar línguas para mundos outros. O que impulsionam e pulsam as palavras? **Caos, permissões, lugares, regras, limites, instruções, lógicas, fronteiras**. Atenção que se presta a ouvir, expandir, desobedecer. Luta micropolítica pela expansão da vida a criar com intensidades que atravessam corpos, novos modos de existir.

**O que escapa? O que acontece? O que significa estar juntos?** Num modo de atenções e intenções, escapa-se à previsibilidade dos controles culturais, pedagógicos e científicos. Constrói-se outra configuração para a produção de sentidos e sensações, algo antes na ordem da vibração que formatação. Um certo apelo urgente à formação vibrátil. **Entender o que se passa?** Poderia ser uma questão catalisadora, mas para uma dinâmica propositiva distante

de uma perspectiva intensiva como a cartografia. Viver ultrapassa... Possibilita visões, miragens, ruídos e barulhos os quais não pretendem compor um quadro do real ou sincronizar referências a seus signos sonoros. Buscam a ruptura com o mundo a ser entendido, catalogado, refletido naquele espelho profundo da realidade-lago, o qual pretende contemplação ou interferência distante ou imersão intensiva. Ficcionam, abrem passagens de mundos outros entre nós. Quer um mergulho do corpo, com sua razão e bom senso do que venha a ser um encontro... Bons encontros! Exige entrega, abertura: **alimentar-se com aquilo que o outro traz.**

## Referências

- ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropofago. In: **Revista de Antropofagia**, São Paulo, Ano 1, n.1, maio/1928.
- BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- BASBAUM, Ricardo. **Além da pureza visual**. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- CAMPOS, Álvaro de. Ultimatum. **Portugal Futurista**, nº 1. Lisboa: 1917. (Ed. facsimil. Lisboa: Contexto, 1981): 30. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/456>. Acesso em: 08 ago. 2021.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles. Michel Tournier e o mundo sem outrem. In: DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 311-330.
- FARINA, Cynthia. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética. In: **31ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GE01-4014--Int.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.
- FONSECA, Dagoberto José. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro 2009. Coleção Consciência em Debate.

GUIMARÃES, Cao. **Documentário e subjetividade**. Publicado no livro Doc: expressão e transformação. Itaú Cultural, 2007. p. 3. Disponível em: <http://www.caoguimaraes.com/wordpress/wp-content/uploads/2012/12/documentario-e-subjetividade.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

GOULEMOT, Jean-Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

JOSÉ, Elias. **O furta-sons e outras histórias**: contos. São Paulo: Atual, 1989.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 35-86, 1994.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Artenova, 1973.

MAKUNAIMÃ. **O mito através do tempo**. São Paulo: Elefante, 2019.

MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. **Memórias de minhas putas tristes**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

RAMOS, Nuno. **Cujo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

RIBEIRO, João Ubaldo. **A casa dos budas ditosos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VARELA, Francisco. **Ética y acción**. Santiago do Chile: Dólmén / Granica, 1996.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Cosac & Naify, 2015.

WUNDER, Alik; MARQUES, Davina; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. Pesquisa-experimentação com imagens, palavras e sons: forças e atravessamentos. In: **Visualidades**, Goiânia, v.14, n.1, p.104-127, jan-jun 2016.

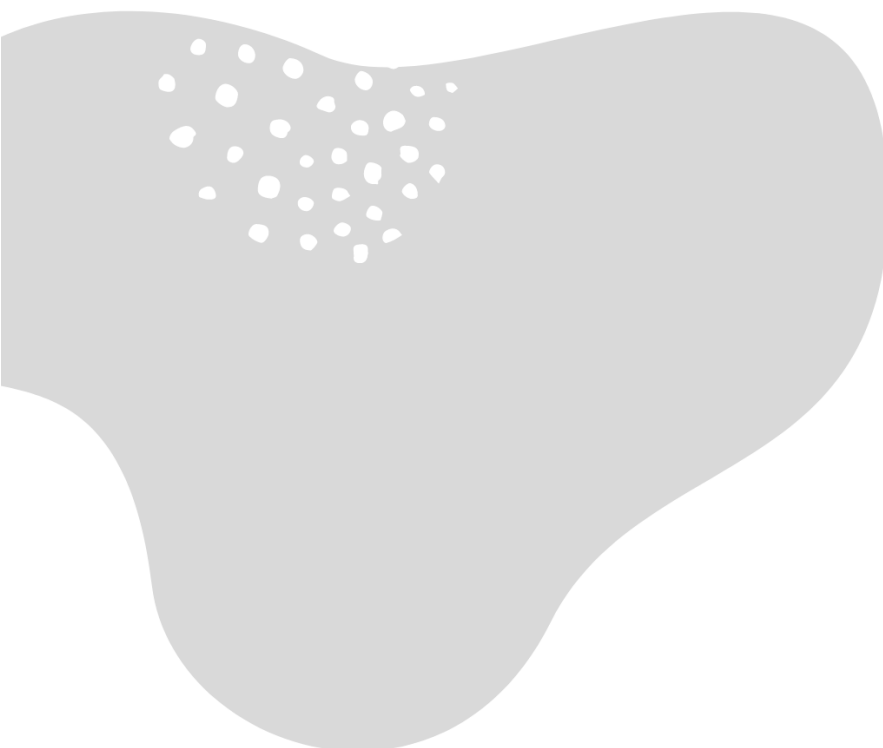


***MOSTRA  
ARTÍSTICA***









**IMPROVISAÇÃO COMO METODOLOGIA  
NA CRIAÇÃO DA VIDEODANÇA  
“CORPOS, CONFIN(S), CONFINADOS”**

Gisele Kliemann  
Aline Maciel Rodrigues  
Ícaro Iago Santos de Almeida



**Improvisação. Metodologia. Videodança. Corpo. Criação.**

# IMPROVISAÇÃO COMO METODOLOGIA NA CRIAÇÃO DA VIDEODANÇA “CORPOS, CONFIN(S), CONFINADOS”

*Gisele Kliemann | Aline Maciel Rodrigues |  
Ícaro Iago Santos de Almeida*

## **Introdução**

Este ensaio é parte da pesquisa “Improvisação como prática artística pedagógica”, da Iniciação Científica (IC), vinculada ao Curso de Licenciatura em Artes da UFPR.

Em 2020, com o início da Pandemia causada por Covid-19, e suspensão dos encontros presenciais, iniciamos as investigações em encontros virtuais para leituras, discussões, análises e experimentações, voltadas para o objetivo geral da pesquisa: investigar práticas artísticas-pedagógicas de improvisação para a formação do artista-pesquisador-docente.

Na impossibilidade de experienciar e estabelecer contatos e relações com outros corpos presencialmente desde o início da Pandemia Covid-19, arriscamos a elaboração de um processo criativo com propostas virtuais, buscando conexões nas telas, a partir de experiências individuais. O desenvolvimento de experimentos práticos estimularam a criação de uma videodança, “Corpos, Confin(s), Confinados”<sup>1</sup>, mediada pelas telas dos computadores e celulares, tendo a improvisação em dança como metodologia e diretriz para o processo criativo, o qual visou

---

<sup>1</sup> VIDEODANÇA – Galeria Virtual Unicentro. <https://www3.unicentro.br/galeria-virtual/2021/04/17/corpos-confins-confinados/>

vivenciar a criação coletiva por meio das mídias digitais; averiguar os limites das relações corpo-movimento conhecidas como dança; provocar a percepção do corpo e do movimento num espaço e tempo próprios, relacionados com as câmeras e telas; explorar as possibilidades de relações do corpo e espaço, com texto, palavras, sons e os sentidos gerados nos corpos individuais.

O trabalho foi submetido, aprovado e apresentado virtualmente, na Mostra de videodança do 16º Seminário Internacional Concepções Contemporâneas em Dança da UFMG, em novembro de 2020 e também gerou a publicação de um resumo expandido nos anais do mesmo evento<sup>2</sup>.

Em abril de 2021, tivemos a oportunidade de inscrever e rerepresentar a videodança na Mostra de Arte 2021 da UNICENTRO - Guarapuava/PR<sup>3</sup>, em evento totalmente *online*. Em tempos de pandemia, e ainda isolados socialmente, a Mostra de Arte nos proporcionou a troca de conhecimentos e aprofundamentos teórico-práticos, uma vez que, as abordagens e vivências nas oficinas, bem como as temáticas das palestras da Mostra, contribuíram para a continuidade da nossa pesquisa no que se refere ao corpo, arte, dança, processo criativo, mediação, improvisação e tela, com destaque para metodologias que explicitam diferentes modos de fazer neste vasto campo investigativo. É por meio dele que seguimos tecendo as tramas relacionais, imprescindíveis para o desenvolvimento da pesquisa em Arte-Corpo-Movimento.

A partir do cruzamento de informações, entre a pesquisa em andamento, a criação da videodança e as vivências e discussões na Mostra de Arte 2021, intentamos aqui, dialogar com um campo teórico-prático abrangente, focado no corpo e suas relações, mediação e processo criativo por meio da improvisação.

---

<sup>2</sup> Anais do 16 Seminário Internacional CCODA-UFMG <https://dancaexperimental.wordpress.com/2020/12/22/anais-16-seminario-internacionalconcepcoes-contemporaneas-em-danca/>

<sup>3</sup> CANAL DEART UNICENTRO - Mostra de Arte 2021 <https://www.youtube.com/channel/UCo3eOyGuUBu0ApFTleTYmJg/videos>

Os conceitos referentes à arte contemporânea, correlacionados à experiência, à improvisação em dança e à criação, guiaram o processo de investigação individual e a criação coletiva, acessando a autopercepção e a percepção do entorno, do espaço, da casa, dos “confinos” dos nossos corpos durante o confinamento e o isolamento social. Também os conceitos de corpomídia e rede de criação, delimitaram algumas de nossas discussões durante o processo criativo.

### **Improvisação: sensibilização- percepção - experiência - criação**

Frequentemente, as metodologias em processos de pesquisa envolvendo corpo e movimento estão relacionadas à experimentação prática, e contam com a presença física dos corpos que dançam. Em muitos momentos o contato presencial é visto como o único possível de instituir laços para os processos criativos. No entanto, o isolamento social nos apontou que a distância física, de certa forma, pode ser um fator que convida os corpos a se aproximarem e a se reinventarem em modos de criar e “tocar” o(s) outro(s) por meios que não o da corporeidade presencial.

Como metodologia investigativa, a improvisação desencadeia processos exploratórios, compositivos e de ensino-aprendizagem nas relações do(s) corpo(s) em movimento. Nessas relações, os participantes do processo são os sujeitos da experiência e resolvem desafios emergentes durante a prática. Isso promove, além da ampliação das potencialidades e capacidades corporais e criativas, o desenvolvimento cognitivo, permitindo analisar os desafios e criar novas estratégias relacionais entre corpo-espaço-movimento, estimulando a análise crítica reflexiva, como etapa fundamental do processo criativo.

É somente através das relações, que a criação se faz possível; seja a relação com o próprio corpo, com outro(s) corpo(s) ou com o espaço.

A sensibilização, processo que conecta corpo-espaço-movimento e tantos outros elementos, é a primeira etapa, que

desperta para toda e qualquer relação do sujeito com o mundo. Ela desenvolve a atenção, o foco, a preparação do indivíduo para as relações possíveis, antes da experimentação propriamente dita. Por meio da sensibilização, encontramos e percebemos a arte, muitas vezes presente em lugares que ninguém vê.

Em contextos investigativos relacionados ao corpo e à arte do movimento, a improvisação em dança tem sido uma prática constante no trabalho de artistas e educadores.

A experiência, intensificada por novos estímulos, amplia o olhar, a percepção e as possíveis relações com o mundo; aprimora a capacidade de imprimir mudanças e instigar possibilidades criativas, já que a improvisação é “um espaço potencial de criação” (KRISCHKE, 2014 p.2).

Vivenciar o improvisado, expande a potencialidade individual e coletiva de conhecer, realizar trocas, adaptar-se e criar artisticamente, pois estabelece, a partir das vivências, um elo entre a vida e a arte.

A improvisação torna o corpo presente com sua respiração, escuta, técnica. Potência de um devir transformador que resiste, insiste e enfrenta o risco dos limites da materialidade, para conquistar o tempo instantâneo da sintonia, da brincadeira, da conversação. [...] A improvisação é, pois, um exercício libertário que ensina o corpo a fazer, desenclausurando a compreensão sensível do mundo porque ato poético (LINO/ DORNELLES, 2019 p. 6).

A prática cria um estado corporal de presença, de atenção, deixando o sujeito pronto a agir. Seja individual ou coletiva, a experiência corporal com a improvisação desenvolve uma rede de conexões, que estimula

[...] ações recíprocas que modificam o comportamento ou a natureza dos elementos envolvidos; supõe condições de encontro, agitação, turbulência e tornam-se, em certas condições, inter-relações, associações, combinações, comunicações, etc, ou seja, dão origem a fenômenos de organização (SALLES, 2006, p.24).

As ações e reações tornam-se interdependentes. A criação artística, compreendida como processo em rede, motiva e gera novos espaços relacionais, dinâmicos, mutáveis, em constante construção e desconstrução, decorrentes da experimentação provoca caos e desestabilização, promovendo novos arranjos relacionais, reinvenções.

Alejandro Ahmed (2014), em seu artigo sobre pesquisa e criação em dança, destaca:

pesquisar é submeter-se a um labirinto transitório de questionamentos e pistas. [...] é uma deriva. [...] um processo não de ordenamento, mas de desorientação. Uma deriva na qual bússola, embarcação e meio são um corpo só. Uma fusão num crescente de transformação, moldada nas correlações e no trânsito entre funções das variáveis implicadas. Uma reinvenção. [...] O processo de criação é um percurso originado na disponibilidade da pesquisa (AHMED, 2014, p.14).

É também sob essa ótica que consideramos a pesquisa em nosso caminho com a improvisação em dança, numa relação com práticas artísticas e pedagógicas. Compreendemos a prática da improvisação como um fazer em rede, que conecta corpo, sensorialidade, espaço, tempo, peso, fluxo, colocando o sujeito participante, num estado de profunda atenção e prontidão à vivência, mas também de desestabilização, de desconstrução, na busca pelo novo.

O nosso pensamento consciente é, de certa maneira, escravo do hábito, o que naturalmente faz com que nos movamos quase sempre de forma mecânica, automática, através da repetição de hábitos já cristalizados. “Quanto mais estabilizados os hábitos, menos espontaneidade é encontrada em qualquer processo evolucionário” (GUERRERO, 2008, p. 5).

Neste sentido, Guerrero (2008, p.8), afirma: “a improvisação, em algum grau, tem como objetivo rever padrões e formatos, desenhos conhecidos e habituais da dança. Para tal objetivo são propostas experimentações que desestabilizam algumas



propriedades[...]”. Porém, a repetição de experimentações acaba, por insistência, gerando novamente padrões. Ou seja, a ruptura do hábito é um processo extremamente complexo, embora almejado pelo artista, intérprete criador, quando no exercício da improvisação.

“Etimologicamente, a palavra “Improviso” deriva do latim *in promptu*, “em estado de atenção, pronto para agir”, que vem de *in*, “em”, mais *promptus*, “prontidão” que, por sua vez, origina-se de *promere*, “fazer surgir”. (SANTINHO/OLIVEIRA, 2013 p. 10).

Durante a prática do improviso, o “fazer surgir” se concretiza no movimento transitório do corpo que troca e se relaciona, estimulado pelos sentidos. Dewey (2010 p. 68) destaca que “os sentidos são os órgãos pelos quais a criatura viva participa diretamente das ocorrências do mundo a seu redor”, e o modo como nos relacionamos com o meio, implica em como nossos sentidos são afetados e estimulados pelo próprio meio.

Se considerarmos os sentidos para além da simples compreensão dos mesmos como órgãos corporais com os quais percebemos o mundo, mas como agentes no significado das ações, relações e construções oriundas das experiências, são eles que, despertados e acionados nas vivências de improvisação, estimulam novas experiências e produzem novos conhecimentos. “A improvisação na dança é um espaço onde é promovida a plenitude de experiência, em que a consciência emerge do saber sensível dos sentidos em suas dimensões físicas, afetivas, intuitivas, perceptivas e criativas”. (MARTINS, 2010, p.70)

Por esta perspectiva, a improvisação como prática artística e pedagógica, acessa os sentidos, e resgata a percepção sensível a partir da experiência com o movimento. Conecta corpo, espaço, tempo, limites, sensações. Isso amplia a potencialidade para conhecer, estabelecer relações, adaptar-se e produzir artisticamente.

A improvisação promove uma vivência subjetiva do indivíduo que estimula o autoconhecimento dos seus modos de se movimentar e

lidar com outro. É no mistério contido em cada momento da improvisação que está a aventura para novas criatividadees, para o desenvolvimento da consciência criativa de si na interação com o meio (MARTINS, 2010 p 70).

O nosso corpo biológico se relaciona com o corpo artista, servindo de arcabouço e substrato para que o artista da cena invista em si mesmo, bem como nos âmbitos social, artístico e político (FERREIRA, 2014). É um corpo alerta, concentrado e em estado de prontidão, que disponibiliza e, ao mesmo tempo, gera novo conhecimento.

Na dança, a improvisação é um espaço para criar e recriar, dentre tantas possibilidades, qualidades dinâmicas de movimento do corpo em ação. A consciência criativa está no aprender a encontrar soluções e lidar com sua criatividade de forma consciente. “Aí está o potencial de ludicidade, no desafio ao corpo de mover-se na direção do novo, onde não há pontos de apoio, sem recorrer aos procedimentos habituais, permanecendo aberto para a incerteza do momento presente”. (MARTINS, 2010, p.69)

No processo de desenvolvimento da consciência criativa, à medida que o corpo conhece a si, desenvolve novas maneiras de agir. Afirma Greiner (2005 apud MARTINS 2010 p. 69), que é a partir das estruturas e memórias já presentes no corpo que cada novo conhecimento se acrescenta, reorganizando-o”.

Pela teoria do corpomídia (KATZ/GREINER, 2005), “algumas informações do mundo são selecionadas para se organizar na forma de corpo - processo sempre condicionado pelo entendimento de que o corpo não é um recipiente, mas sim aquilo que se apronta nesse processo co-evolutivo de trocas com o ambiente”. (GREINER, 2005 p. 130-131)

O corpo é mídia de si mesmo, e nunca para de trocar informação com os ambientes.

[...] O corpo é resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. [...] A mídia a qual o corpomídia

se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. A informação se transmite em processo de contaminação (GREINER, 2005 p 130-131).

Corpo é conhecimento em constante fluxo de informações; o processo de contaminação gera transformações nos agentes que se inter-relacionam; por semiose, ocorre uma ressignificação das relações do corpo com o espaço.

Artisticamente, o corpo “produz mudanças em seus estados de atuação. [...]Por isso, se torna capaz de brincar com os processos de criação como ferramentas ou estratégias que poderão colocá-lo em outros estágios de compreensão de si mesmo no próprio ato de fazer” (FERREIRA, 2014 p.81).

A improvisação, como processo de criação, ensina o corpo a inventar. Ou lembra-o daquilo que ele esqueceu, quando vasculha internamente um repertório de experiências, temporariamente inativo. Intensifica processos de escuta e criação ampliando possibilidades criativas e pedagógicas relacionadas ao corpo.

Como prática artística, é um saber e um modo de fazer, que ensina o corpo a se expor. Possibilita o desenvolvimento de uma cadeia constante de mudanças: de ações, de estados corporais, de escuta e observação. É também, o espaço de descoberta performativa do corpo; do “fazer - dizer do corpo” (SETENTA, 2008); das constatações do ser corpo, o reconhecimento do corpo como corpomídia e, em consequência, de toda sua potencialidade.

Pela improvisação, o artista - criador, desenvolve seu corpo artista, que “se instaura como produtor e produto de si mesmo” (FERREIRA, 2014 p. ix). Esse corpo artista, se transforma a partir das memórias e vivências, produzindo e gerando novas experiências e novos comportamentos.

Podemos dizer que a tendência dos improvisadores é de agir por insistências entre hábitos consolidados, onde a imprevisibilidade presente opera entre reorganizações dessas recorrências e possíveis bifurcações. A espontaneidade desejada é mais uma estratégia

compositiva almejada, do que uma possibilidade. A novidade é uma relação que se dá por equivalência em um processo de reconhecimento e repetição. Pode-se dizer então, que a improvisação acontece entre regularidades e quebra de regularidade, em composições transitórias que interagem com campo de possibilidades em uma produção adaptativa (GUERRERO, 2008, p 8).

A improvisação como criação, é um processo de experimentação mediada, facilitada, orientada, mas com o intuito não de dizer o que fazer, e sim de instigar à descoberta, criar caminhos, abrir passagens, trilhas, para novas relações, de modo a oferecer possibilidades e não limitações.

Pontua Dewey (2010, p.74), sobre experiência e ambiente:

Por sorte, uma teoria do lugar da estética na experiência não tem que se perder em detalhes minuciosos, ao iniciar pela experiência em sua forma elementar. Bastam os contornos gerais. A primeira grande consideração é que a vida se dá em um meio ambiente; não apenas *nele*, mas por causa dele pela interação com ele.

Os seres perdem e recuperam o equilíbrio com o meio de maneira repetitiva. Quando tudo está “pronto” não há uma realização. A realização é a adaptação do ser com as condições de vida. Através do tensionamento desse tecido, o artista consegue alcançar um estado de harmonia que propicia e estimula a criação. Tudo se sobrepõe e se funde, todo o tempo.

Quanto aos aspectos de adaptabilidade dos seres, vida em ambiente e complexidade, Dewey (2010 p.90) afirma:

O espaço torna-se algo mais do que um vazio pelo qual perambular, pontilhado, aqui e ali, de coisas perigosas e coisas que satisfazem os apetites. Torna-se um cenário abrangente e fechado no qual se ordena a multiplicidade de atos e experiências em que o homem se engaja.

Neste momento, trazemos à tona a necessidade de adaptabilidade à nova realidade imposta pela Pandemia no início de

março de 2020. O tempo não estanca, assim como o movimento, a vida. Tornou-se urgente a elaboração de estratégias para continuar.

Ainda que percebidas as dificuldades de trabalhar com práticas corporais em ambientes virtuais, cresceu a produção de arte envolvendo o corpo, mediada e veiculada pelas telas em eventos remotos, seja como espetáculos, performances, ou como ofertas de ensino e conscientização do movimento para serem desenvolvidos individualmente.

Nossa pesquisa mergulhou nesse novo espaço-tempo, regido então pelo virtual. Buscamos uma experimentação que extrapolasse os limites pré-estabelecidos das relações corpo-movimento conhecidas como dança; desenvolvida virtualmente, conhecemos uma outra percepção do corpo e do movimento no espaço. Surgiram possibilidades de relações num eixo de pluralidade, de diálogo e intersecção nas telas, com outras linguagens e áreas de conhecimento e a potencialidade de cada relação como possibilidade formativa e artística na arte educação foi expandida.

Investigar práticas e metodologias em arte, implica ampliar o entendimento não só da arte como área de conhecimento, mas compreender o seu potencial interdisciplinar e dialógico com outras áreas do conhecimento.

Neste sentido, a palestra *“Didática Interdisciplinar em Arte”* com a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Pastor (Universidade Autônoma de Madrid-Espanha) que abriu a Mostra de Artes de 2021 da UNICENTRO, apresentou propostas interdisciplinares, pensando a dança em conexão com outras expressões artísticas. A abordagem trouxe para a discussão, análise e reflexão dos elementos comuns nos âmbitos de confluência e complementaridade entre as artes plásticas e a dança. Integrar elementos artísticos, enriquece a aprendizagem e possibilita um maior grau de assimilação de conteúdos. Como prática pedagógica, fornece ao ensino contemporâneo, estratégias múltiplas, diversas, plurais, para superar desafios e instigar novas investigações.

A metodologia proposta por Raquel Pastor em sua oficina *“Artes integradas na educação”* na Mostra de Artes 2021, nos tocou de

modo holístico, interdisciplinar e criativo. Se aproximou muito do nosso processo, quando conectamos corpo, percepção, cognição, emoção e improvisação, ao espaço e elementos que o compõem.

Por meio da sensibilização e experimentação corporal, criou um espaço de acolhimento, onde pudemos acessar e explorar as potências sem medo de errar, nos despertou e guiou conscientemente ao encontro do processo criativo, à dança pela improvisação. Ainda de forma sensível, estimulou nossa criatividade e lembrou da importância da nossa liberdade expressiva, num ambiente de afeto, de respeito, de escuta.

Esse espaço acolhedor definimos coletivamente quando do início das experimentações para a criação da videodança em que tínhamos a tela como elemento integrador das nossas imagens, compartilhando intimidades dos nossos corpos, movimentos e espaços.

A tela passou a ser espaço e mediador para as nossas investigações, fator que destacamos na oficina *“Corpo na Tela: dispositivos de poder e o corpo que se move”*, proposta por Larissa Lorena de Oliveira na Mostra de Arte 2021. Nesta oficina, o corpo movendo-se na tela, criou uma outra relação espacial. Gerou uma nova experiência, na qual a tela era um “novo espaço” que, explorado, possibilitou ampliar o repertório de movimento. Modificou o foco de cada ação, justamente por “enquadrar” uma relação.

A tela, nesse experimento, foi quem mediou e ditou as escolhas das cenas e propôs a improvisação, uma vez que levou a explorar um enquadramento a partir da imagem projetada por um “olhar - captar”.

A relação entre movimento e enquadramento pelo espaço da tela, propõe escolhas estéticas relacionadas ao corpo e ao movimento nessa nova espacialidade, que é bidimensional (tela), mas também tridimensional (corpo em movimento).

Aquilo que se vê na tela, ou que se escolhe para ser visto, origina-se de uma experimentação pelo imprevisto que, estimula explorações, realiza testes cautelosos, com muita curiosidade, na expectativa de dar visualidade a uma dança-corpo-espaço-tela.

O artista seleciona, portanto, o que considera mais interessante cenicamente, aquilo que ele visualiza na tela-cena. Esse processo

obriga a escolhas pois, aquilo que ele vê projetado, é também o que será visto por outra pessoa.

Enquadrar na tela é instigante, trabalhoso, cuidadoso, uma vez que expõe toda uma subjetividade do corpo que se move.

Participar das proposições práticas na oficina *“Corpo na Tela: dispositivos de poder e o corpo que se move”*, despertou a reflexão sobre os processos de subjetivação do corpo, discursos e comportamentos impressos nos corpos, valores, conceitos, padrões, juízos pré-estabelecidos, que entram também nesta tela-cena, quando sujeitos são convidados a mover e compartilhar suas imagens.

Foram escolhas que realizamos também na seleção das imagens para a videodança *“Corpos, Confin(s) Confinados”*, com a preocupação de trazer à tona toda a subjetividade, mas também de guiar nosso espectador, uma vez que a tela possibilita direcionar a atenção do mesmo, trazendo-o também a um estado de prontidão, ou seja, existe a expansão da experiência da improvisação quando o artista-intérprete afeta e é afetado, direciona e também é direcionado.

### **“Corpos, Confin(S) Confinados”, nossos corpos na tela-cena**

Em nosso percurso na criação da videodança *“Corpos, Confin(S) Confinados”*, mediada pelas telas dos computadores ou celulares como espaços de enquadramento, emergiram diversas sensações e subjetividades. Nossas relações com nossos espaços foram transformadas. Nossas moradias, se tornaram cena, lugar de auto exposição. Nossos corpos passaram a ocupar este espaço de outra forma.

Lançamos um questionamento: *“que sentimentos cabem na nossa tela?”*, que foi estendido ao movimento, aos objetos, ao espaço no entorno, servindo de estímulo à improvisação.

Embora fisicamente isolados, a prática foi ancorada por um sentimento comum a todos: angústia. A angústia de não saber o porvir, de não poder tocar o outro, de ter uma ameaça biológica cercando o direito do mover livre.

Criamos um ambiente virtual de afeto, respeito e escuta, no qual exercemos nossa liberdade expressiva por meio das nossas trocas, e as improvisações foram estimuladas pela temática do confinamento na quarentena. As análises, reflexões, sugestões, foram práticas construtivas para agir, refletir e voltar a agir.

As cenas dançadas foram elaboradas individualmente e editadas posteriormente com o Audacity/ InShot.

Um texto poema foi elaborado, a partir dos nossos depoimentos durante as conversas e estudos na quarentena, e impulsionou a pesquisa de cenas em movimento, vindo posteriormente a compor a sonoridade da videodança. O processo da escrita iniciou com a chegada do COVID-19. Planos, projetos e relações... tudo de cabeça para baixo. O mundo entrou em colapso, um vírus matando em massa, o cenário político caótico, tudo tão assustador. O medo se fez presente do lado de fora e do lado de dentro. A quarentena possibilitou olhar para dentro e repensar todas as coisas. Uma viagem às zonas abissais do ser, lá a esperança estava, quase imperceptível, mas viva.

“Corpos, Confin(S) Confinados” é sobre abraçar as nossas questões, cuidar da saúde mental, é sobre ser resiliente. E tudo isso na tela.

Assim como na oficina “*Corpo na Tela*”, na composição da videodança, a câmera foi transformada em elemento de ação. Na relação com o corpo em movimento, ampliou, restringiu, aproximou, distanciou, destacou elementos nas telas-cenas.

As imagens projetadas passaram a compor o espaço, um espaço-rede de ações e reações, criador de conexões.

Utilizando como parâmetros para a experimentação o espaço da moradia de cada um, o isolamento social que colocou cada um isoladamente e individualmente experimentando, e os “fatores de movimento” de Rudolf Laban (RENGEL), conceitos de experiência (DEWEY e LAROSSA), e criação em rede (SALLES), a elaboração da videodança se deu por processo colaborativo, desde a concepção até a execução das propostas.



Lupinacci e Corrêa (2015 p. 125) destacam: “o conceito de rede permite a interação entre diversos processos criativos”. Dessa forma, os processos de improvisação foram inicialmente desenvolvidos separadamente, fios individuais de uma teia de possibilidades, unidos posteriormente por edição, para compor a videodança.

A liberdade expressiva no mover espontâneo, os sentimentos, sons, necessidades, e também a imobilidade, foram instruções para a criação.

O processo de criação, consolidou engajamento e conexão, além do aprendizado de propor, agir e compartilhar à distância, por meio de uma mídia externa digital. Promoveu outros novos sentimentos e possibilidades de experimentação para a partilha da improvisação em dança.

A percepção do que foi realizado e como foi realizado, foi elemento fundamental para a transformação e ampliação das potencialidades criativas, ações necessárias e relevantes para a construção dos saberes sensíveis.

Enquanto processo artístico, estabelecendo relações em rede, o percurso da criação da videodança revisitou os experimentos, revendo os rastros deixados e as memórias em cada vivência do corpo na tela.

A vivência traz a experiência. Atravessa o corpo, faz com que ele viva e transforme o que viveu, em experiência. Essa perspectiva considera que a produção dos saberes oriundos da experiência corporal, somente se consolidam pela experiência sensível, ou seja, não podem ser ensinados, mas experienciados, vividos pelo sujeito.

“A experiência estética, acontece a partir das relações do sujeito com ele mesmo, com o outro e com o mundo” (ANDRADE, citada por GODOY, 2020 p.26).

[...] o sujeito que experimenta é menos definido por sua atividade do que por sua passividade, isto é, não se trata de um sujeito que age e reage, mas alguém que está aberto, receptivo e disponível ao que lhe acontece. [...]Um tal sujeito se ex-põe; é potente para existir naquilo

que lhe afeta, não se resguarda, mantém-se aberto tornando-se passagem (LAROSSA, apud GOUVÊA, 2012 p 108).

A conexão com o mundo e com os outros, a observação, a escuta, a partilha da experimentação, os referenciais de vida, são aspectos constituintes de um processo de criação artística ou de ensino-aprendizagem. Permitem que o sujeito enquanto experimentador, vivencie abertamente, a partir do que lhe toca, do que absorve e também de como ele toca e coloca no processo, estímulos que afetam o outro.

Pelo parâmetro da observação virtual, sensibilizamos e nos sentimos sensibilizados pelas imagens compartilhadas, fato percebido em nossa experiência criativa e também nas oficinas vivenciadas na Mostra de Arte.

A interação com câmera e tela sugeriu experimentação, improvisação; rastreou olhares, focos, enquadramentos, gerando um caminho visual a ser captado tanto pelo sujeito em movimento, quanto pelo espectador, fruidor.

A improvisação despertou os sentidos para as descobertas e resgatou a consciência sensível unindo corpo, espaço e o tempo nas telas, durante os experimentos.

Ainda que individual, o exercício do improviso possibilitou esse conectar-se e, dessa forma, novo aprendizado; se tornou relevante como processo tanto de autoconhecimento quanto de criação artística, quando nos impulsionou a sentir e dar sentido ao que experimentamos com o movimento.

Dos aspectos desenvolvidos nesse aprendizado, a percepção e a reflexão sobre a adaptabilidade do ser humano àquilo que se apresenta como possibilidade ou impossibilidade de relação com seu meio trouxeram a constatação do quanto este “espaço” (meio) constrói significados pela experiência.

Outro aspecto importante foi a definição de “liberdade no mover” nesse novo espaço ajustável, colocando em evidência o corpo ou partes em destaque para a movimentação espontânea, sentimentos, sonoridades, necessidades do mover.

Também o tempo, comumente compreendido como elemento fundamental de controle, de organização, de sequenciamento, ganhou um novo significado: de um tempo sensorial, de uma expectativa de “fim” de confinamento. Este “tempo”, foi explorado nas investigações individuais, se colocando não somente como um contínuo nas ações, mas assim como câmeras e telas, um proponente para a composição.

O tempo deixa de ser o fluxo infindável e uniforme ou a sucessão de pontos instantâneos que alguns filósofos afirmaram que é. O tempo, como organização da mudança, é crescimento, e o crescimento significa que uma série variada de mudanças entra nos intervalos de pausa e repouso, de conclusões que se tornam os pontos iniciais de novos processos de desenvolvimento (DEWEY, 2010 p. 90).

Tempo e duração também foram abordados nas vivências das oficinas da Mostra, que discorreram sobre a importância dos tempos individuais, coletivos, corporais, durante uma experimentação.

Ainda sobre isso, pontuamos o quanto o tempo de qualquer processo artístico ou pedagógico é o tempo próprio da elaboração. É inerente a cada processo, e singular em sua forma de relação com os participantes, os materiais, o contexto. Toda a experimentação concebe seu próprio tempo.

### **Considerações finais**

A experiência da criação da videodança ultrapassou os limites pré-estabelecidos das relações corpo-movimento conhecidas como dança e provocou a percepção do corpo e do movimento num espaço e tempo próprios, conectados por câmeras e telas.

Infinitas possibilidades de relações surgiram num eixo sensível e estético de diálogo criativo. A intersecção com o texto poema, os sons e os sentidos gerados durante a improvisação conduziram associações e escolhas para a criação coletiva.

Participar da Mostra de Arte 2021 da UNICENTRO, em um evento totalmente virtual em um cenário pandêmico, nos afetou positivamente, pelas trocas, compartilhamentos, provocações. Vivenciamos oficinas e palestras que contribuíram muito para avançarmos em nosso campo de pesquisa. Ampliou nossas potencialidades e capacidades corporais, sensoriais, criativas, pensando corpo, percepção, cognição, emoção, tela, improvisação e espaço.

Partilhamos momentos, afetos, conhecimentos, vidas. Seguimos somando, agregando práticas artísticas - pedagógicas, acreditando nas vivências e trocas sensíveis para a formação do artista-pesquisador-docente.

## Referências

- AHMED, A. **Pesquisa e Criação em Dança – Emergência, Coerência e Ritual**. In: CARTOGRAFIA RUMOS ITAÚ CULTURAL - DANÇA - 2012-2014 - Formação e Criação. São Paulo: Itaú Cultural, 2014.
- DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: M. Fontes, 2010.
- FERREIRA, A. D. **Imbricações entre a arte e biologia para manifestação das poéticas corporais nos artistas da cena**. Tese de doutorado - Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Artes, 2014.
- GODOY, K.M.A. de. (org). **Estudos e Abordagens sobre Metodologias de Pesquisa e Ensino: Dança, Arte e Educação - Volume I.1a**. ed. Curitiba: Appris, 2020.
- GOUVÊA, R. V. **A improvisação em dança na (trans) formação do artista-aprendiz: uma reflexão nos entrelugares das Artes Cênicas, Filosofia e Educação**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.
- GUERRERO, M. F. **O ato compositivo na improvisação em dança: uma relação entre hábitos e mudança de hábitos**. In: Revista Travessias - Pesquisas em Educação, Cultura, Linguagem e Artes. ISSN 1982-5935. Vol 2. n.1, 2008
- KRISCHKE, A. M. A. **Dança improvisação movendo liberdade**. In: Anais do III Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança - Comitê Dança em Configurações Estéticas – Setembro /2014.

- LINO, Dulcimarta Lemos; DORNELLES, Gabriel do Nascimento. Eu sabo porque sabo: a poética da improvisação na educação musical. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 163-180, jan./jun. 2019.
- LUPINACCI, L. G. / CORRÊA, J. F. **Redes colaborativas de criação em dança**: a composição coreográfica na contemporaneidade. Revista da FUNDARTE - Ano 15, nº 29, Janeiro -Junho 2015.
- LUZ, S. S. **Estratégias de improvisação em dança**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências das Artes. Programa de Pós-graduação em Artes. Belém, 2017.
- MARTINS, J. T. et. al. **Improvisação em contato**: poéticas do corpo. Extensio, Revista eletrônica da UFSC, 2010.
- RENGEL, L. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.
- SALLES, C. A. **Redes de criação**: construção da obra de arte. Vinhedo: Editora Horizonte, 2006.
- SANTINHO, G. D. S./ OLIVEIRA, K. M. **Improvisação em Dança**. Guarapuava: UNICENTRO, 2013.
- SETENTA, J. S. **O fazer-dizer do corpo**: dança e performatividade. Salvador: EDUFBA, 2008.

Este livro aborda a temática da Arte com múltiplos enfoques, trazendo textos que nortearam as palestras, mesas-redondas, comunicações, oficinas e produções artísticas apresentados na Mostra de Arte de 2021 realizada pelo Departamento de Arte da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Paraná).

