

Organização

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio

Rejane Reckziegel Ledur

Adriana dos Reis Martins

Amanda Diniz Gonçalves

Daniela da Cruz Schneider

Liliane Alves Chagas

Léxico da Arte/Educação Brasileira

2º Volume



Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio
Rejane Reckziegel Ledur
Adriana dos Reis Martins
Amanda Diniz Gonçalves
Daniela da Cruz Schneider
Liliane Alves Chagas
(organizadores)

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

LÉXICO DA ARTE/EDUCAÇÃO BRASILEIRA

2º Volume

Editora CRV
Curitiba – Brasil
2025

Copyright © da Editora CRV Ltda.
Editor-chefe: Railson Moura
Diagramação e Capa: Designers da Editora CRV
Arte da Capa: @graphic24online | Freepik (modificado)
Revisão: Os Autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária responsável: Luzenira Alves dos Santos CRB9/1506

L493

Léxico da Arte/Educação Brasileira – 2º Volume / Juliano Casimiro de Camargo Sampaio *et al.* (orgs.). – Curitiba: CRV, 2025.
236 p. (Coleção: Léxico da Arte/Educação Brasileira, v. 2)

Bibliografia

ISBN Coleção Digital 978-65-251-7153-1

ISBN Coleção Físico 978-65-251-7152-4

ISBN Volume Digital 978-65-251-8528-6

ISBN Volume Físico 978-65-251-8527-9

DOI 10.24824/978652518527.9

1. Arte - educação 2. Ensino da arte 3. Epistemologia da arte 4. Docência em arte I. Sampaio, Juliano Casimiro de Camargo, *et al.* org. II. Título III. Coleção: Léxico da Arte/Educação Brasileira, v. 2

CDU: 7.071.4:37

CDD: 707.1

Índice para catálogo sistemático

1. Arte - educação – 707.1

2025

Foi feito o depósito legal conf. Lei nº 10.994 de 14/12/2004
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV
Todos os direitos desta edição reservados pela Editora CRV
Tel.: (41) 3029-6416 – E-mail: sac@editoracrv.com.br
Conheça os nossos lançamentos: www.editoracrv.com.br

Conselho Editorial:

Aldira Guimarães Duarte Domínguez (UNB)
Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)
Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)
Carlos Alberto Vilar Estêvão (UMINHO – PT)
Carlos Federico Dominguez Avila (Unieuro)
Carmen Tereza Velanga (UNIR)
Celso Conti (UFSCar)
Cesar Gerónimo Tello (Univer. Nacional
Três de Febrero – Argentina)
Eduardo Fernandes Barbosa (UFMG)
Eduardo Pazinato (UFRGS)
Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Élsio José Corá (UFFS)
Fernando Antônio Gonçalves Alcoforado (IPB)
Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)
Gloria Fariñas León (Universidad
de La Havana – Cuba)
Guillermo Arias Beatón (Universidad
de La Havana – Cuba)
Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
João Adalberto Campato Junior (UNESP)
Josania Portela (UFPI)
Leonel Severo Rocha (UNISINOS)
Lidia de Oliveira Xavier (UNIEURO)
Lourdes Helena da Silva (UFV)
Luciano Rodrigues Costa (UFV)
Marcelo Paixão (UFRJ e UTexas – US)
Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC)
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Mariah Brochado (UFMG)
Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL-MG)
Renato Francisco dos Santos Paula (UFG)
Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Simone Rodrigues Pinto (UNB)
Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Sydione Santos (UEPG)
Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

Comitê Científico:

Afonso Cláudio Figueiredo (UFRJ)
Andrea Aparecida Cavinato (USP)
Andre Acastro Egg (UNESPAR)
Atilio Butturi (UFSC)
Carlos Antônio Magalhães Guedelha (UFAM)
Daniel de Mello Ferraz (UFES)
Deneval Siqueira de Azevedo Filho (Fairfield
University, FU, Estados Unidos)
Jane Borges (UFSCAR)
Janina Moquillaza Sanchez (UNICHRISTUS)
João Carlos de Souza Ribeiro (UFAC)
Joezer de Souza Mendonça (PUC-PR)
José Davison (IFPE)
José Nunes Fernandes (UNIRIO)
Luís Rodolfo Cabral (IFMA)
Patrícia Araújo Vieira (UFC)
Rafael Mario Iorio Filho (ESTÁCIO/RJ)
Renata Fonseca Lima da Fonte (UNICAP)
Sebastião Marques Cardoso (UERN)
Simone Tiemi Hashiguti (UFU)
Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)
Vanise Gomes de Medeiros (UFF)
Zenaide Dias Teixeira (UEG)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	11
<i>Juliano Casimiro de Camargo Sampaio</i>	
<i>Rejane Reckziegel Ledur</i>	
<i>Liliane Alves Chagas</i>	
<i>Adriana dos Reis Martins</i>	
<i>Amanda Diniz Gonçalves</i>	
<i>Daniela da Cruz Schneider</i>	
ACESSIBILIDADE ESTÉTICA.....	17
<i>Emerson de Paula</i>	
APRECIÇÃO MUSICAL	21
<i>Rafael Ricardo Friesen</i>	
ARTE CONTEMPORÂNEA.....	27
<i>José Maximiano Arruda Ximenes de Lima</i>	
ARTOGRAFIA	31
<i>Sonia Tramuja Vasconcellos</i>	
AVALIAÇÃO EM ARTES VISUAIS	35
<i>Stela Maris Sanmartin</i>	
AVALIAÇÃO EM DANÇA	41
<i>Bárbara Schil</i>	
AVALIAÇÃO EM MÚSICA	45
<i>Gilka Martins de Castro Campos</i>	
AVALIAÇÃO EM TEATRO	50
<i>Eneila Almeida dos Santos</i>	
CARTOGRAFIAS CRIATIVAS	54
<i>Fernanda Mélo</i>	
CRIAÇÃO MUSICAL	59
<i>Klesia Garcia Andrade</i>	
CRIATIVIDADE	63
<i>Annelise Nani da Fonseca</i>	

CURADORIA.....	69
<i>Radamés Rocha</i>	
DANÇA CRIATIVA.....	72
<i>Denise Maria Quelha de Sá</i>	
DRAMA	76
<i>Diego Pereira</i>	
DRAMATURGIAS DA DANÇA	82
<i>Paulo Caldas</i>	
DINÂMICAS DO MOVIMENTO	86
<i>Lenira Rengel</i>	
EDUCAÇÃO DECOLONIAL EM ARTE	89
<i>Francione Oliveira Carvalho</i>	
EDUCAÇÃO MUSICAL	93
<i>Liliane Alves Chagas</i>	
EDUCAÇÃO SOMÁTICA.....	96
<i>Eloisa Domenici</i>	
ESTÉTICA	100
<i>Igor Fagundes</i>	
ESTÉTICA DA RECEPÇÃO	106
<i>Thaise Nardim</i>	
FRASES DE MOVIMENTO	111
<i>Luciana Paludo</i>	
HABITUS CONSERVATORIAL.....	116
<i>Marcus Medeiros</i>	
IMPROVISAÇÃO TEATRAL	122
<i>Mariana Lima Muniz</i>	
INTERTEXTUALIDADE	126
<i>Maria Isabel Petry Kehrwad</i>	

JOGOS DRAMÁTICOS	130
<i>Ricardo Figueiredo</i>	
JOGOS TEATRAIS	133
<i>Karine Ramaldes</i>	
LEITURA DE IMAGEM	138
<i>Analice Dutra Pillar</i>	
LIVRE EXPRESSÃO	142
<i>Amanda Siqueira Torres Cunha</i>	
<i>Robson Rosseto</i>	
PEÇA DIDÁTICA.....	155
<i>Vicente Concilio</i>	
PEDAGOGIA DA MÚSICA	159
<i>Sandra Cunha</i>	
PEDAGOGIA DO ESPECTADOR	162
<i>Thiago de Castro Leite</i>	
PLANEJAMENTO ESCOLAR EM ARTE	166
<i>Pedro Bárbara</i>	
POÉTICA	172
<i>Veronica Devens</i>	
PROCESSO COLABORATIVO	175
<i>Francisco André</i>	
REFERÊNCIAS.....	181
ÍNDICE REMISSIVO	223
SOBRE OS/AS ORGANIZADORES/AS E AUTORES/AS	227

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

APRESENTAÇÃO

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio

Rejane Reckziegel Ledur

Liliane Alves Chagas

Adriana dos Reis Martins

Amanda Diniz Gonçalves

Daniela da Cruz Schneider

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Pensar na Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) significa refletir sobre as perdas e os ganhos ao longo da história das políticas públicas educacionais para o ensino da Arte no Brasil. Barbosa (2016) defende que a luta pela manutenção da obrigatoriedade do Ensino da Arte no Brasil tem sido de todas as pessoas que fazem a Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB). Salientamos isso, pois a FAEB é uma entidade nacional dedicada à Arte/Educação, que congrega professores/as, pesquisadores/as, estudantes e artistas de todas as regiões do país. Criada em 1987, em meio ao processo de redemocratização brasileira, ela nasce da urgência em consolidar a presença da Arte no currículo escolar e de garantir às/aos cidadãs/ãos o direito à formação artística. Desde então, tornou-se um espaço de resistência e de diálogo, em permanente luta pela valorização do ensino de Arte em suas subáreas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

O movimento que deu origem à FAEB foi gestado na década de 1980, quando arte/educadores/as se organizaram em associações regionais para contestar a proposta polivalente de Ensino da Arte instituída pelo regime militar (Puccetti *et al.*, 2021). Tal força coletiva permitiu que a FAEB se consolidasse como a primeira entidade civil de abrangência nacional na área, inaugurando uma trajetória marcada por congressos, construções de conhecimentos sobre Arte e seus ensinamentos e mobilizações políticas. Sua história está intrinsecamente ligada a uma rede de articulação com outras associações nacionais, tais como a Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA), Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), bem como com instâncias internacionais, em especial, a *International Society for Education through Art* (InSEA), o Conselho Latino-Americano de Educação pela Arte (CLEA) e a Organização Ibero-Americana de Educação pela Arte (OIE).

Entre suas principais frentes de atuação, destacam-se os Congressos da FAEB (ConFAEB), iniciados em 1988, e que se consolidaram enquanto espaços privilegiados de formação, reflexão, debate e ação política e existência

coletiva. Nessas arenas, educadores/as da educação básica e do ensino superior, estudantes, artistas e pesquisadores/as partilham práticas pedagógicas, resultados de pesquisa e perspectivas de ação política. O ConFAEB é um palco de lutas, em que discutimos estratégias, atualizamos nossas demandas e urgências, mas, sobretudo, decidimos coletivamente os rumos das políticas públicas e das práticas pedagógicas para os ensinos da Arte.

Mais do que uma entidade representativa, a FAEB é expressão de uma coletividade em movimento, que articula diferentes saberes, práticas comunitárias e experiências nos ensinos da Arte, tendo a perspectiva de oportunizar a todas as pessoas uma formação em Arte que contribua para o exercício da cidadania e da democracia plena. Seu percurso é, ao mesmo tempo, memória e futuro. Sendo a memória das lutas que garantiram a presença da Arte na escola e um vislumbre de futuro para as novas gerações de educadores/as, que nela encontram um espaço de resistência e de criação. A FAEB é o espaço para o encontro, seja a partir de sua rede de representantes estaduais, seja pelas trocas e parcerias estabelecidas com as associações estaduais e regionais a ela vinculadas. É justamente nesses encontros e partilhas que se atualizam as esperanças, que se cruzam e se unem vozes diversas, e que se renovam os compromissos coletivos com a Arte/Educação. Pois, a FAEB é um movimento coletivo que, há quase quatro décadas, mantém acesa a chama dos ensinos da Arte enquanto direito, sendo flâmula de liberdade e de exercício da cidadania e da democracia para todas/os as/os faebianas/os.

Em 2024, a gestão da FAEB produziu o *Léxico da Arte/Educação Brasileira* (Sampaio *et. al.*, 2024). Naquele livro, que antecede este, foram coletivamente escolhidos 23 termos, considerados imprescindíveis para o conhecimento de pessoas vinculadas ao Ensino da Arte, seja na escola de educação básica, seja em cargos de gestão ou ainda no escopo da formação docente no Brasil. Os termos apresentados no primeiro volume do *Léxico da Arte/Educação Brasileira* foram: Arte; Arte/Educação; Artes Integradas; Corporeidades; Cultura; Currículo de Arte; Ensino das Artes Visuais; Ensino da Dança; Ensino da Música; Ensino do Teatro; Espetacularidade; Interculturalidade; Mediação Cultural; Multiculturalidade; Musicalidade; Objeto de Conhecimento em Artes Visuais; Objeto de Conhecimento em Dança; Objeto de Conhecimento em Música; Objeto de Conhecimento em Teatro; Pedagogia do Teatro; Polivalência; Teatralidades; Visualidades.

Agora, em 2025, seguimos com esta iniciativa de sistematização da área do Ensino da Arte e, para tanto, lançamos o segundo volume do *Léxico da Arte/Educação Brasileira*. Ele segue a perspectiva de construção coletiva assumida desde o primeiro volume. A gestão da FAEB (2024-2025) lançou um questionário para suas/seus associadas/os para indicação de termos e autoras/dos que, se presentes no *Léxico*, poderiam contribuir para o adensamento dos

debates e registros da área. Além disso, contamos, ainda, com ativa participação da rede de representantes estaduais da FAEB e de membros das gestões em exercício, no 1º semestre de 2025, de associações da área: ABRACE, ANDA, ABEM. Contamos ainda com a colaboração de integrantes da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Passaram de uma centena as indicações de termos e de autoras/es para compor o atual volume do Léxico. Essa expressiva participação demonstra a importância que uma produção como esta tem para a área do Ensino da Arte no Brasil. Ao mesmo tempo que permite a sistematização da ampla produção conceitual da área, possibilita que se reconheça um conjunto mais costumeiro de termos do campo, como uma espécie de porto seguro para produções atuais e para as que virão. Além disso, tanto pela dimensão coletiva de sua feitura como por seu teor, este livro é entendido por nós enquanto ação política, por concentrar em seus termos de destaque aspectos cruciais para os avanços necessários para a área, bem como o registro histórico que sustenta as iniciativas atuais no âmbito da atuação e da formação de professoras/es de Artes Visuais, de Dança, de Música e de Teatro.

O conjunto de termos que compõem este Léxico foi escolhido considerando-se a reincidência dos mesmos em diferentes indicações feitas durante o período de consultas às/aos faebianas/os e às/aos associadas/os das demais associações participantes, assim como pela relevância dos termos nos debates e iniciativas atuais para a construção de políticas públicas para o Ensino das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro. No que se refere à escolha de autoras/es para a escrita dos termos, consideramos as indicações feitas, a qualidade da produção da pessoa sobre o termo em questão, a equidade entre regiões administrativas do Brasil em que atuam as/os autoras/es e entre as áreas da Arte.

Como já apontamos na apresentação do primeiro volume do Léxico da Arte/Educação, a sistematização de termos, vocábulos, conceitos e expressões serve menos para construir qualquer homogeneização dos usos dos termos, mas sim, sobretudo, para localizar tais termos nas disputas históricas, políticas, educacionais e artísticas a que eles se remetem e de que emergem. Pensamos assim que esta é uma ação que nos permite registrar memórias da Arte/Educação Brasileira e vislumbrar seus futuros possíveis e desejáveis, pelos quais seguimos em luta. Nesse sentido, enquanto estrutura de escrita, orientamos as/os autoras/es que apresentassem as origens do termo, seus empregos no campo da Arte/Educação e para que caminhos se deslocam nas produções mais contemporâneas a nós. Ainda que a orientação tenha sido a mesma para todas as pessoas participantes, esta equipe de organização tentou acolher os modos mais pessoais de produção dos textos que estão apresentados nesta publicação.

Este volume está composto pelos seguintes termos: Acessibilidade Estética (Emerson de Paula); Apreciação Musical (Rafael Ricardo Friesen); Arte Contemporânea (José Maximiano Arruda Ximenes de Lima); Artografia (Sonia Tramuja Vasconcellos); Avaliação em Artes Visuais (Stela Maris Sanmartin); Avaliação em Dança (Bárbara Schil); Avaliação em Música (Gilka Martins de Castro Campos); Avaliação em Teatro (Eneila Almeida dos Santos); Cartografias Criativas (Fernanda Mélo); Criação Musical (Klesia Garcia Andrade); Criatividade (Annelise Nani da Fonseca); Curadoria (Radamés Rocha); Dança Criativa (Denise Maria Quelha de Sá); Drama (Diego Pereira); Dramaturgias da dança (Paulo Caldas); Dinâmicas do Movimento (Lenira Rengel); Educação Decolonial em Arte (Francione Oliveira Carvalho); Educação Musical (Liliane Alves Chagas); Educação Somática (Eloisa Domenici); Estética (Igor Fagundes); Estética da Recepção (Thaise Nardim); Frases de Movimento (Luciana Paludo); Habitus Conservatorial (Marcus Medeiros); Improvisação teatral (Mariana Lima Muniz); Intertextualidade (Maria Isabel Petry Kehrwad); Jogos Dramáticos (Ricardo Figueiredo); Jogos Teatrais (Karine Ramaldes); Leitura de imagem (Analice Dutra Pillar); Livre Expressão (Amanda Siqueira Torres Cunha); Mediação Teatral (Robson Rosseto); Peça didática (Vicente Concilio); Pedagogia da Música (Sandra Cunha); Pedagogia do Espectador (Thiago de Castro Leite); Planejamento Escolar em Arte (Pedro Bárbara); Poética (Veronica Devens); Processo Colaborativo (Francisco André).

Por fim, gostaríamos de destacar que, para além das consultas mais gerais sobre termos e autoras/es, quatro pessoas nos auxiliaram com muito empenho, facilitando contato com autoras/es, indicando nomes para escrita de termos específicos etc.. São elas/es: Eleonora Campos da Motta Santos, Marco Aurélio da Cruz Souza, Robson Rosseto e Rosemara Staub, a quem agradecemos nominalmente.

Desejamos que a leitura dos termos seja um convite ao engajamento político que a sistematização das produções no campo da Arte/Educação pode representar e suscitar e que este livro possa ser um ponto de ancoragem para as atuais pesquisas, produções e docências emergentes.

BARBOSA, Ana Mae. *Políticas públicas para o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002791825.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2025.

PUCETTI, Roberta; SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos; ANDREOLI, Eliane Aparecida; LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de; GONÇALVES, Amanda Diniz (org.). *Compartilhar narrativas sobre formação, arte e ensino no Brasil*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2021. 302 p.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Acessibilidade Estética

Emerson de Paula

Pensar a dimensão da Acessibilidade em espaços educativos e culturais faz parte de um movimento estruturado há anos. Isso envolve promover a Acessibilidade pedagógica, comunicacional e educacional. Esta reflexão, com ênfase na Arte/Educação, nos oportuniza a pensar mecanismos metodologicamente específicos que proporcionem à área em questão a construção e o estabelecimento de processos específicos para este fim. A Acessibilidade Estética é uma área da Acessibilidade Cultural. Enquanto Acessibilidade Cultural entendemos a promoção do/a artista que possui alguma deficiência no cenário cultural e a inclusão das Pessoas com Deficiência em espaços, ações e eventos culturais, podendo ter acesso ao conteúdo, proposta e estética em questão. Ainda sobre o conceito, podemos entender que a Acessibilidade Cultural se “encontra na fronteira da acessibilidade e da cultura”, estabelecendo “diálogo entre o universo das pessoas com deficiência e políticas públicas de cultura, unindo demandas do movimento social junto à legislação brasileira” (Silva, Mattoso, 2016: 223). Este conceito se estrutura no Brasil enquanto política pública a partir da Oficina Nacional de Indicação de Políticas

Públicas Culturais para a Inclusão de Pessoas com Deficiência promovida pela antiga Secretaria de Diversidade Cultural (SID) do Ministério da Cultura e a Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz, no Rio de Janeiro em 2008, conforme apresentado na Carta do Rio de Janeiro ao Ministério da Cultura. Estamos falando de duas áreas, Acessibilidade e Cultura. Cada área dessa possui suas especificidades. Abordaremos a junção destas palavras na formação da expressão Acessibilidade Cultural gerando um conceito que já nasce por si só nos propondo uma encruzilhada epistemológica. Mas o que nos interessa é entender o cruzo, o ponto de interseção nesta travessia. Portanto, Acessibilidade Cultural é tornar a Cultura algo acessível, democrático, promotora da inclusão, considerando a Acessibilidade para além da questão física, mas também nela. A Pessoa com Deficiência deve poder ter acesso ao conteúdo cultural de forma sinestésica, em que o corpo, por meio de seus sentidos, promova fruição, contemplação, absorção, troca. Dentro deste conceito geral existem abordagens complementares que produzem outras frentes de discussão como a Acessibilidade Estética. A Acessibilidade Cultural envolve diferentes tipos de Acessibilidade, como a física, a informacional e a estética. O termo já vem sendo usado antes da instituição da área da Acessibilidade Cultural, concentrando-se em ações de

acesso, num sentido amplo, a públicos diversos a espaços culturais e educativos, entendendo acesso como integração. Segundo a artista da dança, Ana Carolina Bezerra Teixeira (2024), o termo Acessibilidade Estética tem sido investigado por estudiosos/as das diversas áreas humanas como a Pedagogia e a Psicologia. No campo da Acessibilidade e em específico, a Cultural, encontramos pesquisas e reflexões deste recorte junto às Pessoas com Deficiência sobre as condições para o acesso à experiência estética no encontro com a obra de Arte, com ampla divulgação, desde 2010, pela Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Virgínia Kastrup, que foca sua produção na área da Museologia, cujos estudos “dedicam-se ao tema da acessibilidade, tanto no aspecto técnico e estrutural relacionado aos museus brasileiros, como na experiência estética posicionada na perspectiva de uma maior fruição da arte”. As pesquisas de Kastrup “concentram-se em especial sobre os modos de apreciação estética direcionada ao público com deficiência visual, pois este vivencia realidades sensoriais, espaciais, completamente distintas dos modos de apreciação estética de pessoas que não vivem a experiência da cegueira” (Teixeira, 2024:125-126). Para a pesquisadora Camila Alves (2020: 46), a Acessibilidade Estética precisa ser vista como uma

dimensão ética e política de se fazer acessibilidade, e dessa maneira, produzir novas possibilidades de vida com a Arte dentro e fora de espaços educativos. Ainda segundo a autora “é pensarmos em acessibilidade que se arrisque mais, que proponha a viver as experiências e a ser transformada por elas”. Acessibilidade Estética, no campo da Deficiência, é não ignorar o uso e presença dos recursos de Tecnologia Assistiva como Braille, Libras, audiodescrição, legendagem, linguagem adaptada, pranchas de comunicação, entre outros, numa ação artístico/educativa, mas entender possibilidades outras de promoção da comunicação e contato com a obra de Arte, por Pessoas com Deficiência, dialogando, por exemplo, com metodologias e processos da Arte/Educação. Ou seja, uma proposta de Acessibilidade Estética não se ocupa somente dos direitos das Pessoas com Deficiência no que concerne ao acesso à informação e aos espaços. Ela vai além, buscando assumir um compromisso estético (Quaresma; Kastrup, 2010). É salutar a utilização de recursos de Tecnologia Assistiva como os citados em espaços educativos e culturais, oportunizando acesso à informação. Entretanto, percebemos que existem processos artístico/educacionais capazes de contribuir com a Acessibilidade Estética nestes espaços, dialogando com a pauta que este tema traz e com a realidade da gestão educacional e

cultural no país. A Acessibilidade Estética é uma ação que também é pautada pela Arte/Educação. Os espaços educativos e culturais agregam pessoas de várias classes e idades, gêneros e contextos. Sendo assim, as Pessoas com Deficiência são e precisam ser um público presente nessas instituições. Os processos artístico/educacionais por terem como pressuposto epistêmico o trabalho com a experiência (individual/coletiva) são uma mola propulsora para o conhecimento. No caso das Pessoas com Deficiência, enquanto sentem, cantam ou vivenciam linguagens artísticas de forma sensorial e protagonista, a partir de seus corpos e de suas formas de estar e vivenciar o mundo ao seu redor, refletem sobre o que lhes é apresentado, promovendo uma discussão sobre aquilo que estão vivenciando e o que esse fazer proporciona ao seu contexto pessoal. Neste momento, a presença de um/a mediador/a torna-se fundamental para promover eficazmente a contextualização do processo de aprendizagem para a vida diária. Essa é uma via para a efetivação da Acessibilidade Estética, uma vez que propostas que se pautam na experiência dos corpos com Deficiência, no que tange sua forma de experienciar o mundo para além dos recursos de tecnologia assistiva, promovem “ações que cuidam de servir uma dose equilibrada entre informação e experimentações que cuidam de uma ativação das sensibilidades

impregnadas na pele da vida” (Alves, 2020: 62). Durante uma experimentação estética, a Pessoa com Deficiência precisa se perceber pertencente ao grupo social, sendo a interação um processo que acontece em várias direções. Os espaços educativos e culturais precisam ser locais de encontros existenciais, da vivência das relações humanas, da interação como função educativa. Essa interação promove uma articulação e uma correlação do que está sendo ensinado, experimentado ou aprendido com o real. A Acessibilidade Estética nos mostra que não são apenas os recursos tecnológicos de acessibilidade que precisam ser trabalhados, mas as pessoas em suas potencialidades e sensibilidades, evidenciando que cada um/a aprende de forma diversa. A troca entre pessoas – com Deficiência ou não – amplia as possibilidades de comunicação, compartilhando experiências, promovendo protagonismo; com isso, potencializa-se o corpo – seja em que condição estiver – como um meio de promoção da mediação cultural, uma vez que “o contato com pessoas com comprometimentos físicos e sensoriais nos leva a olhar para nosso próprio corpo e a ressignificá-lo. Passamos a exercitar sentidos adormecidos e ampliamos nossa percepção.” (Leyton, 2015: 11). Nessa perspectiva, dialogar Acessibilidade Estética com Arte/Educação é partir de implicações ideológicas para o sentido da

experiência de forma fundamentada, para que não fique no senso comum, criando condições pedagógicas que promovam ações que proporcionem aos espaços educacionais e culturais, condições de oportunizar às Pessoas com Deficiência a expressão de seu perceber, seu senso estético, sua vitalidade e autonomia. Promover essa relação é partir da experiência do sujeito e da pesquisa de metodologias oriundas desse diálogo que ampliem a experiência desse mesmo sujeito produzindo conhecimento. Acessibilizar esteticamente espaços educacionais e culturais é desenvolver ações de inclusão aos mais diversos públicos, e como tal, às Pessoas com Deficiência, garantindo não só a questão física, mas a fruição estética. Espaços educativos e culturais são lugares onde os sentidos são acionados, e a restrição de um sentido não pode se colocar como barreira para que outros sentidos sejam canais de comunicação/interlocução com a obra de Arte. Visando promover a integração, num mesmo espaço, de diferentes formas, sem promover segregação, gerando autonomia ao/a usuário/a, deve-se pensar o espaço educativo e cultural como um lugar marcado por uma certa linearidade, mas, que apresenta vias diversas de integração que promovem uma travessia pelo conhecimento por meio de propostas de fruição que contemplem a vivência e o sinestésico. É por esse olhar de que o corpo como um todo é um

canal de aprendizagem que a Acessibilidade Estética nos apresenta propostas pedagógicas capazes de tornar um espaço acessibilizado, de forma que o/a espectador/a seja afetado pela informação gerando conhecimento, fruição e autonomia (Ranciere, 2012). No campo da Arte/Educação, a Abordagem Triangular para o ensino da Arte, é uma proposta que enfatiza o fazer, ler e contextualizar Arte nos apresentando um percurso de exploração da vivência educativa capaz de atender a diversidade de Pessoas - com e sem Deficiência - em contato com uma obra de Arte. Na perspectiva do Teatro-Educação, os estudos sobre a Pedagogia do Espectador ofertam possibilidades de mediação teatral com o público – com e sem Deficiência – que complementam o uso de Tecnologias Assistivas e, como tal, potencializam a recepção estética. Essas propostas nos aproximam de ações de Acessibilidade Cultural, com ênfase na experiência estética. Oportunizam possibilidades poéticas de experimentação. Nesta perspectiva, a Deficiência é também promotora, receptora e produtora de experiência estética. Considerando os diferentes públicos e produtores/as de Arte e de Cultura, entendemos que a Acessibilidade Estética não é um conceito novo, mas em atualização, a partir dos diferentes públicos com os quais dialoga, como as Pessoas com Deficiência. Neste recorte aqui especificado, temos um termo

ainda em processo de construção, sistematização, mas que já possui uma estrutura conceitual. Sua utilização, de forma geral, visa promover a integração e autonomia de diferentes pessoas num mesmo espaço educativo e cultural, sem gerar segregação.

Apreciação Musical

Rafael Ricardo Friesen

Apreciação musical é uma expressão relacionada à prática de escuta ativa de música. Esse conceito fundamental no universo da arte, em especial no âmbito musical, é multifacetado e envolve processos que ultrapassam a audição passiva da arte dos sons. Derivada do latim *appretiatione* (ato de estimar, avaliar, dar valor), a expressão remonta à necessidade de se compreender, aprofundar e valorizar a música. Embora ela sempre tenha ocorrido na história humana, a apreciação musical como campo de estudos é um fenômeno mais recente, especialmente envolvido com a musicologia e a educação musical. Nos processos de ensino e aprendizagem de música, desde tempos remotos, a necessidade de escuta se fez presente. Sempre que um mestre buscou transmitir a seu pupilo a maneira com que realizava a execução de um instrumento ou de canto havia a necessidade de que o aprendiz o imitasse, de forma a reproduzir o mesmo som. Assim, fazia-se necessária uma *escuta ativa*. Tem-se, dessa forma, que a percepção musical é necessária para uma boa apreensão do conteúdo que é ensinado por esses meios. É a percepção dos sons que permite captá-los, identificá-los e classificá-los, mesmo que inconscientemente, para posteriormente reproduzi-los. A percepção

musical é o canal primordial pelo qual a apreciação pode ocorrer. A diferença entre *escuta ativa* e *audição passiva* dá-se no uso de concentração do ouvinte nos elementos sonoros que lhe são apresentados. Em linhas gerais, quem *escuta* o faz de forma focada no objeto em questão, enquanto quem *ouve* o faz de forma desinteressada. Somente com escuta ativa pode-se, efetivamente, alcançar a apreciação musical. Na escuta ativa captam-se os sons, buscando identificar o timbre, a intensidade, a duração e a altura. Estes elementos costumemente são memorizados e comparados com os sons subsequentes, pois é a sucessão e/ou justaposição de sons combinados que resulta em processos musicais. Tem-se um exemplo de escuta ativa quando um estudante tenta imitar os sons que lhe são apresentados (seja de um professor, de uma videoaula, de alguém mais experiente ou mesmo imitando uma gravação), tanto em música quanto no aprendizado de línguas novas. O foco da concentração do indivíduo está nos sons produzidos, e não em outros elementos, mesmo que estes estejam associados aos sons (esta associação de sons com outros elementos é comum em videoclipes ou em filmes, em que as imagens e os sons são complementares). Como exemplos cotidianos de audição passiva, têm-se os sons do ambiente em que vivemos, mas aos quais não prestamos atenção por serem corriqueiros. Ruídos como o de veículos no trânsito, do balançar

de árvores ao vento, da chuva ou do ambiente de trabalho. Alguns compositores, como Erik Satie (1866-1925), propuseram obras que pretendiam colocar-se em condições semelhantes a estas. A concepção de *música de mobília* segue essa vertente estética, onde as obras musicais serviam de *background* sonoro, como se fizessem parte dos móveis do ambiente em que estivessem sendo executadas. As pessoas teriam, por exemplo, algum som para preencher o “vazio sonoro” que se faz quando uma conversa fica um tempo sem assunto. Equivalentes contemporâneos de escuta passiva de música podem ser encontrados em locais de alimentação como bares e restaurantes ou em elevadores e *shopping centers*. É comum que nesses espaços tenha-se alguma música sendo executada ao vivo ou mecanicamente, embora a concentração das pessoas ali presentes comumente não seja a escuta, mas as outras atividades que estão vivenciando. Embora a humanidade sempre tenha escutado música ativamente, é difícil rastrear o momento em que a expressão *apreciação musical* foi usada pela primeira vez. O termo, em inglês norte-americano, tem como marco importante o trabalho de Clarence G. Hamilton (1865-1935), com o livro *Outlines of musical appreciation* em 1909. Outras literaturas da época são *How to listen to music: hints and suggestions to untaught lovers of the art*, de Henry Edward Krehbiel (1908) e *The appreciation of music*, de Albert

Gehring (1910). Tais publicações indicam que em fins do século XIX e início do século XX a temática já se mostrava importante, a ponto de demandar publicações. A ideia era desenvolver a capacidade de apreciar música de forma mais participativa e inteligente. Em inglês europeu, o surgimento do termo *musical appreciation* e seus primeiros usos parecem remontar ao *Oxford English Dictionary* de 1850, na publicação *Chamber's Edinburgh Journal*. Em âmbito francês é mais difícil apontar a origem do termo. Encontram-se algumas informações relacionadas a processos educacionais, com alguma proeminência do trabalho de Maurice Emmanuel (1862-1938), cujo trabalho no Conservatório de Paris voltado à história e teoria da linguagem musical, bem como música antiga e popular, indicaria uma abordagem que buscaria aprofundar e sensibilizar musicalmente seus alunos. Já na Alemanha as expressões mais próximas seriam *Musikalische Wertschätzung* e *Musikhören*, que se relacionam à valorização da música e à escuta ativa. Na tradição da teoria e filosofia musicais alemãs encontram-se pensadores como Johann Nikolas Forkel (1749-1818), que já discutia a importância da compreensão e da escuta inteligente da música no final do século XVIII. Mais próximos à metade do século XX, diversos autores, especialmente norte-americanos, publicaram guias para orientarem seus leitores-ouvintes na escuta de seus

repertórios (Friesen, 2023). O foco principal orbitava a música de concerto de origem europeia. A maior parte dessas fontes surgiu entre as décadas de 1950 e fins de 1970. Para Lima (2018), essa época foi prolífica em virtude da criação de aparelhos portáteis de reprodução de música como rádios e toca-discos, os quais passaram a se tornar cada vez mais comuns nos lares. Dessa forma, a população poderia ouvir música em casa, sem precisar executá-la (como quem tocava piano em casa ou ia participar de corais amadores) ou ir a teatros e outros espaços de performance. Tal facilidade teria levado essa população a desejar entender os repertórios a que, agora mais desimpedidamente, tinham acesso. Tal literatura ensinava educar os leitores na apreciação do que era considerada “boa música”. Assim, o que se observa é que o conceito de apreciação musical foi ganhando espaço mais intensamente a partir da metade do século XX, principalmente no âmbito da educação musical. Além dos textos que serviam como guias de apreciação, educadores musicais importantes passaram a enfatizar a temática. Na proposta de Shinichi Suzuki (1898-1998) o aprendizado musical busca imitar o da língua materna, na qual primeiro se ouve e faz, e somente depois se aprende a gramática e a escrita. Assim, a criança ouve e interage com música desde cedo e na imersão musical a apreciação é construída e vivenciada desde

o início. Já Émile-Jaques Dalcroze (1865-1950) acreditava que os alunos precisavam ser treinados para apreciar música desde cedo usando tanto a mente quanto o corpo, tendo se tornado mais renomado pela sua proposta de Euritmia, em que se usa o corpo para experimentar os elementos sonoros de forma mais intensa. Para esse autor, conectar corpo e sons permitiria uma compreensão expandida da audição, o que levaria a uma apreciação musical duradoura. Na proposta de Carl Orff (1895-1982) as crianças descobrem os elementos musicais através da experimentação e improvisação de forma que desenvolvem uma relação mais próxima com a música, o que as direciona para audições ativas. Já para John Paynter (1931-2010), a compreensão musical é fundamental para todas as crianças, sendo que isso ocorre através da experiência direta e prática com o som e sua organização. Para ele, esse tipo de visão implica em audições ativas. Semelhantemente, dentre os educadores musicais brasileiros, têm-se nomes como Heitor Villa-Lobos (1887-1959), Antônio de Sá Pereira (1888-1966) e Liddy Chiarraffelli Mignone (1891-1962), cujas propostas tinham um viés de prática musical mais intensa, entendendo que executar as obras, dessa forma conhecendo-as mais profundamente, facilitaria o desenvolvimento da apreciação. Outro educador musical com grande relevância é *sir* Keith Swanwick (1939 -), cuja proposta da década de

1970 ainda ecoa nos processos educacionais contemporâneos. Ele propôs que o ensino de música deveria ter composição/criação musical, performance e apreciação como eixos centrais, e leituras complementares e desenvolvimento de técnica (do instrumento ou voz) como atividades complementares. O acrônimo C(L) A(S)P surge nessa proposta (*Composition, Literature studies, Audition, Skill acquisition e Performance*). Para ele a apreciação não é a mera escuta passiva, mas passa por um processo de compreensão e valoração. Assim, a apreciação musical esteve associada a perceber os elementos sonoros musicais, associá-los e compará-los entre si e encontrar algum valor nisso. Isso comumente demanda processos de análise musical como ferramenta de compreensão dos repertórios. Embora parte dos teóricos prefira indicar haver valor e significado na música em si, sem que haja a necessidade de elementos extramusicais, comumente, também ocorrem associações com questões extramusicais, as quais muitas vezes buscam dar sentidos e significados às obras. Essa foi, inclusive, uma forma comum de dar títulos a obras instrumentais, como no famoso primeiro movimento da Sonata op.27 nº2 de Beethoven (1770-1827), que passou a ser conhecida como *Sonata ao luar*, ou no estudo *Revolucionário* de Chopin (1810-1849). Não se pode descartar, no entanto, que em alguns casos esses títulos tinham viés comercial. Apesar

disso, não se pode negar a importância de nomes como *sir* Donald Francis Tovey (1875-1940), que se preocuparam em expor às audiências os pormenores musicais de repertórios célebres, dessa forma auxiliando as plateias em seus próprios processos de apreciação. Observa-se que atualmente a apreciação musical deixou de ser apenas um processo de percepção de elementos formais e formativos dos processos musicais, mas passou a incluir perspectivas mais amplas, refletindo mudanças das próprias concepções de música, educação e arte. Tem-se, por exemplo, o trabalho de Murray Schafer (1933-2021), que é fundamentado na ideia de que tudo no universo que soa é parte de uma grande paisagem sonora. Na sua proposta, todos os sons que compõem determinado ambiente podem ser campo de estudos. Assim, a proposta de Schafer expande o conceito de música, não o limitando à noção tradicional restrita a composições formais ou gêneros específicos. Todo o universo sonoro poderia ser ouvido como música. Esse autor também teceu críticas à poluição sonora, que ele via como um sintoma da “surdez” para os sons do mundo. Schafer propõe exercícios para uma “limpeza de ouvidos”, com a finalidade de se desenvolver uma escuta mais atenta, consciente e crítica, bem como a perceber a música que existe em qualquer fenômeno sonoro. Considerando que o processo de comunicação musical inclui compositor, intérprete e

ouvinte (sendo que uma mesma pessoa pode vir a ocupar mais de um desses papéis), tem-se que, após a concepção da obra pelo compositor, o intérprete precisa compreender a obra e executá-la. Nesse processo, invariavelmente, este executará a obra com algumas particularidades próprias, fruto de sua experiência. O ouvinte, por sua vez, ao ter contato com a execução musical fará suas próprias correlações. O protagonismo do ouvinte é fundamental nesse processo, pois ele precisa de uma postura ativa, na qual correlaciona entre si os sons ouvidos, bem como com elementos extramusicais, fazendo associações criativas. Isso permite que o ouvinte produza significados pessoais para cada obra musical, a partir de seus próprios *insights*, cultura, experiências etc., ao invés de precisar somente descobrir o que o compositor “quis dizer” ao elaborar aquela obra. Outra área que tem se relacionado com o processo de apreciação musical é a psicologia. John Sloboda (1950 -) é um dos autores que lida com essa temática, cuja pesquisa discorre sobre os mecanismos subjacentes a como as pessoas se conectam, compreendem e são afetadas pela música. Seu trabalho tem ajudado a entender como e por que apreciamos música. Este autor é um dos pioneiros na pesquisa sobre respostas emocionais à música, investigando as razões pelas quais certas obras ou passagens provocam reações físicas (como arrepios ou lágrimas) em algumas pessoas e como

isso está associado à estrutura musical e à experiência dos ouvintes. Assim, o trabalho de Sloboda explora o processamento musical pelo cérebro. Além da psicologia, a neurociência tem sido uma das mais importantes áreas a se relacionar com a música no que tange a sua apreciação. Daniel Levitin (1957 -), por exemplo, tem um *best-seller* no qual desmistifica o funcionamento do cérebro humano em relação à música, buscando responder a diversas questões relacionadas ao tema. Uma dessas principais questões diz respeito ao fato de o cérebro ser uma espécie de “máquina de detecção de padrões”, o que faz com que a música seja algo muito atrativo, pelo fato de ser rica em padrões a serem decodificados pelo ouvinte. Segundo tal autor, a apreciação estaria ligada à nossa capacidade de identificar isso, de forma a criar expectativas sobre o que acontecerá musicalmente nos momentos seguintes. Isso pode gerar prazer, tanto na saciedade da expectativa quanto na surpresa da quebra dela. Portanto, tais sensações estariam intimamente ligadas à previsão e à surpresa. Assim, verifica-se que os estudos nas áreas da educação musical, psicologia da música e neurociência têm recebido algum destaque atualmente. Com avanços nessas áreas em conjunto poder-se-á aprimorar tanto os processos de educação quanto de composição e interpretação musical, de forma que se consiga atingir os ouvintes de forma mais efetiva. Cabe adequar

pesquisas dessa natureza às realidades contemporâneas, nas quais as mídias e redes sociais têm ocupado parte considerável da vida das pessoas, com grande intensidade nos mais jovens. Plataformas de vídeos têm sido usadas como reprodutoras de música e, comumente, há um vídeo associado ao que se ouve. Como isso afeta a capacidade humana de apreender o universo puramente sonoro? E quanto ao fato de vídeos curtos, de menos de três minutos de duração, serem os mais acessados, como isso afeta a capacidade de concentração e de apreciação musical? Estas e outras questões têm surgido na contemporaneidade, e certamente carecem de atenção doravante.

Arte Contemporânea

José Maximiano Arruda Ximenes de Lima

A expressão Arte Contemporânea consolidou-se, ao longo das últimas décadas, como um conceito relevante nas Artes Visuais, sendo debatido por críticos de Arte, artistas, professores e pelo público em geral. Esse termo apresenta complexidades históricas e conceituais que necessitam de nossa atenção. Segundo (Danto, 2006), a Arte Contemporânea não se limita a um recorte cronológico. Ela se caracteriza, em especial, por um fim da narrativa histórica da Arte. Na definição de Danto, não existe mais a concepção de estilos: "contemporânea passou a significar uma arte produzida dentro de certa estrutura de produção jamais antes vista em toda a história da arte" (p. 12). Com isso, aceitam-se as diferentes formas, técnicas, suportes, linguagens e temas. Não precisa seguir uma linha específica em busca da idealização formal. Ela pode ser qualquer forma de produção artística, desde que seja sustentada por uma teoria e carregada de intenção artística. Sua aparência física não é o fator mais importante. O artista contemporâneo nos leva a pensar em seu contexto, as mensagens, as narrativas que estão intrínsecas na obra de Arte. Muitos remetem a questionamentos dos seus próprios limites, a sua função social, seus conceitos e significados. Além

disso, os artistas são livres para utilizarem diversas formas de expressão e elementos para a produção de seus trabalhos artísticos, desde o lápis, a Inteligência Artificial (IA) e outros recursos artísticos ainda não conhecidos. Observa-se que não temos ao certo como afirmar quem deu origem para o termo Arte Contemporânea, mas há como apontar características importantes para entendê-lo. Read (1948) não definiu o termo Arte Contemporânea, mas apresentou alguns conceitos em sua época que demonstram indícios para a criação do termo. Ele definiu a produção artística após a Segunda Guerra Mundial identificando-a ao nosso presente - conectada com as nossas realidades sociais, políticas e econômicas- e se inventa e reinventa nesse processo, enfrentando as condições do seu tempo. Além disso, ao estabelecer articulações com as questões históricas e institucionais da arte na Inglaterra do pós-guerra; ele indica, de forma preliminar, como suas ideais prefiguram os primeiros indícios no sentido de se pensar uma Arte Contemporânea. Apontam-se outros aspectos relevantes: sua insistência em situar a arte em diálogo com acontecimentos, materiais, técnicas, tecnologias, vivências, cultura e necessidades sociais e a utilização de uma arte híbrida; pode-se entender isso como uma antecipação do conceito de Arte Contemporânea. Cauquelin (2005), afirma que a arte contemporânea é um sistema com dois esquemas que foi impulsionado

pela produção artística de Marcel Duchamp e Andy Warhol. Nesses esquemas, o artista pode desempenhar um papel de curador e outros papéis no mercado da arte. Ele negocia sua obra, muitas vezes, sem a necessidade de um intermediário. Divulga em suas redes sociais sem a necessidade de ficar esperando alguém fazer isso oficialmente, como por exemplo, a instituição que realizará a exposição. Muitas vezes, ele não precisa nem de local físico para exposição. Segundo (Cauquelin, 2025: 99), Essas questões foram provocadas porque “[...] Duchamp desmonta a antiga ideologia do artista exilado, recusado, contestador: a estética não é um domínio que tem leis diferentes do sistema geral. É uma simples peça dentro de um jogo de comunicação, cuja entrada, assim como a saída, não pode ser encontrada. Não há origem nem fim, é um círculo”. Esse processo contribui para uma maior circulação da obra de arte. Foster (1996) aponta que, após 1945, as diversas possibilidades de expressões artísticas, aliadas ao pensamento crítico, caracterizam a ruptura com o Modernismo e demarcam a origem do termo Arte Contemporânea. Em consonância com esse pensamento, Cauquelin (2005) declara que uma arte produzida nos tempos atuais não seja definida necessariamente como Arte Contemporânea. Ela designa que é uma arte heterogênea, experimental, presente em redes de comunicação e sem conteúdos formais. É híbrido.

Belting (2006) aponta que a origem desse termo se deu após a Segunda Guerra Mundial, por meio de uma ruptura com o modernismo, em que fortemente e com mais frequência os artistas inseriram em seus processos criativos diversas abordagens híbridas. Bishop (2012) acrescenta que a globalização da cultura e a popularização das redes de comunicações computacionais contribuíram para a origem do termo. Além dos aspectos híbridos, Bourriaud (2009) aponta a participação ativa do público com a obra como elemento imprescindível à Arte Contemporânea. Ele reforça que “A Arte da nossa época é caracterizada por um espaço social compartilhado, onde o objeto artístico é substituído por um conjunto de relações intersubjetivas e convivência temporária” (Bourriaud, 2009: 13). Com isso, ele caracteriza a Arte Contemporânea como aquela que quebra a barreira física entre a obra e o público. Não se precisa de isolamento ou distanciamento do trabalho em relação a quem está no espaço expositivo. Por fim, outra característica importante é a presença de uma imagem que provoca no público uma intervenção, tenta alertar para as questões sociais e tornar o invisível aparente (Didi-Huberman, 2009). A partir disso, elas, muitas vezes, revelam muito; entregam, sem precisar de uma única palavra, uma série de sugestões de pensamentos e de imaginações, que possivelmente serão incorporadas ou transformadas por

aqueles que a sentiram no espaço expositivo (Didi-Huberman, 2009). Segundo Eco (1989), uma característica importante da Arte Contemporânea é a obra estar em movimento, sempre como uma construção coletiva pela participação do público. O campo fértil não permite uma indicação fechada sobre o que poderá acontecer no futuro. Aponto algumas possibilidades diante do cenário atual em que se observa uma crescente utilização da realidade aumentada, das tecnologias digitais e da inteligência artificial (IA) no processo criativo artístico. Segundo Impett (2023), a IA não é apenas uma ferramenta; ela muda a forma como a Arte é compreendida. Quem é o artista? Quem fez a obra? De quem é processo criativo? Essas são algumas questões que nos provocam na atualidade por meio do uso dessa inteligência. Ao mesmo tempo que essa ferramenta, muitas vezes, revela padrões e formas variadas de produção artística que estavam ocultas para nosso olhar. Outro aspecto interessante está relacionado ao julgamento estético das obras de Arte. Quando solicito ao computador que faça uma análise estética, estou incumbindo a ele o poder de analisar matematicamente uma obra de Arte que é subjetiva. A inteligência artificial, na atualidade, por mais que apresente respostas impressionantes, não deixou de ser uma máquina, que recebe estímulos e que tem seu conjunto comportamental partindo de algoritmos. No entanto, faço aqui

uma reflexão: em algum aspecto essa análise computacional da obra de Arte pode ajudar? Se realizarmos uma análise de obra conjunta - híbrida - homem e máquina, teríamos um resultado ampliado? Isso acontece nos dias atuais com a Arte Contemporânea em que sistemas de IA generativas ocupam esses espaços. Segundo (Bengio, 2019), os modelos generativos geram novos conceitos a partir de dados iniciais programados, portanto, aprendem à medida que são provocados pelos usuários. Artistas contemporâneos incorporaram em seu processo criativo a utilização da IA generativa, tais como: DALL-E 2: capaz de gerar imagens a partir de descrições textuais, ChatGPT: capaz de gerar textos e responder a perguntas, Stable Diffusion: capaz de criar imagens e vídeos, Midjourney: cria arte digital de alta qualidade a partir de comandos textuais, AIVA: compõe músicas originais em estilos clássicos e contemporâneos, Google MusicLM: gera composições musicais a partir de descrições textuais, Sudowrite: auxilia escritores a desenvolver narrativas e estilos literários, Runway Gen-2: gera vídeos curtos a partir de texto ou imagens, Pika Labs: transforma roteiros em sequências animadas de forma generativa, Artbreeder: combina imagens para criar novos retratos ou paisagens conceituais e Gemini: capaz de gerar textos e responder a perguntas. Segundo (Ziv, 2023: 1), “as capacidades generativas dessas ferramentas provavelmente irão

alterar de forma fundamental os processos criativos pelos quais os criadores formulam ideias e as colocam em produção”. Ele defende que os processos serão transformados ao longo do desenvolvimento dessas ferramentas. Mas isso não significa o fim da Arte e sim outra forma de produção com fortes impactos na Arte Contemporânea. Destacamos, por fim, as questões da curadoria com inteligência artificial. A pesquisa desenvolvida por (Ludovica, 2023) intitulada: AI Art Curation: Re-imagining the city of Helsinki in occasion of its Biennial apresenta uma curadoria desenvolvida na Bienal de Arte de Helsinque de 2023, intitulada novas direções podem emergir. Ele utilizou o acervo do Museu de Arte de Helsinque (HAM) para ressignificar a cidade por meio da visão computacional. Com apoio da IA generativa, o curador posicionou por meio de coordenadas fictícias as obras que estão no museu em espaços públicos. Esse espaço público virtual recebeu todo o acervo do museu. Assim, foi gerado um espaço expositivo virtual projetado por meio de uma curadoria de IA ampliando as fronteiras de acesso ao acervo do museu. Precisamos utilizar a máquina computacional como ferramenta a nosso serviço. Se deixarmos a máquina decidir pelo homem, o paradigma da Arte Contemporânea mudará ou teremos um novo termo que classifica um novo conjunto de práticas artísticas. Não quer dizer que iremos abandonar a utilização das

máquinas computacionais, mas, iremos utilizar para auxiliar nosso processo e acelerar a conclusão da análise dos trabalhos artísticos. Entretanto, a análise teria o nosso olhar como a parte fundamental e mais importante; assim, configurando-se como um trabalho de forma híbrida. Na direção do exposto, pensemos nas possibilidades de produção e fruição, principalmente nas escolas que têm ausência ou pouco acesso a materiais convencionais da Arte. Ao abrir espaço para várias formas de produção, a Arte Contemporânea torna-se um aliado na produção e fruição para o Ensino de Arte. Precisa-se reforçar o ensino da Arte Contemporânea nas escolas para preparar as crianças e adolescentes para o futuro. Percebe-se que, o inevitável avanço de tecnologias computacionais, em especial da inteligência artificial, contribuirá para ampliar as diversas formas artísticas. Não se sabe o valor de sua contribuição futura. Entretanto, devemos lutar para não deixar a máquina dominar o homem e sim, o homem beneficiar-se da máquina. Espera-se que a Arte Contemporânea com sua capacidade transformadora seja um dos elementos propulsores dessa revolução dos homens contra o possível domínio das máquinas.

Artografia

Sonia Tramujas Vasconcellos

Artografia (*a/r/tography*) combina métodos visuais, narrativos, performáticos, entre outros, com modelos de investigação de enfoque qualitativo com o intuito de ampliar a compreensão de situações, de práticas sociais, dos sujeitos envolvidos. É uma abordagem metodológica impregnada de prática que entrecruza pesquisa, ensino e produção de arte. Esses cruzamentos são a essência dessa abordagem e as letras a/r/t simbolizam a palavra artista, pesquisador e professor (*artist/researcher/teacher*). A expressão no Brasil vem sendo utilizada largamente sem as barras visto que a relação entre letra e palavra perde o sentido na língua portuguesa. Esse termo foi criado pela pesquisadora canadense Rita Irwin no início dos anos 2000 quando desenvolvia junto a estudantes de pós-graduação da Universidade British Columbia do Canadá uma prática de pesquisa baseada nas artes que integrava pesquisa, ensino e produção artística. Irwin, Lasczik, Sinner e Triggs (2024) esclarecem que algumas publicações relacionadas ao que se tornaria conhecido como Artografia foram divulgadas entre os anos 1990 e início de 2000, mas que essa expressão apareceu pela primeira vez como palavra em um artigo

escrito por Rita Irwin em 2003 e em uma dissertação concluída por Alex De Cosson nesse mesmo ano. O primeiro livro sobre Artografia foi publicado em 2004, tendo Irwin e De Cosson como editores. Para os autores, engajar-se na prática da artografia significa investigar o mundo por meio de um processo contínuo de criação artística e de escrita, que não são separadas ou meramente ilustrativas uma da outra, mas interconectadas e entrelaçadas a fim de criar significados adicionais e ampliados, sendo que o potencial da Artografia não está em suas conclusões, mas em seu vir-a-conhecer. O debate sobre a inserção de práticas artísticas em pesquisas foi iniciado pelo norte-americano Elliot Eisner (1933-2014) entre os anos de 1970 e 1980, na Universidade de Stanford, ao apontar diferenças nas abordagens científicas e artísticas da pesquisa qualitativa, destacando que a Pesquisa Baseada em Arte (PBA) era um tipo de investigação que utilizava métodos artísticos para realizar experiências práticas, envolvendo diferentes sujeitos e suas interpretações. De acordo com Elliot Eisner e Tom Barone (2012), a PBA é uma forma de investigação que explora formas expressivas e meios artísticos para ampliar a nossa compreensão das atividades humanas. O uso poético da linguagem, de diferentes narrativas, a criação de filmes, vídeos e imagens, são elementos valorizados

nesse tipo de pesquisa porque propiciam uma variedade de registros que auxiliam nos processos de questionamento, de análise e de produção de significados. Para o australiano Graeme Sullivan (2010), a PBA evidencia como práticas criativas e críticas podem transformar e ampliar o nosso entendimento sobre as pessoas e seus contextos. São pesquisas que exploram e revelam a capacidade de se construir novos conhecimentos que podem nos ajudar a entender a complexidade do mundo em que vivemos e como damos sentido aos diversos contextos. Em 1997, Elliot Eisner escreve com Tom Barone sobre a PBA e seus processos e métodos que questionam o privilégio e a manutenção de determinadas epistemes e estruturas do conhecimento ao mesmo tempo em que evidenciam as potencialidades das linguagens, das produções artísticas, nos processos de investigação (Eisner; Barone, 2012). São posicionamentos e procedimentos investigativos mais envolvidos com a subjetividade e com novas práticas e políticas de interpretação, revelando outros modos de realizar experiências, de construir sentidos, de produzir escritas e análises (Vasconcellos; Siegesmund, 2019). Os pesquisadores da PBA e da Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), onde se insere a Artografia, defendem que estas abordagens ampliaram os horizontes de modos de investigação ao inserirem processos

artísticos de criação e de representação, propiciando o surgimento de outros pontos de vista, de novos aprendizados. Para Melisa Cahnmann-Taylor e Richard Siegesmund (2008), o importante para estas abordagens de investigação não é o domínio da ferramenta artística em si, da produção em arte, e sim dos processos de investigação dentro de cada forma de arte e o que possibilitam em termos de abertura para novas narrativas dos envolvidos. Esses autores salientam que enquanto as pesquisas qualitativas discutem a riqueza e a complexidade das narrativas verbais e textuais dos participantes, a PBA/PEBA estende esta reflexão para o poder não-verbal das imagens, para os dados que merecem atenção nos trabalhos artísticos produzidos. Belidson Dias (2013: 24) defende que a Artografia, ao colocar a criatividade à frente no processo de ensino, pesquisa e aprendizagem, “gera *insights* inovadores e inesperados ao incentivar novas maneiras de pensar, de engajar e de interpretar questões teóricas”. Essa percepção possibilitou o reconhecimento dos processos artísticos de investigação como forma de pesquisa, mas que continuam gerando tensões e pressões nos protocolos acadêmicos sobre o que se constitui conhecimento válido. No Brasil, Silvio Zamboni (1998) é uma referência para o reconhecimento das metodologias artísticas de pesquisa e em

meados dos anos de 1980 promoveu debates com o intuito de estabelecer orientações sobre o que configuraria uma pesquisa artística. Maria Cristina Pessi (2009), em seu doutorado, utilizou critérios da PEBA ao discutir as imagens que os professores de arte selecionavam para apresentar aos seus alunos, inserindo essas imagens como substância e objeto da pesquisa. O ano de 2013 se situa como um marco na difusão da PEBA no Brasil, com a publicação do livro *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*, organizado por Belidson Dias e Rita Irwin. A publicação é composta, em grande parte, por textos apresentados no Seminário de Pesquisa Baseada nas Artes que ocorreu em 2011 no Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Este recorte representa, segundo os organizadores, uma amostra diversificada de autores de vários países, como Canadá, Brasil, Portugal e Espanha visando fornecer uma visão abrangente deste procedimento de investigação, a Pesquisa Baseada em Arte, mais especificamente da Artografia. Rita Irwin, em entrevista concedida à Mirian Celeste Martins (2022) ressalta que muitos trabalhos teóricos sobre Artografia utilizam o conceito de rizoma (1997) desenvolvido pelos franceses Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992) e que se opõe à forma tradicional de pensar e conhecer, estruturada em uma perspectiva

organizada e centralizada. A imagem-pensamento rizomática proposta pelos autores se relaciona aos caules que saem em diversas direções, mas que também retornam e encontram algum tipo de espaço onde podem criar conexões e ir para outras direções. É uma percepção da vida de uma forma mais ampla, complexa e processual. Irwin destaca que a Artografia não é apenas baseada em estudos, mas também na atividade criadora de artistas cujo trabalho nos impele a pensar com eles e, em última análise, a pensar de maneira diferente. O site¹ da artografia da *University of British Columbia (UBC)* apresenta pesquisas oriundas de vários países e o texto de introdução informa que estar engajado na prática da artografia significa investigar o mundo por meio de um processo contínuo de fazer arte, em que a arte e a escrita estão interconectadas e tecidas entre si para criar significados aprimorados. Trata-se de uma metodologia preocupada com as relações entre indivíduos, entre grupos, sendo que o conceito de relacionamento, de prática relacional, está presente entre as identidades de artista, pesquisador/a e professor/a, mas transcende essas relações e nos impulsiona a pensar além de nós mesmos, para as culturas e histórias, expandindo para além do humano. À medida que a Artografia expandiu internacionalmente, não apenas o relacionamento tornou-se um

princípio importante, mas também as representações ou provocações conceituais. Vários trabalhos de Artografia são expressos por meio de conceitos metodológicos como contiguidade, investigação viva, metáfora/metonímia, aberturas, reverberações e excessos. Esses conceitos não são os únicos e muitos artógrafos e artógrafas identificaram outras representações para seus trabalhos. São práticas conceituais que auxiliam os pesquisadores a realizar formas artísticas de pesquisa e a encontrar modos de navegar em seus trabalhos. Para os artógrafos, conceitos são ideias com o potencial de se mover, interagir e serem ativados de modo relacional em inúmeras formas e modos. Irwin (2016), ao comentar sobre esses conceitos, explica que *Contiguidade* tem a ver com estar um ao lado do outro. Não significa sobrepor ou integrar e sim que existem lado a lado. A forma de escrita da artografia mostra essa contiguidade. É um jogo de grafia entre A/R/T e Arte. Já a *Investigação viva* é uma forma de ser e estar no mundo. A prática investigativa, deste modo, ajudaria na elaboração de perguntas que são relevantes e possuem significado para quem investiga. As pesquisas, as proposições impregnadas de práticas, se tornam parte da vida do/da pesquisador/a. A *Metáfora* é uma figura de linguagem na qual um termo (uma palavra, uma expressão, uma imagem) substitui outro,

revelando uma relação de semelhança entre os termos. Já a *Metonímia* é a substituição de um termo por outro quando existe uma relação de proximidade. Irwin evidencia que esses conceitos nos ajudam à medida que nos envolvem em nossa própria pesquisa artística. O conceito denominado *Aberturas* abarca ações de pesquisadores que buscam frestas para algo que está se abrindo aos seus sentidos. Pode ser algo bastante literal, representativo, ou algo que acontece durante uma conversa com outros. *Reverberações* é um conceito que envolve movimento. Irwin aponta para o movimento entre as identidades do professor, do pesquisador, do artista, sendo que os espaços entre as letras A, R e T também representam movimento. No Canadá, a autora foi influenciada por alguns professores que falavam da fronteira, de estar no limite. E isso também envolve reverberações. Já o conceito denominado *Excesso* significa refugio, algo considerado inútil por muitas pessoas mas que, ao ser investigado, produz atenção ao que seria descartado, às situações que passariam despercebidas. Utilizar esses e outros conceitos como método abre possibilidades para pensar de forma diferente, promovendo um envolvimento com os materiais e explorando intersecções interdisciplinares e transdisciplinares de ideias. A postura ética é uma questão essencial nos trabalhos da Artografia, pois os processos e

resultados podem confrontar o que conhecíamos antes e isso nos responsabiliza perante as comunidades envolvidas. Ética, nesse contexto, é mais do que mandatos de comitês de ética em pesquisas com seres humanos em universidades, trata-se das qualidades das relações e como nos comprometemos a trabalhar juntos por todos (Irwin et al., 2024). Diversas pesquisas de cunho artográfico apontam para o fato de que as proposições muitas vezes substituíram as perguntas norteadoras da pesquisa. Para diversos artógrafos, essas perguntas podem ser úteis, mas podem restringir o engajamento. As proposições, por outro lado, oferecem abordagens e oportunidades para se buscar outras situações e aprofundamentos. A Artografia é uma metodologia adaptável, flexível, que precisa ser continuamente questionada, revisada e reinventada. Sua relevância está na incorporação de práticas artísticas e narrativas como modo de explorar, indagar e expor entendimentos que são interiores (dos sujeitos) e exteriores (do contexto, da realidade social), construindo novas territorialidades de pensamento.

Notas

[1] O site é o <https://artography.edcp.educ.ubc.ca/>

Avaliação em Artes Visuais

Stela Maris Sanmartin

O termo *avaliação* tem origem no verbo latino *va-lē-re*, que, segundo registros de Túlios Cícero (Sousa, 1984: 1072), significava “ter saúde”, “estar são”, “possuir força”, mas também “valer”, no sentido de “ter valor” ou “ser estimado”. A adição do prefixo *ad-* que possui valor de direção ou aproximação, a esse verbo (formando então *ad-valēre*) amplia o campo semântico da palavra para expressar a ideia de atribuir valor, estimar ou julgar o mérito de algo. Na língua portuguesa, *avaliação* é um substantivo feminino derivado do verbo *avaliar*. Sua estrutura morfológica compreende o prefixo *a-*, que se liga ao radical sem carga negativa nesse caso, o radical *val-*, que também aparece em palavras como *valor*, *valer*, *validar*, *valioso*; a vogal temática *-a*, referente aos verbos da primeira conjugação e o sufixo *-ção*, indicador de substantivos de ação ou efeito. No cotidiano, o termo *avaliação* ultrapassa o sentido estrito de dimensionar desempenhos ou julgar por meio de valores fixos. Ele se transforma em um conceito aberto, que pode envolver processos interpretativos e subjetivos. Avaliar, no contexto atual, não significa apenas medir, mas refletir e reconhecer percursos

considerando os múltiplos sentidos, acarretando, dessa forma, não apenas um valor técnico, mas também ético e pedagógico. Para pensar sobre a avaliação como conceito alargado no espaço educativo, podemos retomar a origem latina do termo direcionando-o a duas perspectivas: o significado da avaliação para o/a estudante e para o/a professor/a. A avaliação passa a ter valor para o/a estudante quando o/a mesmo/a compreende a finalidade e o sentido de aprender, e percebe que, por meio da avaliação, consegue estimar os conhecimentos construídos. O/a professor/a, por sua vez, para atribuir valor ou julgar o mérito de algo, precisa escolher diferentes maneiras de avaliar os processos e resultados alcançados na relação de ensino e aprendizagem, podendo, assim, reconhecer na avaliação a oportunidade de inserir novos conteúdos, novas competências e habilidades ou mesmo experimentar outros procedimentos para criar situações de aprendizagem. Libâneo (1991) aponta características importantes sobre a avaliação, destacando a unidade objetivos-conteúdos-métodos e a necessidade de apresentar com clareza os critérios que serão utilizados. Nesse sentido, a avaliação permite a autopercepção do/a professor/a, momento em que ele/a pode refletir sobre o seu trabalho, averiguar até que ponto seus objetivos estão sendo atingidos, se os/as estudantes estão satisfeitos/as, tomar

novas decisões, revisar seu plano de ensino e corrigir suas rotas. O autor acredita que o/a estudante por meio da avaliação pode, além de ter consciência sobre o que aprendeu, reconhecer sua posição diante da turma inteira, enquanto o/a professor/a deve guiar-se pelo que pretende alcançar com as diferentes propostas de ensino e pela diversidade e singularidade das respostas dos/as estudantes. Martins (1997: 50) conclui que “não há padrões de avaliação universais, pois eles são produto de determinada sociedade, de determinado grupo social. Sua dimensão é ética e política e não técnica. Como forma reflexiva, interpretativa e expressiva das relações cognitivas e afetivas travadas com o objetivo de conhecimento, intermediados pelo professor e pelo grupo, a avaliação adquire um papel importante na construção do conhecimento”. A avaliação em Arte não é mencionada de forma específica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), mas a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Brasil, 2018), estabelece objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as três etapas da Educação Básica e o termo “avaliação” aparece no documento com caráter progressivo, não linear e contínuo. Na Educação Infantil, o documento estabelece eixos de aprendizagem, nos quais o/a professor/a deve acompanhar a “progressão” da criança a partir da observação; e no

que se refere às artes, a Educação Infantil precisa promover, a partir de interações e brincadeiras “[...] a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão das crianças [...]” (Brasil, 2018: 41). Entende-se, portanto, que a avaliação em Artes Visuais deve acompanhar o cotidiano das crianças de modo processual, garantindo que seus modos de pensar e fazer Arte possam ser registrados por meio de relatórios, diários de vivência, portfólios, dentre outras práticas de registro como: fotografias, gravações em áudio das narrativas, vídeo das brincadeiras e produções artísticas das crianças. No Ensino Fundamental, a BNCC estabelece que o ensino de Artes Visuais deve articular práticas que considerem a criação, a crítica, a estesia, a expressão, a fruição e a reflexão como dimensões fundamentais do processo formativo. É importante considerar que os anos iniciais e finais dessa etapa apresentam especificidades metodológicas e distintos objetos de aprendizagem, o que requer estratégias avaliativas diversificadas e diferenciadas. No Ensino Médio, essa abordagem se expande, tendo em vista que o objetivo “[...] prevê o aprofundamento na pesquisa e no desenvolvimento de processos de criação autorais nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, do

teatro, das artes circenses e da música” (Brasil, 2018: 482). Nesta última etapa, a avaliação ganha caráter mais aprofundado e investigativo, considerando a autonomia e protagonismo dos/as estudantes e sua capacidade de desenvolver projetos autorais que articulem reflexão crítica, pesquisa e elaboração estética. Diante da proposta estabelecida para a avaliação em Artes Visuais para os diferentes públicos da Educação Básica, compreende-se que o/a professor/a deva considerar os processos qualitativos, reconhecendo não só os conhecimentos específicos da linguagem visual, mas também o caráter das produções autorais e criativas dos/as estudantes. Nessa direção, a avaliação deve estar estruturada a partir de diferentes bases, articuladas entre si, sendo elas a *avaliação diagnóstica*, que identifica conhecimentos prévios e possíveis lacunas de aprendizagem; a *avaliação processual*, que visa acompanhar o percurso do estudante continuamente ao longo das atividades; a *avaliação formativa*, que abrange além das competências específicas, os aspectos atitudinais (cordialidade, respeito, cumprimento de prazos etc.) que, de maneira pontual, fornece devolutivas com o objetivo de orientar e aprimorar o aprendizado em tempo real; e a *avaliação emancipatória*, que valoriza a autonomia, a autoria e a construção crítica dos saberes pelos/as próprios/as estudantes.

Como destaca Haydt (2006), a avaliação constitui-se como um trabalho contínuo que acompanha a aprendizagem dos/as educandos/as, aprimora a prática pedagógica e avalia o desempenho da escola. A prática pedagógica em Arte/Educação se organiza a partir das concepções que se têm sobre a Educação e sobre a Arte. Desta maneira, como primeira tarefa de compreensão, faz-se necessária uma breve revisão das tradições, para conhecer os princípios que guiaram as diferentes metodologias do ensino de Arte e, conseqüentemente, as diferentes abordagens sobre avaliação em Artes Visuais. Em uma perspectiva histórica, Fusari e Ferraz (1992) nos apresentam duas Tendências Pedagógicas. A Idealista-Liberal origina a Pedagogia Tradicional, a Nova e a Tecnicista, enquanto a Realista-Progressista origina as Pedagogias Libertadora, Libertária e Histórico-Crítica, indicando distintos modos de conceber e organizar a didática do docente. Martins (1997) organiza as diferenças e semelhanças dessas Tendências da Educação Escolar pela essência de cada uma, nomeando-as em: educação autoritária, espontaneísta e democrática. O modelo tradicional/autoritário baseia-se na instrução com ênfase nos conteúdos da aprendizagem, no/a professor/a que os detém e transmite informações de maneira expositiva e linear, valorizando os produtos. Nesta abordagem o/a

estudante assume papel passivo, sendo submetido/a a tarefas repetitivas de memorização, exercícios padronizados e cópias da natureza ou de modelos. De acordo com Martins (1997), a prova encerra um período e, independente do resultado, o/a professor/a segue os conteúdos para atender a um rígido ‘programa’ inserido em uma ‘grade curricular’. Esse modelo, historicamente dominante, ainda está presente em muitas salas de aula e almeja a homogeneização, padronização e desempenho dos estudantes. Como apresenta Sanmartin (2021), os pressupostos assumidos pela Escola Nova para “corrigir” os excessos da Escola Tradicional retiraram do/a professor/a o papel de proponente/a e condutor/a dos processos de ensino. Impõem cautela em não interferir nos processos criativos, em não apresentar a Arte produzida historicamente para não “dar modelos”, e acabam focando na autoexpressão, em atividades centradas no fazer artístico e apenas no interesse, restringindo acesso ao conhecimento e ampliação de repertório no campo da Arte. Portanto, do ponto de vista da hipótese espontaneísta mencionada por Martins (1997), a avaliação fica relegada a planos inferiores e está imbricada com o envolvimento prazeroso e conhecimento aflorado na ação. O repertório vivencial do sujeito não é sistematizado, pois o grande fantasma é o modelo e a avaliação dos

processos vividos é frequentemente realizada por meio da autoavaliação. Em síntese, a Arte pode tornar-se conteúdo sem vida e mecânico se tomada pelo modelo tradicional e tecnicista, que centra sua metodologia na matéria disciplinar, na técnica, na cópia e memorização, ou tender ao extremo oposto, de se encerrar nas necessidades de auto-expressão, esvaziando-se de significação. Essas tensões colocam de um lado o currículo, de outro o/a estudante, de um lado o lógico, de outro o psicológico, de um lado o/a professor/a que controla, de outro aquele/a que cultiva a liberdade e espera que o/a estudante aprenda fazendo. Barbosa no livro *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte* (2002: 15) afirma que o conhecimento nas Artes Visuais se organiza de forma a "relacionar a produção artística com análise, informação histórica e contextualização". No livro *Tópicos Utópicos* (1998: 33) designa "os componentes ensino/aprendizagem por três ações mentalmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização".) Ou seja, o conhecimento em Arte "se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação" (Barbosa, 1991: 32), desta maneira os estudantes precisam ver/ler obras de Arte e serem informados sobre a história da Arte, da mesma maneira que precisam experimentar processos de criação com materiais,

procedimentos e linguagens específicas. "Só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte" (Barbosa, 1991: 32). O saber necessário para a prática de ensino de Arte conjuga experiências de criação nas linguagens da Arte, portanto de caráter criador, artístico e estético, combinadas aos conhecimentos teóricos, históricos e críticos, aliados a competências de ordem pedagógica. Portanto, de acordo com Fusari e Ferraz (1992) articulam-se ao ser professor/a, o saber em Arte e o saber ensinar Arte. A avaliação em Arte tem sido uma ação bastante complexa, especialmente quando não se compreende, equivocadamente, Arte como área de conhecimento e a disciplina se esvazia de conteúdos teóricos e práticos, de saberes materiais, técnicos, criativos, expressivos, estéticos e críticos, no que diz respeito à criação de trabalhos que envolvem o pensar e o sentir. No campo das Artes Visuais, é fundamental considerar que os conteúdos a serem avaliados envolvem, não apenas habilidades técnicas e procedimentos específicos, mas também saberes sensíveis, criativos, expressivos, estéticos e críticos, que se manifestam na capacidade de conceber, refletir e comunicar visualmente ideias, sentimentos e percepções. As competências a serem observadas nos diferentes níveis de ensino são os elementos de visualidade (espaço, superfície, volume, linha, textura,

cor, luminosidade) e suas relações compositivas para a criação de trabalhos bi e tridimensionais. Incluem-se também os conhecimentos dos processos de criação de imagens e formas tridimensionais, o diálogo com referências da história da Arte e as visualidades contemporâneas, como também a prática de diferentes modos de ver e observar. Fusari e Ferraz (1992: 77) apontam que “se as atividades de leitura visual, produção estética e história da arte forem trabalhadas também com o objetivo de exercitar e analisar esses modos de ver e observar, elas poderão auxiliar o domínio da visualidade e da comunicação visual na vida”. Como destacam Pillotto e Uriarte (2022: 13), o pensar e o sentir “são partes integrantes do que chamamos Educação Estética, que tratam da sensibilidade na sua essência, posicionando-nos como seres dos sentidos. Assim, tornamo-nos seres abertos para a escuta, o ver, o intuir, o experimentar, o emocionar-se e o imaginar, melhor compreendendo a construção de processos em movimento.” Os critérios para avaliação das Artes Visuais devem ser coerentes com os objetivos indicados para cada nível de ensino e considerar tanto os processos criativos que envolvem as diferentes materialidades e linguagem, quanto os resultados como desenhos, pinturas, esculturas, objetos, instalações, *happenings*, performances, audiovisuais, imagens

digitais, entre outros. Dentre os instrumentos de avaliação, destacam-se os registros processuais, como rascunhos e projetos, os próprios trabalhos e os portfólios, que permitem visualizar o desenvolvimento e transformação da produção em termos de técnicas e temas. As autoavaliações e os pareceres descritivos também possibilitam uma reflexão qualitativa, respeitando o percurso individual e coletivo dos estudantes. O trabalho pedagógico para a aprendizagem das Artes Visuais propõe, então, organizar situações didáticas em que as crianças, adolescentes e jovens não só pesquisam, exploram e experimentam materiais e elementos da linguagem visual na produção de seus trabalhos, como exercitam a liberdade para eleger conteúdos a serem expressos. Elaborar trabalhos, exercitar a apreciação, dialogar com referências da Arte e refletir sobre as questões evocadas por suas produções artísticas, em relação com os colegas e da própria história da Arte, constituem experiências significativas no campo da Arte e podem ser consideradas nos processos avaliativos. Para amparar a avaliação em Arte na contemporaneidade, Sanmartin (2021) propõe a práxis criadora de docentes e discentes. Isto significa que a reflexão sobre a ação pode estar sempre presente na sala de aula e ser um modo de avaliar os percursos e resultados alcançados. Os projetos docentes podem contemplar

princípios que encaminhem o/a estudante à configuração e desenvolvimento de seu potencial criativo, permitindo-lhe estruturar seus projetos pessoais. Sendo assim, educar “inclui a formação do juízo e do caráter e se constrói por meio de um trabalho reflexivo sobre as práticas em sua articulação com as teorias, e não por mera acumulação de conhecimentos e de técnicas” (Sanmartin, 2021: 53). A adoção de propostas de trabalho que apresentem problemas à turma, propostas abertas que permitam resoluções diferentes e singulares, que considerem os conhecimentos, interesses e experiências anteriores dos/as estudantes, podem gerar situações e modos de avaliar que propiciem a reflexão sobre os percursos autorais da criação em Artes Visuais. Trabalhar em Educação e pela Educação é assumir desafios constantes. Trata-se de um exercício contínuo de criação, reflexão, de pesquisa e reinvenção de práticas. Podemos tornar a sala de aula um espaço privilegiado de troca e criação se entendermos o aprendiz como sujeito que pensa, sente e age criativamente sobre o conhecimento, a linguagem e a cultura, permitindo que ele/a realize sua potência criadora.

Avaliação em Dança

Bárbara Schil

No contexto da educação formal, o termo avaliação em dança surge quando essa área do conhecimento é ofertada como um curso universitário e, posteriormente, quando integra o currículo de Artes de instituições escolares. O primeiro curso de dança em uma universidade brasileira foi criado em 1956, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), acontecimento estruturante para a legitimação da dança enquanto área autônoma de conhecimento. No ambiente escolar, a dança é reconhecida oficialmente como um dos componentes do currículo de Artes, a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96). Essa legislação garantiu a obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica, devido ao reconhecimento das diversas áreas artísticas, dentre elas a dança, como fundamentais para a formação integral dos/as estudantes. Com isso, emerge a necessidade de refletir sobre metodologias de ensino e, conseqüentemente, sobre processos avaliativos específicos de cada área. Dessa forma, o termo avaliação em dança surge documentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (Brasil/PCN, 1997), como um dos tópicos que compõem o ensino de dança na escola. Trata-se de uma área em consolidação e ampliação de

produção e/ou divulgação textual, o que evidencia a necessidade de mais estudos e reflexões sobre essa prática. Por estar inserida no campo da Arte e da formação do sujeito, a avaliação em dança deve considerar aspectos como a subjetividade, o sensível, o contexto sociocultural dos/as estudantes, dentre outros fatores. Por essa razão, precisa ser conduzida com cuidado e embasada em uma abordagem qualitativa, que valorize os processos criativos e expressivos, evitando ser reduzida à mensuração da aquisição de códigos, técnicas e tão pouco assumir um caráter classificatório. A dança, no contexto da Arte/Educação, compreende o sujeito dançante como protagonista na construção de seu próprio conhecimento. A partir desse entendimento, o processo de ensino-aprendizagem se configura como um espaço de pesquisa e investigação, em que os/as estudantes podem manifestar, através do corpo em movimento, sensações, emoções, sentimentos, conhecimentos e ideias. Conforme o passar do tempo, os/as estudantes podem aperfeiçoar sua capacidade de: “construir argumentos no corpo, em sua ampla gama de possibilidades comunicacionais” (Assis, 2024: 78). Assis defende a dança como um modo de se pronunciar no mundo, tendo o corpo como matéria imprescindível no engendramento do conhecimento em dança. Por esse viés, a aula de dança proporciona à/ao estudante a possibilidade de despertar uma atenção sensível ao corpo, ampliando seus

modos de se sentir, concomitantemente ao processo de percepção do/a outro/a e do entorno. Nessa forma de ensino-aprendizagem, a avaliação em dança não deve se restringir à etapa final do processo, mas ocorrer como uma ação continuada, à medida que o estudante é convidado a acompanhar o caminho de suas escolhas, seu modo de participação e relação com o grupo. Esse cunho investigativo confere à/ao estudante a chance de realizar sua autoavaliação. Figueiredo e Vilas Boas (2021) consideram a autoavaliação e a avaliação continuada como procedimentos pertinentes ao processo de avaliação em dança com crianças e adolescentes. As autoras acreditam que a avaliação não deve ser uma decisão unilateral do/a docente, mas sim um processo dialógico, que respeite o direito de participação dos/as estudantes. Tomás (2007) afirma que, ao participarem, as crianças aprendem a valorizar a opinião dos outros e sentem que as suas próprias opiniões são importantes e capazes de provocar mudanças. Além de exercer seu direito social, o/a estudante desenvolve sua capacidade de observar, escutar, elaborar ideias e compartilhar pontos de vista, habilidades, que também o constituem como público. Essas concepções, embora destacadas no trabalho com crianças e adolescentes, podem ser ampliadas para estudantes de dança de todas as faixas etárias. Outro aspecto relevante no processo de avaliação é a elaboração dos critérios.

Figueiredo e Vilas Boas (2021) destacam a importância de haver critérios bem definidos e que esses sejam de conhecimento dos/as estudantes, para que estejam cientes da avaliação e não se sintam prejudicados/as por esse processo. Dessa forma, o/a docente deve buscar critérios válidos e significativos, alinhados ao processo artístico-pedagógico e ao contexto do grupo. Essa forma de avaliação, não centrada exclusivamente no/a docente, colabora com a construção coletiva de conhecimento, ao mesmo tempo em que oportuniza à/o estudante a possibilidade de avaliar sua própria experiência e contribuição junto ao grupo. Esse exercício de participação no processo pode ser levado para esferas maiores da vida em sociedade. A elaboração de critérios precisos colabora para que o/a estudante desenvolva a habilidade de organizar suas reflexões, pensamentos, críticas e autocríticas. Além disso, amplia sua capacidade de “leitura”, apreciação, análise, interpretação, construção de argumentos e organização do discurso sobre dança. O PCN (Brasil/PCN, 1997: 64) apontava três critérios de avaliação em dança: “1-Compreender a estrutura e o funcionamento do corpo e os elementos que compõem o seu movimento; 2-Interessar-se pela dança como atividade coletiva; 3-Compreender e apreciar as diversas danças como manifestações culturais.” Cada um desses tópicos pode ser desdobrado em aspectos específicos, até

que se encontrem outros tantos critérios pertinentes ao processo vivenciado com os/as estudantes. No ensino-aprendizagem em dança, a criação artística é uma das práticas que se realiza. Nela, os/as estudantes, individualmente ou em grupo, exercitam suas escolhas sobre o que pretendem comunicar e de que maneira farão isso, pesquisam referências para alimentar a criação, entram em contato com diferentes escolhas expressivas e estéticas. Esse processo envolve escuta, análise, diálogo e reflexão, coloca o/a estudante em contato com seus interesses e com o dos/as outros/as, ajuda-o/a a compreender e lapidar sua poética pessoal, ao mesmo tempo em que favorece a criação coletiva. O processo criativo em si implica em uma prática constante de autoavaliação e avaliação continuada. A criação pode emergir de inúmeras motivações e a forma como é conduzida revela importantes critérios para a avaliação pedagógica. Com base na referência de Figueiredo e Vilas Boas (2021), é possível apontar mais alguns critérios que podem ser considerados nesse processo: observar se o/a estudante explora possibilidades de movimento tanto individualmente quanto com os colegas; o engajamento na ampliação do repertório de movimentos, da ocupação do espaço e da variação de dinâmicas; o desenvolvimento das capacidades criativas; se houve tomada de consciência da sua poética pessoal, como o/a estudante articula isso em uma

composição de dança e, a forma como esta é organizada e expressada; o grau de envolvimento e responsabilidade do/a estudante com o processo; bem como o andamento da pesquisa individual ou em grupo. Para que o processo criativo aconteça de modo aprofundado é essencial que o/a docente tenha conhecimento específico na área da dança. Isso possibilita o oferecimento de estímulos adequados, a mediação de informações e conhecimentos relacionados à artistas criadores da área, bem como sobre manifestações de culturas tradicionais. Além disso, permite problematizar a hegemonia de algumas referências em detrimento de outras. Esse aspecto é fundamental para que a avaliação seja realizada de modo responsável e coerente com o ensino-aprendizado em dança. Brasil e Marques (2006) enfatizam a necessidade de o/a docente possuir conhecimento e dedicar-se ao estudo da área artística em questão, pois somente assim estará apto/a para avaliar o processo artístico e a articulação de seus elementos. Caso contrário, corre-se o risco de que o processo avaliativo se reduza à arbitrariedade do gosto pessoal, à escolha por afinidade e à utilização de critérios “rasos” e imprecisos. Dialogicamente, o/a docente precisa adotar uma postura investigativa e, assim como os/as estudantes, observar, refletir, analisar, elaborar argumentos e comunicar suas impressões. Dessa forma, o processo avaliativo torna-se um “espelho” que

lhe permite exercer sua autoavaliação e, com isso, revisar continuamente suas práticas, modos de condução e, também sua noção de dança enquanto área do conhecimento, incluindo sua noção de corpo, de ensino-aprendizagem, de desenvolvimento de processos criativos no contexto da Arte/Educação e, conseqüentemente, de avaliação. Brasil e Marques (2006) atribuem ao conhecimento em dança, e à Arte de um modo geral, um propósito emancipatório, e à avaliação um propósito formativo, ampliando seus contornos para além da “sala de aula”. Acreditam na potência desses saberes enquanto criadores de pontes entre “o trabalho artístico, o/a criador/a, o público e a sociedade”. Desse modo, o ensino-aprendizado em dança contribuiria para a formação de pessoas com maior poder de análise, expressão e participação crítica no mundo. Nesse viés formativo, a avaliação fundamenta um olhar ancorado na prática da dança e no saber construído por meio da partilha e do intercâmbio. Fomenta uma atitude atenciosa e respeitosa em relação à criação do/a outro/a, diminuindo as margens da competitividade em favor da cooperação e ajuda mútua. Ao mesmo tempo, um/a docente consciente de sua prática, aberto à autoavaliação, ciente do lugar que ocupa e da responsabilidade que carrega enquanto um/a formador/a, contribui para desmistificar as hegemonias do saber e do poder. Assim, o processo avaliativo se constrói como uma

possibilidade contínua de aprendizado e crescimento para todos/as os/as envolvidos/as.

Avaliação em Música

Gilka Martins de Castro Campos

O ato de avaliar está presente em nosso cotidiano em diferentes circunstâncias e ocasiões, mesmo que não estejamos conscientes de que estamos avaliando, seja em casa, no trabalho, individual ou coletivamente. No trabalho avaliamos estratégias, projetos, ações e seus resultados, bem como o desempenho de colegas, equipes e colaboradores/as, dentre vários outros fatores. Em nossa vida pessoal avaliamos nossas próprias decisões, atividades e realizações, desde o simples ato de decidir o que vestir até escolhas mais complexas como um curso a realizar e até mesmo um/a parceiro/a para a vida. Avaliamos sempre que precisamos comparar, julgar, examinar, medir algo ou alguém, atribuindo valor, escolhendo ou excluindo alguma coisa. Avaliar vem do latim, *a valere*, cujo significado é ter valor, ser forte. Chegou ao português por meio do termo francês *évaluer* e está ligado à ideia de atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. A avaliação vem sendo amplamente utilizada no decorrer da história da humanidade. Há aproximadamente 3.000 anos já era empregada na China, onde o imperador testava seus oficiais periodicamente, promovendo-os ou demitindo-os, conforme seu desempenho. Na área educacional, na Idade

Média, foram introduzidos os exames nas Universidades de maneira mais formal, exames orais públicos realizados na presença de um tribunal, ou banca de autoridades. No século XIX, estabeleceram-se os sistemas nacionais de ensino, bem como os sistemas de exames pelo Estado. Os aprovados recebiam diplomas ou certificações. Em 1845, nos Estados Unidos, as primeiras técnicas de avaliação do tipo teste escrito foram utilizadas por Horace Mann (1796-1859). No início do século XX, predominou a avaliação na forma de testes que, num primeiro momento, estavam ligados à psicologia e exerceram grande influência nas medidas educacionais na avaliação dos/as alunos/as e rendimento escolar, conferindo “mais relevância ao sistema de escores e notas obtidas do que ao conhecimento considerado enquanto habilidade avaliada.” (Freire; Carvalho; Ribeiro, 2013: 4). O peso da influência norte-americana sobre os modelos de avaliação foi significativo para a utilização crescente dos testes educacionais e da mensuração na avaliação, sendo Robert Thorndike (1910-1990) um dos principais responsáveis por esta concepção de avaliação como medida. É só a partir de Ralph Tyler (1902-1994) que a avaliação da aprendizagem passou a ser proposta, compreendida e divulgada. Na década de 1950, Tyler trouxe uma nova concepção de avaliação que se contrapôs à noção de avaliação apenas como sinônimo de testes e/ou exames,

incluindo outras maneiras de detectar mudanças comportamentais dos/as alunos/as, por ele denominadas como aprendizagem. De acordo com Tyler, para julgar o comportamento dos/as alunos/as (objetivo da avaliação) é fundamental estabelecer objetivos educacionais claros e precisos. “Como esses objetivos buscam a produção de mudanças no comportamento dos alunos, a avaliação é percebida como um processo que se define à medida em que elas acontecem.” (Debiase; Weber; Damazio, 2018: 8). Portanto, se “aprender é mudar de comportamento [...] avaliar é medir a quantidade de mudanças do comportamento” (Souza, s.d.). Seu enfoque avaliativo ficou conhecido como avaliação por objetivos e foi um importante referencial teórico na avaliação educacional brasileira. Tanto Thorndike quanto Tyler baseiam suas concepções numa abordagem quantitativa com raízes fincadas no positivismo. Cabe ressaltar que nessa abordagem se defende a objetividade da avaliação, com ênfase maior sobre os produtos do ensino e não no processo propriamente dito. A avaliação dentro desta abordagem é, portanto, considerada classificatória e excludente e sofreu severas críticas por parte de alguns teóricos como Lee Cronbach (1916-2001) e Michael Scriven (1928-2023). Dentro de outra perspectiva, estes teóricos e pesquisadores não descartavam a mensuração na avaliação, mas aliavam-na “à descrição, incorporando o julgamento

de mérito ou de valor e a tomada de decisão, como finalidades da avaliação” (Freire; Carvalho; Ribeiro, 2013: 6). A partir de então, a finalidade da avaliação passou a ir além da definição de um julgamento final, sendo entendida como um meio para promover recursos que permitam a melhoria dos currículos. Para Luckesi (2013), a avaliação da aprendizagem é um juízo de valor sobre dados relevantes da realidade visando uma tomada de decisão. Esse julgamento é qualitativo, mas não é totalmente subjetivo, uma vez que surge de indicadores da realidade. É, portanto, um meio de julgar a prática e não um fim em si mesma. Além disso, este autor afirma que a avaliação tem uma função diagnóstica, pois somente assim pode auxiliar o avanço e o crescimento, ao contrário da função classificatória. A respeito das funções da avaliação, Turra et al. (1986) afirmam que cada função corresponde a uma modalidade de avaliação, ou seja: função de diagnóstico, avaliação diagnóstica; função de controle, avaliação formativa; e função de classificação, avaliação somativa. Com a avaliação diagnóstica é possível identificar eventuais problemas, necessidades e o nível de conhecimento dos/as alunos/as, o que auxilia o/a professor/a em sua atuação e na elaboração e/ou alteração de seu planejamento. Costuma acontecer no início do período letivo, mas não exclusivamente neste momento. Já a avaliação formativa ocorre ao longo do ensino.

Tem como cerne a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem, priorizando a qualidade deste processo e o êxito dos/as alunos/as. Com ela o/a professor/a verifica a aprendizagem dos/as alunos/as no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de garantir que esta aprendizagem aconteça adequadamente para todos/as. Quanto à avaliação somativa, costuma realizar-se ao final de um período (bimestral, semestral, anual ou outro), sendo também chamada de tradicional ou classificatória. Seu foco é o resultado, atribuindo notas ou conceitos, julgando, comparando e classificando os alunos. Para Libâneo (1994: 196), a avaliação é uma tarefa complexa que cumpre funções pedagógico-didáticas, indo além da simples atribuição de notas por meio da realização de provas. Para este autor, a avaliação escolar é um elemento do processo de ensino que intenta, por intermédio da verificação e qualificação dos resultados alcançados, “determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes”. Portanto, é fundamental estabelecer objetivos bem definidos, bem como estipular com clareza os critérios da avaliação. Libâneo destaca alguns equívocos presentes na prática escolar, em relação aos objetivos, funções e papel da avaliação. O mais frequente, segundo este autor, é considerar a avaliação exclusivamente como aplicação de

provas, atribuição de notas e classificação dos/as alunos/as. É uma concepção reducionista da avaliação em que a nota é tomada como um mero instrumento de controle. Um segundo equívoco é a utilização da avaliação como recompensa ou punição às/aos alunos/as. Neste caso, as notas transformam-se em prêmios para os “bons/boas” e verdadeiros instrumentos de coação para os/as desinteressados/as e/ou indisciplinados/as. Há também a situação em que alguns/algumas professores/as dispensam as avaliações ou verificações parciais no transcorrer das aulas por excesso de confiança em sua capacidade de observação dos/as alunos/as. E, por fim, há o caso dos que recusam qualquer dado quantitativo em favor de dados qualitativos, rejeitando provas e medidas por considerar que trazem prejuízos à criatividade e pensamento autônomo dos/as alunos/as. É possível identificar nestes equívocos duas posições extremadas em relação aos aspectos quantitativos ou qualitativos da avaliação. Entretanto, para Libâneo, o correto é o entendimento de uma relação mútua entre estes aspectos, “a quantificação deve transformar-se em qualificação, isto é, numa apreciação qualitativa dos resultados verificados.” (Libâneo, 1994: 200). Em se tratando da avaliação no ensino da Arte, e especificamente em Música, as complexidades e dificuldades são aprofundadas, uma vez que envolve questões desafiadoras, a começar pelo conflito que se estabelece pelo questionamento: é

possível realizar uma avaliação objetiva no contexto subjetivo da Arte? Ou ainda, como avaliar o “talento” ou a “musicalidade” de um/a aluno/a? Para Guimarães e Souza (2011) no ensino da Arte os/as professores/as precisam estar atentos/as aos valores estéticos e criativos, e a inúmeros outros conceitos como a técnica, a materialidade, a percepção, dentre outros, além de avaliarem elementos próprios do conteúdo. Neste sentido, Borne e Beltrán (2017) afirmam que existem habilidades musicais que não podem ser vistas ou registradas numa folha de papel, o que confere um caráter abstrato à prática musical e por isso mesmo a avaliação da aprendizagem musical requer muita atenção do/a professor/a. Ainda persiste no senso comum (e até mesmo entre alguns/algumas professores/as) a noção de que não é possível a objetividade na avaliação em áreas que abrangem a criatividade, a expressão pessoal e a subjetividade dos indivíduos. A concepção da Música como uma linguagem subjetiva, que fala à alma, às emoções e outras dimensões pessoais, dificulta a avaliação da prática musical. Segundo Del Ben (2003: 30), essa concepção transforma a Música em “algo particular àquele que a vivencia [...] torna-se, assim, um pouco inexplicável.” Dessa forma, a experiência do/a aluno/a é tão vinculada a aspectos subjetivos que não há como avaliá-lo/a. E em nome do respeito extremado a essa subjetividade e expressividade do/a aluno/a

corre-se o risco de se incorrer em práticas espontaneístas e no *laissez faire*. Nesse caso também se comete o equívoco, já referido por Libâneo, de se rejeitar provas e dados quantitativos para não prejudicar os/as alunos/as em sua autonomia e criatividade. Entretanto, se o/a professor/a faz um planejamento, elabora conteúdos e estipula atividades e ações específicas com estes mesmos conteúdos a serem vivenciados em sala de aula, tem-se, então, dimensões da prática musical dos/as alunos/as passíveis de avaliação. É preciso estar atento à individualidade do/a aluno/a, pois cada um/a vivencia e interpreta o mundo e a Música partindo de seu próprio ponto de vista. Isto, porém, não quer dizer que a construção das vivências e aprendizagens musicais serão estruturadas apenas partindo de bases individuais, segundo Del Ben (2003). Embora a subjetividade da Música seja compreendida como um fator complicador da avaliação, ela não a inviabiliza de fato. Deve-se considerar que a avaliação não é algo dissociado do processo de ensino da Música, mas ao contrário, é uma de suas etapas essenciais. Nesta perspectiva, Andrade et al. (2008: 54) afirmam que “enquanto o planejamento é compreendido como o ato pelo qual seleciona-se o que se vai trabalhar, a avaliação é o ato crítico que verifica o como se está trabalhando, ou seja, perpassa o ato de planejar e executar”. A avaliação em Música é possível e necessária, fundamental para alunos/

as, professores/as e para a instituição, uma vez que possibilita o acompanhamento do desenvolvimento musical dos/as alunos/as e auxilia o/a professor/a em sua prática docente, subsidiando seu planejamento e fundamentando novas decisões. Um ponto importante a se observar é o *feedback* das avaliações para os/as alunos/as, como forma de situá-los/as em relação aos objetivos propostos, seu progresso e estimulando-os/as a refletir sobre sua prática, dentre outras possibilidades. Para uma avaliação coerente há que se buscar o equilíbrio entre objetividade e subjetividade e a formulação de critérios bem definidos, bem como instrumentos e procedimentos consistentes e adequados às especificidades das diferentes possibilidades de envolvimento ativo com a Música, seja pela execução (performance), pela apreciação ou pela composição (criação). É necessário cuidado e rigor para a elaboração de critérios válidos e confiáveis e também é importante que os/as alunos/as estejam informados sobre estes critérios desde o início das atividades, podendo inclusive ser convidados/as a participar ativa e criticamente de sua elaboração. Segundo Amorim (2021), a escolha de um repertório e sua adoção como referência para a avaliação feita em conjunto por professor/a e alunos/as é uma maneira de manter critérios avaliativos coerentes com o que é transmitido na sala de aula. De acordo com o educador britânico Keith Swanwick (2014: 190),

quanto menos arbitrário é o currículo, mais justa, viável e significativa é a avaliação dos alunos. Para ele, ensinar é avaliar e a avaliação deve ser vista “como uma extensão do ensino, avaliação como crítica”. Também afirma a necessidade de que hajam “critérios declarados que, embora evoluam ao longo do tempo e constantemente passem por revisão, deveriam ser estáveis o suficiente para limitar juízos aleatórios”. Para este educador, a ausência de critérios torna a comunicação com os/as alunos/as rudimentar e faz com que os/as professores/as falhem na articulação clara de seus julgamentos para o mundo exterior. Em razão da natureza das atividades musicais, Swanwick defende que estes critérios sejam mais qualitativos do que quantitativos. A experiência musical é complexa e muito rica para ser reduzida a uma única dimensão ou apenas a elementos materiais, sendo imprescindível que se contemple o discurso musical como um todo no momento da avaliação. É, pois, necessário que os procedimentos e instrumentos de avaliação sejam conexos e pertinentes às especificidades da Música.

AVALIAÇÃO EM TEATRO

Eneida Almeida dos Santos

Avaliar é um verbo com origem no latim *a+valere*, que significa valorizar, atribuir valores do que espera a partir de um planejamento prévio, portanto, cheio de camadas de medições das etapas para se atingir os méritos desejados. No processo de ensino e aprendizagem, a avaliação foi acumulando pesos que mensuram, definem e classificam os resultados da educação, determinante para a sequência ou não de suas ações processuais. Nas Artes, enquanto área de conhecimento formativo, avaliar é uma etapa complexa que requer dos/as professores/as saberes específicos, uma formação estética para compreender, além dos conteúdos, objetivos e procedimentos metodológicos, a permeabilidade de elementos sensíveis, críticos e criativos que compõem a aprendizagem da criação artística dos/as estudantes, antes, durante e depois das práticas teóricas do ensino. A avaliação do ensino e aprendizagem deve iniciar pelo levantamento, um diagnóstico dos saberes existentes no coletivo, perpassando pelo acompanhamento, as observações de todas as ações pedagógicas e artísticas do processo, até a fase datada para a somatória das menções, conceitos e/ou notas que apresentam os resultados. Como mencionadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil/PCN, 1998: 56)

- a avaliação pode diagnosticar o nível de conhecimento artístico e estético dos alunos, nesse caso costuma ser prévia a uma atividade;
- a avaliação pode ser realizada durante a própria situação de aprendizagem, quando o professor identifica como o aluno interage com os conteúdos e transforma seus conhecimentos;
- a avaliação pode ser realizada ao término de um conjunto de atividades que compõem uma unidade didática para analisar como a aprendizagem ocorreu.

A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2010), nos possibilita, professores/as avaliadores/as, compreender as etapas do processo e do produto construídos na coletividade da educação, dentro e fora do contexto escolar, a partir de três pilares pedagógicos contribuintes da avaliação, unidades interligadas nas ações do Fazer Arte, Ler Arte e Contextualizar Arte. Essas unidades interligadas nos possibilitam alcançar de fato uma educação que integra e emancipa, que forma também esteticamente, evitando os equívocos ideológicos e os julgamentos inibidores das potencialidades artísticas nos segmentos da educação básica e na graduação, frutos do método avaliativo unilateral, da transmissão e assimilação de conteúdos, da reprodução precisa de modelos prontos nas aulas da antiga Educação Artística. No Teatro, o campo da avaliação expande para zonas mais sensíveis, que precisa dar conta da diversidade

estética, de saberes e práticas teatrais que apontam resultados de processos e produtos criativos individual e coletivo, tanto de quem cria, interpreta, dirige, como de quem especta, lê, opina, analisa as cenas e os elementos que as compõem. As práticas teatrais estão além do planejado na educação, contam com elementos não previsíveis nos conteúdos e seus objetivos, a espontaneidade, uma atitude livre de inibições e extensiva às ações pensadas no currículo. Nos PCN alguns critérios de avaliação em Teatro, elaborados a partir da orquestração entre conteúdos, objetivos e procedimentos metodológicos, exemplificam a responsabilidade curricular e em especial dos/as professores/as em estudar, desenvolver e analisar as escolhas e possibilidades avaliativas que sejam coerentes com a proposta de ensino e que ampliem as experiências dos/as estudantes e as suas como mediadores/as e diretores/as das cenas, das aulas, dos experimentos e ensaios teatrais.

Conteúdo: Teatro como comunicação e produção coletiva
Participação em improvisações, buscando ocupar espaços diversificados, considerando-se o trabalho de criação de papéis sociais e gêneros (masculino e feminino) e da ação dramática.

Objetivo: improvisar com os elementos da linguagem teatral. Pesquisar e otimizar recursos materiais disponíveis na própria escola e na comunidade para a atividade teatral.

Avaliação: Saber improvisar e atuar nas situações de jogos, explorando as capacidades do corpo e da voz (Brasil/PCN, 1998: 91-94 - grifo da autora).

Na Base Nacional Comum Curricular, documento que orienta a estrutura da educação brasileira atual, também encontramos descrições de critérios avaliativos de natureza coletiva e contínua, que valorizam – apesar de desconsiderar a Arte como área de conhecimento específico e agrupá-la como área de linguagem junto aos componentes de Línguas Portuguesa e Inglesa e Educação Física – as dimensões de Criação, de Crítica, de Estesia, de Expressão, de Fruição e Reflexão, como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem que, para além, das formas e materialidades, ainda prevê em suas competências, investimentos e valorizações do sensível, das dimensões não verbais da expressão e da subjetividade do coletivo da educação “O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção” (Brasil/MEC, BNCC, 2018:196). Hoffmann (1991) propõe a avaliação mediadora, que se contrapõe à avaliação tradicional de caráter classificatório e julgador dos resultados. O paradigma mediador valoriza a reorganização dos saberes e promove a reciprocidade entre os

sujeitos envolvidos nas ações educativas. Ele amplia os processos de aprendizagens ao incentivar reflexões, reformulações de propostas e o enfrentamento constante de desafios pedagógicos, visando à superação de uma lógica de ensino baseada na transmissão bancária do conhecimento, modelo criticado por Paulo Freire (1921-1997), na qual os/as professores/as “depositam” conteúdos nos/as estudantes, tratados/as como receptáculos passivos. Spolin (1906-1994), contribui significativamente para o debate sobre avaliação ao propor formas diferenciadas do fazer teatral, centradas no processo de criação e na conscientização. Suas práticas partem da resolução de problemas por meio de jogos com regras, acordos e tempos previamente definidos. Nessas vivências, os temas abordados devem refletir questões problemáticas identificadas no grupo participante, de modo a gerar desafios e estimular a busca coletiva por soluções para os conflitos. Para Cabral (2002), quando organizamos a estrutura de um conteúdo/atividade de Teatro, estabelecendo seus objetivos e estratégias, direcionamos intencionalmente os/as discentes para suas criações, expressões individual e coletiva em teatro, possibilitando autonomia em seus processos que responderão aos objetivos predeterminados. A pesquisadora reforça a coerência necessária entre ensino e aprendizado,

[...] ao fazer teatro, a aprendizagem é em teatro – o tema ou o assunto não seria o mesmo se a forma artística fosse outra. Sem o conhecimento das formas e convenções teatrais é improvável que os alunos possam se beneficiar deste processo de aprendizagem (Cabral, 2002: 214).

Para amenizar os desafios da elaboração de instrumentos pedagógicos de avaliação em Teatro, que sejam relevantes e consigam dialogar com a diversidade de situações de aprendizagens, com a pluralidade de saberes e culturas presentes nos espaços e lugares da educação formal, alguns itens devem ser considerados como possibilidades avaliativas em Teatro:

1. Avaliação como processo e não como fim: formativa, democrática e contínua; 2. Avaliação como um ato pedagógico, portanto crítico, sensível e contextualizador em suas etapas; 3. A necessidade emergencial de superação de modelos tradicionais e excludentes na mensuração de resultados e aprendizados; 4. A compreensão das potencialidades da avaliação no processo de criação cênica e no desenvolvimento autônomo dos/as estudantes quando aferida com ética, humildade e responsabilidades profissionais. Portanto, a avaliação no ensino de teatro deve ultrapassar o viés tradicional e numérico, valorizar a dimensão processual, dialógica e sensível das práticas pedagógicas teatrais. É fundamental considerar a autonomia dos/as estudantes, os contextos e necessidades particulares

de cada turma, e criar instrumentos avaliativos abertos à diversidade de expressões escritas, orais, corporais. O erro precisa ser entendido como parte do aprendizado e a avaliação deve ser construída coletivamente, possibilitando ajustes e refazimentos. A sensibilidade, a criatividade e a reflexão crítica são dimensões essenciais que não cabem em modelos rígidos. Assim, mais do que medir, avaliar é acompanhar, escutar, propor e construir com o/a outro/a possibilidades de aprendizados.

Cartografias Criativas

Fernanda Mélo

Cartografar é produzir um mapa com dados de uma determinada situação, podendo ser, igualmente, uma atitude intencionalmente criadora, agenciando diferentes espaços-tempos para a criação desses mapas de/com/em ações artísticas e pedagógicas. A cartografia enquanto metodologia de pesquisa é aberta, vai produzindo pistas que emergem do processo vivido e, ao se relacionar com as linguagens artísticas, possibilita a imersão nestes processos de criação, gerando diferentes mapas em distintos contextos: salas de aula da educação básica no chão da escola, salas de ensaio no chão do palco e ainda com o corpo em performance no chão do mundo. Historicamente, em território brasileiro, as pesquisas cartográficas foram mobilizadas pela filósofa Suely Rolnik (1948) em seus encontros, escritas e aberturas rizomáticas com os filósofos franceses Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992), especificamente com a vinda de Guattari ao Brasil, o que também produziu cartografias que se inscreveram na obra *Micropolítica. Cartografias do desejo* (1986). No início dos anos 2000, a partir do encontro com a cartografia pensada por Deleuze e Guattari na obra *Mil Platôs* (1980), um grupo de

pesquisadoras/es em psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) sistematizou pistas para quem desejasse assumir a cartografia como método de pesquisa, gerando textos e materiais para produção do primeiro livro *Pistas para o método cartográfico* (2009). A discussão com foco na cartografia como método se deu por esses grupos, mas outros coletivos e pesquisadores/as vêm imprimindo suas próprias pistas em diferentes contextos, como forma de se relacionar e fazer a pesquisa acontecer, ampliando o debate para diversos programas de pós-graduação, incluindo os de Arte. É na perspectiva do campo da Arte que experimentamos essa escrita de cartografias criativas. Quem pesquisa cartograficamente produz/inventa as pistas que emergem das relações com as sujeitas e os sujeitos e esta construção se dá numa reversão da compreensão tradicional que se tem de metodologia, na qual se escolhe um caminho prévio a ser percorrido. Diferentemente, na cartografia, um mapa se constitui e só acontece porque se percorre um caminho, se instaura um processo que “consiste numa aposta na experimentação do pensamento - um método não para ser aplicado, mas para ser experimentando e assumido como atitude.” (Passos, Kastrup e Escóssia, 2015: 10-11). Assim, a atitude de “cartografar é um convite a viver um processo em fluxo contínuo onde você

descobre sobre si mesma e sobre a pesquisa a cada ação realizada” (Mélo, 2020: 83). O/A cartógrafo/a está imerso/a no mapa, ao mesmo tempo que o produz. É a partir do que vivencia que vai construindo e fazendo as ações e relações cartografadas. Há um convite para descentralizar as relações, buscando horizontalizar o processo que vai sendo tecido em coletivo, compreendendo que o sentido da cartografia é o “acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas” (Passos, Kastrup e Escóssia, 2015: 10). As imagens que Deleuze e Guattari constroem ao tratar de um livro-rizoma, do que seria uma atitude rizomática, contribui para situar essa percepção, quando escrevem: “o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. [...] Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas [...]” (Deleuze e Guattari, 2011: 21). Refletindo sobre o que seriam essas *múltiplas entradas* na Arte/Educação, podemos considerar que existem muitas formas de/para vivenciar um processo criativo com uma atitude cartográfica e as escolhas feitas para movimentar essas relações são acionadas a partir das experiências do/a cartógrafo/a, de suas memórias, histórias, repertórios de quem são como sujeitos/as políticos/as no mundo,

encontrando com as experiências do grupo, que fazem emergir uma costura singular, diversa e múltipla, desenhando um bordado único de cada processo sendo mapeado. Então, como compor cartografias criativas com os diferentes espaços-tempos de atuação na Arte/Educação? Experimentando esse texto como elaboração de uma narrativa cartográfica, convidado a compartilhar a premissa de que o corpo de um/uma professor/a, artista e/ou pesquisador/a pode ser considerado um de seus mapas, que vai encontrar outros tantos corpos-mapas ou corpos cartográficos e gerar um processo em dança, teatro, música, artes visuais, circo, performance, entre outras linguagens. Assim, pergunto: quais movimentos, gestos, atitudes, afetos seu corpo-mapa pode experimentar no encontro com uma linguagem artística ou ação que ela mobiliza? O convite é para inventar uma cartografia criativa, na percepção de que “um mapa é uma questão de performance” (Deleuze e Guattari, 2011: 20). E, ao cartografar como ação performativa, a construção do mapa e dos rizomas que o compõem se dá em tempo real e pode ser movida, alterada, sendo constantes o estado de pergunta e de abertura para estar em relação. É uma ação de desaperceber que requer escuta sensível de si e das outras pessoas participantes, como um bordado que só acontece a cada ponto dado, mesmo que se escolham as linhas e suas cores, como numa escuta performativa do que o

coletivo vai apresentando, desconfiando que tudo ao redor pode fazer parte do mapa (gestos, concepções, reações, suspiros, segredos, corredores, paredes, silêncios, erros, sonhos, abraços). Assim, no exercício de escrever para convidar a viver desejamos a cartografia criativa como forma performativa de se relacionar com as diversas salas de aulas que o mundo é, bordando com as linhas que são os repertórios artísticos e pedagógicos das pessoas em cartografia. Um repertório múltiplo, singular e diverso vai sendo performado a partir da relação com cada grupo, com as gestualidades e oralidades que mobilizam ao saber-fazer em/com/na Arte. Movimento perguntas com desejo que encontrem outras perguntas: De que modo um grupo se encontrando em jogo, em ação performática ou em atividade, constitui-se a si mesmo e constitui o mundo da/na Arte e da/na vida? Em cartografia, o que isso me conta do processo e como gera as próximas escolhas para permanecer alimentando o encontro? O que isso inventa no mapa? Que componentes sociais, políticos, econômicos emergem nas brechas, nos escapes, nos sussurros no/do processo? Quais cartografias são geradas pelas questões de inclusão do grupo? Uma cartografia criativa é um mapa sendo performado, com elementos que podem parecer constantes como os rituais de chegada e/ou partida em sala (fazer uma roda para partilhar as ações propostas e as percepções que

emergiram) e se permitem ser modificados e transformados no reconhecimento de características singulares de um determinado espaço-tempo, inclusive performando diferentes modos e lugares de/para estar em roda, de construir diálogos, de se colocar em relação de escuta a cada encontro. Como esses elementos vão sendo nomeados, percebidos, investigados são as pistas que cada cartógrafo/a vai criando. Na cartografia, a ideia de criação vem sendo investigada na seguinte perspectiva: “Com o alargamento do conceito de cognição e sua inseparabilidade da ideia de criação, a produção do conhecimento não encontra fundamentos num sujeito cognitivo prévio, nem num suposto mundo dado” (Passos, Kastrop e Escóssia, 2015: 10), ou seja, mundo, pessoas e Arte vão se constituindo na ação de estarem juntas realizando, errando, produzindo mundos, pessoas e Arte. De que modo as escritas e oralidades, as imagens e corporeidades, os sons, linhas e cores sobre/com/na Arte podem se constituir no próprio ato de encontrar? Quais palavras emergem enquanto a ação está acontecendo? Que gestos são percebidos nas e nos estudantes e podem gerar outras ações de encontro com a linguagem artística e seus modos de se constituir como linguagem no mundo? O que um jogo mobiliza em cada pessoa e o que isso singulariza no mapa? A narrativa que se cria na ação de escolher nomes singulares para o que está sendo criado e para o

próprio mapa que se está vivendo pode ser interessante na construção de uma cartografia criativa. O lúdico e a criatividade podem ser elementos constantes do mapa de ser artista, de ser professora, de ser pesquisadora ou de inventar quem se é na junção de todos esses ofícios, nomeando-os a partir da própria prática vivida. As imagens vão aparecendo ao longo do percurso e são diversas as composições que cada uma vai fazer na produção de cartografias criativas. Os caminhos criados e criadores de uma cena ou de uma coreografia, por exemplo, ou ainda na mediação das linguagens artísticas em diferentes espaços culturais, podem acionar ações de coletividade, que são tecidas a partir do presente, do desejo e dos afetos, multiplicando e singularizando as formas de se relacionar com as questões que engendram normativas. Numa cartografia, os desejos de todas as pessoas farão parte do mapa e as decisões vão sendo geradas coletivamente pelo vivido no real, performando as percepções das micropolíticas que geram formas de ser e estar juntos criativamente para cada coletivo. Dessa forma, na produção de cartografias criativas enquanto maneira de se relacionar em diferentes espaços-tempos de Arte/Educação, há uma abertura e desejo e aqui destaca-se a palavra desejo para sublinhar a intencionalidade da escolha de cartografar e de criar, sendo uma forma de se conectar em experiência com as pessoas, os

lugares urbanos e rurais em que estão as escolas, os museus, as ruas, no encontro com as florestas, os rios, as sabedorias que moram nos livros e nas oralidades, numa ritualização com o tempo, espreitando-o como parceiro de invenção. Neste modo de atuar, “o ponto de apoio é a experiência entendida como um saber-fazer, isto é, um saber que vem, que emerge do fazer.” (Passos, Kastrup e Escóssia, 2015: 18). Faz parte desse processo considerar o que se sente na pele em situações de saber-fazer-saber, na ciclicidade que também inclui os erros, o que não se considera exitoso como partícipe de um mapa e que pode gerar a invenção de um diálogo num roteiro, de um movimento numa videodança, de uma forma de dizer e sentir uma poesia e de acolher os próximos passos que serão dados ou não. Neste sentido, é importante considerar espaços de comunicação sobre o que se produz cartograficamente, seja em congressos, encontros, conversas, debates, grupos de pesquisa, assumindo essa partilha como mais um espaço de criação do mapa, gerando outros fluxos e alimentando a construção coletiva das pistas do método. E é por buscar dilatar e concentrar a escuta no encontro, que se vive um processo aberto na cartografia, na intenção de apreender outros modos de fazer-saber-fazer com as outras, reconhecendo parcerias de brincadeira, de jogo, de luta, sabendo que “Essa vulnerabilidade ao outro depende, para sua sustentação, de

uma potência específica do sensível [...] o outro é uma presença que se integra à nossa textura sensível, tornando-se, assim, parte de nós mesmos” (Rolnik, 2011: 12). Pensando possibilidades de criação de imagens cartográficas, desejei modificar o verbo e inventar outro, venho traçando uma urdidura de *cartografiar* (Mélo, 2024), brincando com o ser cartógrafa como uma bordadeira do tempo das existências em Arte/Educação, fiando linhas, cores, palavras, movimentos, corpos, cenas. Neste modo singular de perceber o meu ser cartógrafa, convido a você viver processos e mapear suas invenções, pois um bordado, aqui entendido metaforicamente, que se deseja produzir ao *cartografiar*, é a busca pela costura de um plano comum para criar Arte. No segundo volume das *Pistas do método da cartografia* (2014), se diz: “A aposta da cartografia é na construção coletiva do conhecimento por meio de uma combinação que pode parecer, à primeira vista, paradoxal: acessar e, ao mesmo tempo, construir um plano comum entre pesquisadores e pesquisados.” (Passos, Kastrup e Tedesco, 2016: 24) Assim, ao habitar um território em cartografia, sabe-se que não há um ponto de partida, há uma percepção de marcadores sociais, políticos e culturais, numa tessitura mobilizada por uma geografia de encontros e afetos, de pessoas e suas pequenezas, que na maior parte do tempo nos escapam, mas na cartografia se manifestam. Por fim, fica o

convite para imaginar um bastidor de bordado, no qual se sustentam tecidos de existências, de repertórios, de teorias, de modos de viver e se relacionar com a Arte, com uma costura que vai se dando num tempo suspenso com linhas, agulhas e nós, que são os desejos e subjetividades de cada um/uma. Ao perguntar sobre quais linhas, agulhas e nós constituem o bordado de ser alguém em sua singularidade de corpo-mapa, de corpo cartográfico, imagino que vai surgindo no tear uma sustentação que é encontrar poesia no mundo, com os processos artísticos e pedagógicos que ainda serão constituídos em cartografias criativas.

Criação Musical

Klesia Garcia Andrade

Para entender de forma mais profunda o conceito de *criação musical*, convido você a refletir sobre as ideias centrais associadas aos termos *criação* e *musical* e, em seguida, pensar no seu sentido para o campo da Arte. O termo *criação* está diretamente relacionado ao verbo *criar* (Ferreira, 2010), que remete à ideia de dar existência a algo, inventar e produzir. Esses sentidos se sobrepõem ao conceito de criatividade, entendida como a capacidade humana de gerar ideias novas ou reinterpretar conteúdos já existentes. Autores como Maria Helena Novaes (1926–2012), Joy Paul Guilford (1897–1987) e Alain Beaudot, enfatizam que a criatividade envolve tanto habilidades individuais quanto processos mentais, como a elaboração de relações inéditas e a produção de algo significativo para o próprio sujeito ou seu ambiente. Nesse sentido, estimular a criatividade implica propor situações educativas que favoreçam o ato de criar – seja um texto, uma canção ou uma propaganda publicitária – em contextos colaborativos que fomentem a produção simbólica e a expressão pessoal. Embora existam diversas concepções sobre criatividade, há consenso entre autores como Novaes (1980), Eunice de Alencar (1986) e Todd Lubart (2007) quanto à sua

natureza multifacetada: a criatividade envolve a criação de algo novo e adaptado, podendo se manifestar como invenção ou reelaboração. Tais autores destacam que todas as pessoas possuem certo grau de habilidades criativas que podem ser desenvolvidas por meio da prática, em condições ambientais favoráveis e tendo o domínio de técnicas adequadas. A esse respeito, tanto Novais (1980) – na psicologia – quanto David Elliott (1989) – na filosofia da educação musical – sugerem uma abordagem multifacetada da criatividade, que envolve a pessoa criadora, o processo, o produto resultante e o contexto sociocultural que lhe dá sentido. Quanto ao termo *musical*, diz respeito àquilo que pertence ou se refere à música (Houaiss, 2001). Em uma perspectiva filosófica, a música pode ser entendida enquanto forma de conhecimento, que expressa sentimento, possui aspectos técnicos e expressivos que são concernentes à organização dos sons (Abbagnano, 2007). Autores que abordam os princípios básicos da música – tais como, Maria Luiza de Mattos Priolli (1988) e Osvaldo Lacerda (1966) – trazem a definição de música como a Arte dos sons, combinados segundo as suas propriedades: altura, duração, intensidade e timbre. Ainda que esses autores priorizem os elementos constitutivos do som, será que essa definição contempla a complexidade inerente à música? Para a educadora musical Maura Penna a música diz

respeito a “uma atividade essencialmente humana” (Penna, 2015: 20). Através da música construímos significações na relação com o mundo. Por ser uma atividade humana, a produção musical é diversificada e “diferencia-se conforme o momento histórico e o espaço social”, ou seja, “[...] o fazer musical não é o mesmo nos diversos momentos da história da humanidade ou nos diferentes povos, pois são diferenciados os princípios de organização dos sons” (Penna, 2015: 22). Mesmo que o material básico da música seja o som – conforme enfatizam as definições de Priolli e Lacerda –, este “não é o material único ou exclusivo da música” (Penna, 2015: 24). Na Grécia Antiga, por exemplo, música e poesia estavam intrinsecamente ligadas, sendo concebidas como uma única forma de expressão artística (Penna, 2015: 24). Os estudos do etnomusicólogo John Blacking (1973), entre o povo Venda (localizado na região da África do Sul, próximo à fronteira do Zimbábue), revelam que não há separação entre as estruturas melódico-rítmicas e a dança. O Maracatu pernambucano e o Congado mineiro mostram como a música, em diversas culturas regionais, se entrelaça com elementos de encenação, com personagens típicos, figurinos e danças. Apresentações da *música pop* contemporânea também revelam a articulação entre música, dança e efeitos de luzes no palco. Nessa direção, podemos compreender a música

como “uma linguagem artística, culturalmente construída, que tem como material básico o som” (Penna, 2015: 24). O etnomusicólogo e educador musical Luis Ricardo Silva Queiroz (2021) explica que a música é compreendida enquanto expressão humana, constituída por organizações estético-sonoras multifacetadas que ganham forma, sentido e significado nas interações sociais. O significado de música resulta de conceitos, valores e saberes diversos, que são estabelecidos no âmbito de cada cultura. Assim, a música é diversa em sua natureza, pois emerge de manifestações plurais, características das singularidades que constitui a diversidade de culturas. Na perspectiva de Queiroz, a música é entendida como um fenômeno de recorrência universal que vai além do som. Esse fenômeno envolve organização sonora – com aspectos técnico-interpretativos e parâmetros estético-musicais –, mas também carrega dimensões simbólicas da expressão humana relacionadas a etnia, raça, sexo, gênero, religião, classe social, dentre outras. Considerando as ideias elencadas, proponho o conceito de música como uma linguagem artística culturalmente construída, que tem como material básico o som (nos seus aspectos estruturais) e as características não propriamente sonoras (significados, valores, sentimentos e emoções, elementos do contexto histórico e sociocultural). A junção dos termos *criação* e *musical*, orientada

pelos pressupostos apresentados, possibilita definir *criação musical* enquanto prática e/ou modalidade do fazer artístico, “que abrange a elaboração de arranjos e/ou improvisações musicais, fragmentos e pequenas ideias sonoras organizadas com a intenção de comunicar pensamentos musicais” (Andrade, 2019: 89). Nessa perspectiva, “criação musical acontece quando ideias são organizadas [...] a partir de materiais, formas e princípios estilísticos que fazem sentido e são significativos em um determinado contexto sociocultural (Andrade, 2019: 89). Pensar o sentido de *criação musical* no campo da Arte implica a construção de ambientes que sejam propícios para tal atividade. Retomando o delineamento multifacetado de criatividade (Novaes, 1980; Elliott, 1989), nossas aulas e atividades concernentes ao contexto educativo se apresentam como as situações – o processo criador – em que os/as estudantes se reúnem e trazem as suas experiências para criar música em um processo colaborativo. O produto desse processo pode se caracterizar pela criação de um fragmento musical que será incorporado a uma obra já existente, um novo arranjo ou a criação de uma obra completa, partindo de temas de interesse do grupo. Todas as pessoas inseridas nessa situação músico-educativa são convidadas a participar, cada uma com suas potencialidades e limitações. Para que isso aconteça, alguns princípios indicados

por Alencar (2009) e incorporados no estudo desta autora (Andrade, 2019) precisam ser considerados. O primeiro princípio ressalta a necessidade de construir um ambiente acolhedor e favorável para o desenvolvimento da criatividade. Nesse ambiente, o/a docente deve acolher as ideias dos/as estudantes, dando oportunidades para levantar questões, discordar, avaliar e propor interpretações. É imprescindível que o/a docente estimule o grupo a verbalizar seus pensamentos, enfatizando que todas as ideias são bem-vindas, rompendo com a dualidade entre certo e errado. No planejamento das atividades, é preciso reservar tempo para pensar e desenvolver ideias criativas. Além disso, partindo do pressuposto que somos diversos e influenciados por diferentes culturas, é importante estabelecer um ambiente de respeito e aceitação mútuas. No dia a dia das aulas, é importante desenvolver a habilidade de pensar, trazer críticas reflexivas a partir do material sonoro em exploração, sugerir modificações e aperfeiçoar as ideias. Outro aspecto relevante trata-se da valorização do trabalho do/a estudante, suas contribuições e ideias compartilhadas. O segundo princípio diz respeito ao planejamento de aulas dinâmicas, com tempo previsto para o processo de criação musical. Ressalta-se, nesse sentido, a necessidade de articulação entre as modalidades centrais do fazer musical – execução, apreciação e criação –, pois segundo Cecília Cavalieri França

e Keith Swanwick (França; Swanwick, 2002), uma tende a alimentar a outra. Por fim, o terceiro princípio envolve o equilíbrio na estimulação de determinadas operações intelectuais, denominadas de pensamentos convergente e divergente. Beaudot (1975: 17) explica que “a produção convergente tende à procura da solução, enquanto a produção divergente tende à procura de todas as soluções possíveis para dado problema”. O pensamento convergente estimula a busca por uma única resposta ou conclusão (Novaes, 1980: 54; Santos, 1994: 24), emergindo nas situações em que o foco está na reprodução de ideias ou conhecimentos acumulados historicamente. “As peças musicais que executamos seguindo estritamente as indicações da partitura” (Andrade, 2022: 3) ou segundo uma gravação original, o “jogo da velha musical” (Andrade, 2019: 214) ou a montagem de um brinquedo de construção como o *Lego*, seguindo estritamente o gabarito, são exemplos de como o pensamento convergente é estimulado. O pensamento divergente, por sua vez, “implica a produção de ideias próprias, não apenas escolhidas dentre alternativas” (Andrade, 2022: 4), isto é, não há conclusão única. A proposta de re-arranjo (Penna; Marinho, 2012) e os jogos “A caixa sonora”, “Construção sonora”, “Jogos de sonoridades” e “Usos inusitados” (Andrade, 2019) são exemplos músico-educativos de como pensar divergentemente. O

equilíbrio na estimulação entre os dois tipos de pensamentos (Beaudot, 1975), no cotidiano de nossas aulas, tende a colaborar para a construção de um contexto artístico criativo. Ao discutir o processo criativo de músicos profissionais, Bernardo Grassi (2010) menciona que, mediante o pensamento divergente, o músico é capaz de explorar diversas possibilidades de expressão musical que incluem seleção de sonoridades e ideias, catalogação do material sonoro, elegendo o que é pertinente ou não para sua criação, rejeitando e/ou modificando o que foi elaborado, tantas vezes forem necessárias. Nesse processo, o pensamento convergente emerge por sua característica analítica e linear. A interação entre os dois tipos de pensamentos encontra-se no cerne da criatividade e é auxiliada tanto por condições externas à formação musical quanto por habilidades moldadas pela experiência da pessoa que cria. Assim, tanto o material básico do som (nos seus aspectos estruturais) e as características não propriamente sonoras (significados, valores, sentimentos e emoções, elementos do histórico e contexto socio-cultural) entram em jogo no processo de criação musical. Para finalizar, inspirando-me na discussão de Elliott (1989) apresento sugestões práticas para implementação de processos de criação musical. Estimule o interesse intrínseco dos/as estudantes pela experiência de fazer música como um fim em si mesmo, bem como um meio

para a compreensão de obras musicais de outros períodos da história; ofereça oportunidades para que os/as estudantes exerçam sua experiência musical em um ambiente receptivo que promova a autoestima necessária para a produção de risco e avaliação (por si e por outros) da criação musical; destaque a descoberta de oportunidades, envolvendo os/as estudantes na formulação (e não apenas na execução) de projetos musicais significativos, ou seja, planejamento interpretações inovadoras, formulando esboços de criações e arranjos musicais, além de criar segundo padrões/formas tradicionais e assim por diante; encoraje os/as estudantes a refletir criticamente sobre o que fazem e escutam, como forma de desenvolver valores acerca da seleção de possibilidades musicais; busque exercer uma docência colaborativa, pois o papel do/a professor/a mais adequado para propostas criativas parece ser de um “professor-orientador e crítico atencioso”. Tendo em vista as ideias apresentadas, entendemos a *criação musical* como um fenômeno estético, social e educativo, situado no tempo, espaço e cultura.

Criatividade

Annelise Nani da Fonseca

Para iniciar uma revisão do vocábulo criatividade a partir do recorte proposto por este livro, o da Arte/Educação, é necessário, primeiramente, partir de definições formais, a começar pela palavra criação. O dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009: 570) apresenta 18 definições para a criação, e dentre elas destaco:

- 1 ato, processo ou efeito de criar;
- 2 ato divino de dar existência aos seres e ao mundo (...);
- 3 conjunto de seres e coisas criados que apresentam existência própria;
- 4 ação humana de conceber, de gerar, de dar existência ao que não existe, ou de dar nova forma, novo uso a alguma coisa;
- 5 qualquer produção artesanal, artística e/ou intelectual;
- 6 elaboração, concepção de qualquer coisa (...); [...]
- 12 educação, sistemática ou não, de uma pessoa (...);
- 14 cultivo.

A partir do exposto, é importante consignar que a criação e, por sua vez, a criatividade e o processo criativo são vinculados ao âmbito de *cultivo* de um processo de ensino e aprendizagem que pode ocorrer em âmbito formal, informal ou não formal. Isso porque ainda são frequentes as associações da criação a um

âmbito místico, visto que esta palavra também é utilizada para se referir à criação divina, e essa associação não contribui para o debate; ao contrário, ela presta um desserviço, mistificando o fazer artístico e, por sua vez, deixando implícito que ele não pode ser ensinado. A etimologia de criação vem do latim *creatio*, (ato de criar) + *ōnis* (relação de posse entre dois substantivos que indica encargo). Já a palavra criatividade, de acordo com o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009) se refere à “qualidade ou característica de quem ou do que é criativo; 2. inventividade, inteligência e talento, natos ou adquiridos, para criar, inventar, inovar, quer no campo artístico, quer no campo científico, esportivo etc. (2009: 571)”. A etimologia de criatividade é composta por *criativo* (“provido de criatividade, que se distingue pela aptidão intelectual de criar + *i* + *dade* (qualidade ou estado), enquanto sua origem também vem do latim, sendo originada de *creare*, (criar, formar). Antes de adentrar nas especificações da criatividade relativas ao universo da Arte, é possível observar que estas definições já explicitam que a criatividade não se refere a um processo exclusivo dos artistas. Neste sentido, é possível considerar *criativo* um fazer que gera coisas em várias áreas, e que essa geração, por sua vez, possui graus de originalidade, o que permite inferir que a criação pode ser um uso novo, uma coisa nova, um processo novo ou mesmo uma inovação em algum

aspecto. Essa diferença abre portas para poder pensar que o processo criativo pode ter graus diferentes de autoria e inovação. Além disso, também fica indubitável o caráter intelectual da criatividade, o que desmantela a crença do senso comum do processo criativo ser circunscrito ao âmbito da emoção. Dessa forma, a própria definição de criatividade enfrenta os binarismos entre: mente e corpo; razão e emoção; prática e teoria; ciência e Arte; subjetivo e objetivo; trabalho e lazer. Um autor que fundamenta a integralidade da atividade criativa é John Dewey (1859-1952), justamente porque ele vincula a criação como sendo oriunda de Experiências Estéticas. Dewey (2010) explica que a principal característica da Experiência Estética consiste no fato de ela ser uma experiência completa em relação a outras experiências. Ou seja, uma experiência que é deflagrada pela vivência do sujeito, de caráter presentificado e experimental, que ocorre a partir do contato pessoal, do vínculo, das atividades realizadas em relação a sua consciência, ao seu propósito de vida, a uma ação que lhe dá sentido e ainda lhe dá prazer. Conforme Dewey (2010: 126) argumenta, “[O] estético não é algo que se intromete na experiência de fora para dentro, seja pelo luxo ocioso ou pela idealização transcendental, mas é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência.” A partir das definições elencadas, é possível fazer uma aproximação com o

significado de criatividade no âmbito artístico. As próprias definições dos termos *criativo* e *criatividade* já deixam pistas neste sentido. A primeira delas é o fato da atividade criativa exigir uma ação humana que confere ao processo *existência própria*, o que implica pensar que o processo exige um sujeito engajado no processo, um fazer que explora sua identidade justamente para conferir singularidade e autoria no que faz. A segunda é a relação com a *forma*, de conformar, de dar novo uso, o que permite inferir que a criatividade envolve um pensamento a respeito da forma objetiva enquanto materialidade, que irá compor o suporte da obra e da forma subjetiva enquanto construção simbólica, ou seja, linguagem autoral. E a terceira, é a *educação/cultivo*; apesar do cultivo ser vinculado à agricultura, ele é profícuo para pensar o âmbito do ensino, ou seja, o fato que a criatividade pode e deve ser estimulada, e que ela exige ser alimentada e nutrida. Cabe destacar que a criatividade, não pode ser transmitida, ela pode ser instigada; como explicita Ana Mae Barbosa (2019); ela pode ser “contaminada”, fomentada, visto que se trata de vivências dos indivíduos com a obra de Arte; ou seja, uma ação de *nutrição estética* (Martins, 2006). A nutrição estética consiste em um conjunto de estratégias que irá atrair o interesse dos/as alunos/as por meio da mobilização dos sentidos para além da visão, com o objetivo de preparar os/as estudantes para a construção de

significados diante do/a artista e da obra apresentados/as. Nessa perspectiva, é possível pensar o *cultivo* da criatividade sendo ativado por meio de uma seleção criteriosa do que vai ser apresentada aos/às estudantes, o que Guilherme Vergara (2011) nomeia de Curadoria Educativa. A curadoria do que vai ser apresentado para os/as estudantes, aliada às estratégias de nutrição estética, permite potencializar experiências estéticas junto às obras estudadas, bem como incentivar a troca, o diálogo e desenvolver a capacidade analítica, crítica e contextual de forma prática, para que seja possível estimular a elaboração de processos *criativos autorais*. Esses, por sua vez, envolvem o domínio de uma múltipla articulação dos sentidos, podendo muitas vezes ser iniciado pelo despertar imersivo em um deles, desencadeando assim a decodificação/criação de uma totalidade multissensorial. Neste sentido, a *Abordagem Triangular* de Ana Mae Barbosa (2008) é um exemplo vívido. Ela é alicerçada na análise de imagem por meio de ações interligadas de contextualização, leitura e fazer artístico, como sendo momentos inegociáveis e não hierarquizados da epistemologia da Arte. Assim, o envolvimento com a obra, ou seja, a experiência estética vivenciada, consiste no aprendizado que ensina o indivíduo a se atentar aos efeitos do que é percebido, como é notado e em como o que é desejado ou indesejado na obra, mobilizando questões

em quem frui (Baliscei, 2018). Essa é a magnitude da *leitura*, da interpretação como um fator vital para o desenvolvimento da criatividade; a potência da interação que exige que o intérprete tome consciência do repertório que é mobilizado quando ele vivencia a obra. Dessa forma, o repertório mobilizado envolve sensações, emoções, sentimentos, sentidos, símbolos, afetos, memórias, experiências, imaginários, crenças, valores e pensamentos. Todos estes elementos tornam o/a leitor/a mais consciente de si mesmo/a, porque ele/a não interpreta somente a obra de Arte, ele/a interpreta a si em relação com a obra; lendo-a com o corpo em todos os seus sentidos acionados. Nessa perspectiva, a atividade interpretativa se torna um processo de criação de significados, o que, no vocabulário de Paulo Freire (1987), consiste na leitura de si e do mundo de forma autônoma e emancipada, o que se conecta com o que foi ressaltado anteriormente, o âmbito da *existência própria*. Cabe salientar que a atividade interpretativa estimulada pela leitura que instiga a criatividade não é exclusiva das Artes Visuais, ocorrendo também na leitura de coreografias, peças teatrais e concertos, ou seja, presente nas poéticas específicas de cada linguagem, que também exige a tomada de consciência do sujeito de forma ativa, multissensorial, sensível, crítica e emancipada na construção de significados. Rollo May (1982:40) explica como as informações do mundo participam do ato criativo:

O mundo é um conjunto organizado de relações significativas, no qual a pessoa existe, e de cujo projeto participa. Tem realidade objetiva, mas não se limita a isso. O mundo interrelaciona-se com a pessoa, a todo momento. Uma dialética contínua processa-se entre o inundo e o indivíduo, e um não pode ser compreendido sem a presença do outro. Por isso não é possível situar a criatividade como um fenômeno *subjetivo*; ela não pode ser estudada simplesmente em termos do que se passa no íntimo de uma pessoa. O pólo correspondente ao mundo é a arte inseparável da ‘criatividade’ do indivíduo. O que ocorre é sempre um *processo*, uma *atividade* – o processo específico de inter-relação da pessoa com o mundo.

Essa leitura de mundo, por sua vez, que é marcada pelo modo específico de *contextualizar* e interpretar suas vivências, quase que automaticamente se vincula ao *fazer*. O âmbito do *fazer* então se conecta com o *formar*, na medida em que a/o artista manipula formas objetivas (externas, da matéria) e subjetivas (internas, simbólicas), em um processo de dar sentido à vida. Essa forma de interpretar a realidade com conteúdos próprios, o desejo de adaptação à realidade de acordo com demandas pessoais, confere criatividade à atividade, conforme atesta a definição basilar de Fayga Ostrower (1987: 28):

Criar não representa um relaxamento ou um esvaziamento pessoal, nem

uma substituição imaginativa da realidade; criar representa uma intensificação do viver; um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante a nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos. Somos, nós, a realidade nova. Daí o sentimento do essencial e necessário do criar, o sentimento de um crescimento interior, em que nos ampliamos em nossa abertura para a vida.

De uma forma geral, existem dois enfoques de investigação que podem ser mobilizados para pesquisar a criatividade: a pesquisa *sobre Arte* e a pesquisa *em Arte*. Sandra Rey (1996) define a pesquisa *sobre Arte* como o campo que investiga pesquisas a partir do *produto final*, observando seus processos de significação, códigos semânticos, seus efeitos no contexto social e os processos de circulação e legitimação. Já a pesquisa *em Arte* é o campo em que o/a artista-pesquisador/a orienta sua investigação a partir da perspectiva do seu *processo de criação*, relacionando questões teóricas e poéticas despertadas pela sua prática. Ana Mae Barbosa (2020, 2023) explica que o *boom* das pesquisas da criatividade vai ocorrer a partir da década de 1950, em virtude da Guerra Fria e da corrida espacial, se dando primeiramente por meio de enfoques biomédicos centrados no indivíduo criativo. Segundo a autora, o resultado desses investimentos foi

a geração *hippie* da década seguinte, que aprendeu a se expressar de forma crítica, sendo assim *insubordinada*, o que provocou nos anos 1970 um abafamento das pesquisas da área e uma orientação curricular conteudista, tecnicista e castradora, apoiada pelos militares. A retomada pós-moderna após o período ditatorial vai deflagrar vários enfoques de criatividade, sendo eles o *processo*, o *produto* e o *produtor*. Nos tempos atuais, conforme demonstra o livro *Criatividade Coletiva* organizado por Ana Mae Barbosa e Annelise Nani (2023), os enfoques contemporâneos das pesquisas da criatividade foram abordados por meio de aspectos como: *Condições Ambientais* (Csikizentmihali, 1996, 2013); *Condições Materiais* (Zorzal e Basso, 2002); *Questões de Gênero* (Ning Luo, 2019); *Questões Raciais* (Souza, 2017, 2020); *Decolonialidade* (Kon, 2019; Cabrera, 2019; Nora Merlín, 2019; Achinte, 2019); *Arteterapia; Coletivos*; (Haris, 2020). Estas questões, por sua vez, expandem a noção de curadoria por critérios de cidadania, trabalho, dados, capital e de autorrepresentações. Barbosa (2020) analisa ainda os critérios da criatividade em diferentes contextos históricos, a começar pelos *modernistas*, deflagrados a partir da ruptura moderna com os cânones tradicionais da Arte, sendo orientado por meio da: originalidade e da fluência. A *originalidade* consiste no incentivo à independência, autonomia, no modo singular, individual, inovador

e inusitado de eleger e explorar um tema, de explorar uma técnica focado na novidade e ineditismo. Já a *fluência* pode ser associativa, ideacional e expressiva, que implica várias respostas dentro da mesma categoria. Isso significa dizer que, apesar de inovações a respeito da exploração das técnicas, como, por exemplo, nas Artes Visuais, a pintura, por meio da colagem, da *action painting*, as produções de uma forma geral ainda permaneceram nas telas. Esse cenário muda com os critérios pós-modernos de análise e a avaliação da criatividade para elaboração e fluência. Isso porque a ruptura radical com os cânones é revista, o foco no novo passa ser a problematizado e entendido como ingênuo, e os Estudos Culturais alertam para impossibilidade da originalidade inteiramente nova, de que não existem culturas “puras”, pois elas são atravessadas por influências diversas. Isto se dá como consequência das proposições artísticas de Marcel Duchamp (1887-1968), que expandem o fazer artístico anteriormente voltado para o fazer em si, explorando as potencialidades do conceber por meio do *ready-made*. Dessa forma, a *elaboração* significa uma reconciliação com o passado, as tradições, a conscientização das influências, das ancestralidades, em uma abordagem autoral. A *flexibilidade* corresponde a soluções novas, a formas de adaptação não somente restritas a uma categoria, como na fluência, mas partindo de hibridizações, integrando várias

linguagens, transitando em uma miríade de suportes, estilos, épocas, categorias e técnicas (Fonseca; Barbosa, 2020). Sendo assim, a criatividade na contemporaneidade rompe com os binômios emissor/receptor, objeto/mensagem, sujeito/objeto, observador/observado, espectador/ator, e significante/significado, perdendo sua clareza e significado, com os/as leitores/as atuando como cocriadores/as das obras, com fronteiras sendo borradas e esgarçadas, sendo colocadas em movimento e desestabilizadas. O enfoque atual da análise da criatividade também consiste nas contribuições advindas das *teorias decoloniais*. Elas vão chamar atenção para a necessidade e a urgência de incluir perspectivas de raça, gênero, questões etárias e territoriais, visto que, se estas questões permanecem invisibilizadas, deixaremos de incluir nos projetos de ensino cosmovisões para além da euro-usa-centrada, e isso interfere no desenvolvimento da criatividade, porque os/as alunos/as ficam sem acesso a suas próprias representações nas aulas, estimulando processos criativos colonizados (Fonseca, 2023). Conforme afirma Chimamanda Ngozi Adiche (2019), devemos enfrentar as histórias únicas que são tomadas como referencial universal para a vida. Dessa forma, o estímulo da criatividade no âmbito escolar, que enfrenta e problematiza relações de poder, discursos, estereótipos de gênero e raça, capacitismo, etarismo e todo tipo

de discriminação como a misoginia, homofobia, transfobia e gordofobia, além de aprofundar a capacidade analítica dos/as estudantes/as, amplia o mundo a ser estudado e, por isso, acaba por ampliar o repertório dos/as estudantes e suas possibilidades criativas. Nesse sentido, os processos criativos assumem o caráter de (re) existência contra a normatividade, de engajamento político, de prática da liberdade e de críticas à representação do mundo tida como ideal, padronizada e uniformizada, conforme aponta Suely Rolnik (2019). Por fim, é possível vislumbrar que os debates em relação à criatividade e ao processo criativo vão ser cada vez mais atravessados pelo advento da inteligência artificial, destacando tanto as possíveis contribuições quanto os prejuízos para o desenvolvimento de poética autoral. Da mesma forma que o *ready-made* de Marcel Duchamp provocou um abalo sísmico na produção artística, expandido o campo da Arte, é possível arriscar que um apontamento futuro para o processo criativo certamente partirá do *ready-made* ao *prompt*.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Curadoria

Radamés Rocha

A palavra curador vem do latim *curare*, no sentido de “cuidar” ou “conservar” as obras de Arte.¹ Para Cauê Alves (2010), o curador de Arte “ao pé da letra seria aquele incumbido de cuidar, zelar e defender os interesses do artista e dos trabalhos de Arte (...) é o profissional que organiza, supervisiona ou dirige exposições” (p.43). Como profissão, a curadoria como a conhecemos remonta ao início do século XX. O conceito de curadoria de exposições de Arte Moderna, como entendemos hoje, não tem um único pioneiro. Para Franz Meyer (1919-2007), em entrevista concedida em 2001, o sueco Arnold Rüdinger (1919-1967) é considerado o pioneiro curador das exposições de Arte Moderna. No Brasil, destaca-se o trabalho de Walter Zanini (1925-2013), como diretor do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (MAC) de 1963 a 1978. Zanini dedicou exposições ao modernismo europeu e pesquisas sobre a Arte Conceitual que impulsionaram o cenário da Arte Brasileira. Entre as diversas atividades desenvolvidas pela curador, como profissional responsável no exercício da curadoria, em específico no campo artístico, vai desde a pesquisa e seleção cuidadosa dos elementos expositivos, a consulta de diversos especialistas, a

organização e a contextualização da proposta para o público espectador, a criação da narrativa ou do roteiro de apreciação proposta, a preservação e promoção do repertório artístico e dos artistas envolvidos, a inovação frente às novas tecnologias midiáticas, a construção da temática, dos textos e legendas expositivas, o layout expográfico, a aquisição ou empréstimos e o transporte das obras artísticas, dependendo do formato ou da natureza conceitual da proposta expográfica e curatorial, a instalação das obras, considerando iluminação, climatização, ergonomia, visibilidade e legibilidade, a estratégia de marketing e publicidade, o desenho da programação, até a avaliação, estão dentro de um processo criador e têm suas dimensões educativas, acreditando na premissa de que uma exposição, por si só, já é educativa e que todos os agentes e ações envolvidas na relação com o público têm seu momento de criação na Arte, tais como o do curador-artista, do artista-educador e do mediador-artista. Em 2010, o *Museum of Modern Art Ljubljana*², na Eslovênia, promoveu discussões e reflexões, das quais são trazidas aqui três questões pertinentes: “*Curador é um artista e uma exposição de arte contemporânea é uma obra de arte? Como ser curador? Que percurso e caminhos a trilhar?*” A partir dessas questões do Simpósio, foi realizada uma reflexão quanto ao trabalho curatorial em espaços expositivos, tendo sido configurado esse trabalho, como

um processo criativo, em analogia ao processo de criação artística. Nas discussões desenvolvidas durante aquele simpósio, concluiu-se que as exposições de hoje, são marcadas por uma maior liberdade de autoria do curador. Ao proceder a temática da exposição, a seleção dos artistas, o curador pode também passar suas histórias pessoais direcionando suas escolhas de acordo com suas intenções. A configuração expográfica tende cada vez mais a uma exposição que deixa de ser “aquele evento único”, individualizado em uma visita mediada, na qual o público passa a ser constantemente “convidado” a participar de todos os tipos de eventos dentro da própria exposição, se tornando um evento “temático”, no qual o curador atua como um diretor e organizador da experiência do espectador, junto ao artista, a obra de arte, o mediador e o público visitante. Ao citarmos essas mudanças efetivas no contexto artístico brasileiro e as consequências na difusão e consolidação da produção artística nacional, assim como a inserção e as relações no contexto artístico internacional, emanam aspectos predominantes a serem refletidos, como uma relação irreversível entre os componentes do sistema de Arte na contemporaneidade; sobretudo entre as instituições com ou sem fins lucrativos e as com propósitos comerciais. E os sujeitos envolvidos nesse sistema, sejam eles colecionadores, curadores, pesquisadores, produtores, artistas, fotógrafos,

jornalistas, mediadores, educadores, entre outros, inter cruzam-se ao abordarem questões do tipo: “*como funcionam e quais são os processos na relação entre esses sujeitos?*”, “*como se inserem e manifestam nestas relações?*”, “*quais os procedimentos e desdobramentos nas relações do processo criativo?*”. As informações aqui expostas exemplificam vários profissionais que tentam inovar a maneira de ver e entender a Arte, quebrando modelos e oferecendo outras tantas possibilidades de ver o mundo aos milhares de visitantes que frequentam museus, galerias e espaços expositivos. Exemplos marcantes de trabalhos de curadoria são a Documenta de Kassel na Alemanha, a Bienal de Veneza, a Bienal de São Paulo, Brasil, e a Bienal do Mercosul. Em uma opinião de análise crítica, para o editorial da Celeste, publicado em 2013, o diretor de museu, professor e curador, Tadeu Chiarelli respondeu a pergunta funcional “Para que serve o curador?”:

“Para nada”. Seria essa a resposta, se eu levasse em conta a primeira impressão que me dá a leitura da pergunta. Ali, parece que o curador é um objeto, uma “coisa” que pode ou não ser usada; é o curador como uma mercadoria a mais do circuito de arte, do mercado em que ele se tornou. Nesse contexto, o curador não passa de um logo que chancela qualquer outra mercadoria, conferindo-lhe, quase sempre, um status não muito mais espesso do que uma nota de 1 real. Mas o curador pode ser o

filtro entre a arte e o tal mercado; o elemento que sublinha a real importância de determinados artistas, de determinadas obras. Aí, então, a resposta seria: “Serve muito”

Nesta serventia, temos na seara do papel da curadoria, a curadoria compartilhada. A colaboração como cooperação é fundamental no processo de curadoria de Arte, pois permite que os curadores trabalhem com uma variedade de especialistas e partes interessadas para criar exposições mais ricas e impactantes. E sua importância está nas atuações não só em museus e galerias, como também em plataformas digitais, eventos e festivais, consolidando a qualidade e o acesso, e fomentando a experiência como processo de aprendizagem, garantindo sua reputação e continuidade para oportunidades futuras. Uma comunicação eficaz, com cronograma e recursos utilizados de forma eficiente, é crucial para o sucesso de qualquer colaboração em curadoria de Arte. Ela ajuda a garantir que todas as partes envolvidas estejam alinhadas e trabalhando em direção aos mesmos objetivos, desde a pauta com reuniões regulares, documentação com registros das etapas dos processos, arquivos de contratos e acordos, promovendo uma cultura de transparência, na qual as partes envolvidas tenham acesso às mesmas informações e o compartilhamento do projeto de curadoria em Arte. Entre tantos os desafios já mencionados até então, vê-se hoje a curadoria lidando

com novas formas ou ferramentas de seu trabalho com Arte. A exemplo das obras que não existem fisicamente como nas coleções de NFTs (token não fungível) ou a curadoria imersiva na qual os visitantes interagem com projeções digitais em diversas escalas de dimensões, mas que distancia o espectador da obra física original. A gestão da democratização, o acesso por meio das redes sociais como espaços curatoriais e o advento da inteligência artificial, são também exemplos do espaço expositivo transformado em uma narrativa não-linear, sem textos expositivos e sem legendas.

Notas

[1] OBRIST, Hans Ulrich. Uma breve história da curadoria. São Paulo: BEI Comunicação, 2010: 132.

[2] Simpósio Internacional: “Exposições como o meio artístico, curador de arte contemporânea como artista”

Dança Criativa

Denise Maria Quelha de Sá

O termo “dança criativa”, associado aos processos artísticos e pedagógicos, foi formalizado no início do século XX, especialmente por meio dos estudos do austríaco Rudolf Laban (1879-1958). Considerado um dos mais influentes teóricos da dança do século e pai da dança moderna europeia, Laban também foi um dos fundadores da *Laban Movement Analysis* (LMA) — sistema amplamente utilizado na educação, terapia, performance e análise do movimento. Em seu livro *Dança Educativa Moderna* (1990), a dança criativa é apresentada como uma proposta educativa que se contrapõe à técnica rígida e mecânica das danças europeias tradicionais. Suas aulas priorizam a liberdade, a ingenuidade, a espontaneidade e a naturalidade dos movimentos das pessoas, criando um espaço de descoberta, conhecimento e exploração corporal. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento das emoções, da percepção, da intuição, da expressão pessoal, da criatividade e das relações consigo mesmo, com o coletivo e com objetos, potencializando a subjetividade por meio da consciência do movimento. Para Laban, o foco da dança educativa está no processo, e não no produto final. Ela não visa à formação de artistas ou à criação de

coreografias espetaculares, mas propõe a aplicação dos conceitos de Fluxo, Espaço, Peso e Tempo como elementos essenciais para a análise, descrição e construção da consciência corporal durante as aulas. A partir de suas referências conceituais e práticas, a dança criativa expandiu, se desenvolvendo também nas Américas. Nos Estados Unidos, Ruth Lovell Murray (1887–1965), professora, pesquisadora, defensora e pioneira do ensino da dança como disciplina essencial para a formação integral do indivíduo, teve papel fundamental na legitimação da dança como componente do currículo educacional. Autora do livro *Dance: A Creative Art Experience* (1959), defendeu a dança como meio de expressão criativa e formação cultural. Seu trabalho teve impacto significativo na valorização da dança nas escolas e na formação de professores/as, promovendo a criatividade, a improvisação e a expressão individual, dentro de uma estrutura pedagógica. E Virginia Tanner (1915-1979), pesquisadora, educadora e coreógrafa, valorizava a improvisação, a exploração das qualidades do movimento e a integração com outras artes. Seu método inovador teve reconhecimento internacional e influenciou gerações de educadores da dança, sendo até hoje uma referência nos programas de dança criativa para crianças. Fundadora do *Virginia Tanner Creative Dance Program* e do *Children's Dance Theatre*, ambos na

Universidade de Utah, focava seu trabalho em liberar o potencial criativo das crianças por meio da dança — um espaço onde a imaginação pode ser explorada através do movimento, sem a imposição de formas coreográficas rígidas. Na Argentina, Maria Fux (1922–2023), artista-pedagoga, amplamente reconhecida pela *Danza-terapia, Método María Fux*, desenvolveu uma abordagem educativa da dança influenciada por Isadora Duncan, a partir da investigação do movimento. Para Fux, a dança é uma forma de conexão com a vida, a natureza e a sociedade, devendo ser acessível, diversa e acolhedora para todas e todos. Acreditava no papel pedagógico da dança, em seu alto valor estético e em sua capacidade de dar sentido à vida, sendo também uma “base física e espiritual”. Sua perspectiva artístico-pedagógica não se centrava em conteúdos coreográficos específicos, mas no conhecimento experimental. Havia sempre uma troca: o/a facilitador/a, ao ensinar, também aprendia; e os/as alunos/as, ao aprender, ensinavam. Em suas aulas, observamos a presença de seis recursos pedagógicos: 1) humor; 2) imaginário; 3) consignas imperativas; 4) modelagem do movimento de dança; 5) organização espacial dos alunos na sala de aula; 6) música. Nesse processo de aprendizagem, aceitar, experimentar e aprender com o novo é fundamental para o desenvolvimento da criatividade. O legado de Maria Fux transcende o campo da

dança, contribuindo de forma significativa para a formação de profissionais da saúde, como fisioterapeutas e psicólogos/as. E Patricia Lulú Stokoe (1919–1996), bailarina e pedagoga, criadora da Expressão Corporal-Dança e da Sensorpercepção, teve sua formação influenciada pelos movimentos culturais vanguardistas, voltados à busca por novas expressões artísticas, bem como pelo conceito de dança livre iniciado por Isadora Duncan. Seus métodos pedagógicos favorecem a descoberta do movimento e da expressão com significado pessoal, incorporando técnicas de consciência corporal e de movimento, desenvolvidas por Moshé Feldenkrais (1904–1984), as investigações de Rudolf von Laban sobre o movimento no tempo e no espaço, e os estudos de rítmica de Dalcroze (1865–1950). Seu estilo didático rompe com esquemas pré-estabelecidos e se orienta para a conscientização corporal, a exploração do movimento, a expressão e a improvisação. Seu objetivo era fomentar, em cada aluno, a criação de sua própria dança — uma linguagem corporal que representasse e expressasse suas vivências, ideias e emoções. No Brasil, Klauss Vianna (1928–1992), coreógrafo, diretor e pesquisador, transformou a maneira como atores/atrizes, bailarinos/as e artistas pensam o corpo no palco. Cria a *Técnica Klauss Vianna*, que enfoca o estudo do movimento a partir da escuta do corpo, dos direcionamentos ósseos e dos vetores de força, que

potencializam o fluxo do movimento pelo espaço. Angel Vianna (1928–2024), bailarina, coreógrafa, professora e pesquisadora, desenvolve o *Método Angel Vianna de Conscientização do Movimento*, que começa a ser desenvolvido na década de 1950. As propostas metodológicas desenvolvidas por ambos, diferenciam-se da proposta de Laban ao priorizar o sujeito. Angel e Klauss Vianna formulam princípios gerais que favorecem a exploração do movimento, a partir do estudo de ossos, articulações, contato, pele, tempo, peso, resistência, oposição, apoios, observação, atenção, toque e presença, respeitando a anatomia e a individualidade de cada um/a. Priorizam o conhecimento experiencial do corpo livre e espontâneo, fundamentado na investigação aliada à percepção, sensibilidade, criatividade, imaginação e comunicação por meio do movimento. Essa abordagem transforma o ensino da dança ao romper com a repetição e a padronização dos gestos, valorizando o movimento vivo — o que permite a emergência da singularidade, do imperfeito e do imprevisto. Helenita Sá Earp (1919–2014), professora Emérita de Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pesquisadora do movimento, intérprete, coreógrafa e pioneira na introdução da dança no ensino universitário, em que desenvolveu uma teoria de princípios e conexões abertas em dança. Sua metodologia parte da exploração da corporeidade em

seus aspectos de movimento, espaço, forma, dinâmica e tempo, compreendendo que esses princípios são universais e presentes nos fenômenos do universo. Isso garante uma abordagem ampla e interdisciplinar com os demais campos do saber. Esses parâmetros, embora intimamente interrelacionados, são apresentados separadamente como recurso didático, auxiliando o ensino e a criação na dança. A proposta visa à construção de conhecimento a partir dos princípios e dos agentes diversificadores da linguagem, promovendo o desenvolvimento integrado de habilidades motoras, interpretativas e criativas. Esse processo culmina em práticas como a improvisação, o estudo da composição coreográfica, a roteirização e a encenação da dança no contexto da arte contemporânea. Isabel Marques, pedagoga, pesquisadora e artista comprometida com a integração entre arte e educação, é uma das principais referências no ensino da dança no Brasil. Atuou na formulação de políticas públicas educacionais, colaborando na redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de dança, além de contribuir com documentos da UNESCO voltados à América Latina. Sua trajetória tem sido fundamental para a inclusão e valorização da dança como linguagem artística no currículo escolar brasileiro. Em seu livro *Dançando na Escola* (Marques, 2012), no subcapítulo *A dança criativa e o mito da criança feliz*, a autora afirma que,

no contexto ocidental, os termos "dança criativa" e "dança educativa" são, em geral, aceitos como modalidades similares de ensino voltadas para crianças no ambiente escolar. Porém, ela apresenta uma forte crítica ao termo "dança criativa", que surge a partir da perspectiva modernista no século XVIII, que não leva em consideração o contexto sociopolítico-cultural contemporâneo, que aponta um conceito universal de criança e a crença de que toda criança é feliz, portadora de danças livres, de expressão natural, espontaneidade e inocência. O processo educativo para o desenvolvimento da dança criativa, cujo intuito é preservar e não invadir a criança, proposto por Laban na dança educativa moderna (Laban, 1985), é centrado na criança, visa um aprender fazendo, estabelece conteúdos específicos a serem desenvolvidos para alcançar uma consciência das sensações corporais, mas é isolado do contexto sociopolítico-cultural no qual ela está inserida. Isabel Marques (2012) defende que as aulas de dança educativa devem incentivar a experimentação, a exploração e a expressão, permitindo a criação de danças a partir das vivências expressivas, tanto individuais quanto coletivas — em consonância com a perspectiva de Laban. Contudo, alerta para a necessidade de considerar os paradigmas educacionais, as propostas sociais, culturais, políticas e artísticas, a participação crítica das diversas infâncias que compõem a

sociedade brasileira contemporânea e a importância do desenvolvimento de propostas educacionais que considerem tanto o processo quanto o produto, como a técnica, sem abandonar o processo criativo. Seu objetivo é transformar um mundo de relações multifacetadas que podem — e devem — ser abordadas a partir de problematizações, diálogo e interação com o mundo contemporâneo em sala de aula, por meio de conteúdos específicos da dança, em que não se separa o fazer artístico da prática pedagógica e nem se deve cair no espontaneísmo estagnado. O termo “dança criativa” ainda é, em grande parte, definido em nossa sociedade a partir do olhar colonizador, sob uma perspectiva eurocêntrica. No entanto, ao considerarmos os povos de culturas milenares, originários e africanos, percebemos que as danças desenvolvidas por essas comunidades nascem da relação intrínseca entre o ser em sua integralidade, o meio e a coletividade — verdadeiras danças criativas. As conexões com a natureza, o sagrado e os ofícios cotidianos possibilitam uma incorporação afetiva e efetiva, dando origem a uma multiplicidade de movimentos. Nessas tradições, não há ruptura imposta por regras rígidas, nem a necessidade de restaurar o sopro vital e expressivo do movimento.

Drama

Diego Pereira

A palavra drama possui diferentes acepções. No que diz respeito ao seu uso, no campo da Pedagogia do Teatro brasileira, ela significa uma abordagem específica para o ensino e experimentação da linguagem teatral, inaugurada pelo trabalho pioneiro de Beatriz Ângela Vieira Cabral (Biange Cabral), que teve a professora inglesa Dorothy Heathcote (1926-2011) como sua principal referência. O Drama pressupõe a instauração de uma situação ficcional na qual estudantes/participantes e professores/as e/ou condutores/as irão imergir, por meio de diferentes propostas de improvisação (estratégias do Drama), tecendo uma narrativa teatral para a investigação de um determinado tema/problema/conteúdo, mediante a criação de papéis e/ou personagens condizentes com o contexto ficcional elaborado. O Drama tem origem no território inglês e, preferencialmente, é grafado com “D” maiúsculo, justamente para delimitar seu diferencial em relação aos demais usos da palavra no nosso contexto. Um movimento intitulado *Drama na Educação* se desenvolveu no Reino Unido, nos anos 1950/60, tendo como pressuposto o uso de atividades dramático-teatrais para o ensino de diferentes componentes do currículo escolar. Desse modo, diferenciava-se

do Teatro – que tratava da performance artística, do estudo de dramaturgias escritas, de exercícios e técnicas para uma boa desenvoltura dentro e fora de cena –; esse Drama, portanto, era compreendido como um “método de ensino”, uma “ferramenta” utilizada por docentes de diversas áreas, para ajudar as crianças e jovens a aprender conteúdos específicos de diferentes campos de saber. Com esse modelo de Drama conviviam as propostas de Peter Slade (1912-2004) – *Child Drama* (1954) – e Brian Way (1923-2006) – *Development Through Drama* (1967) –, perspectivas centradas no Drama como uma arte de direito próprio das crianças (Slade, 1954) e focadas na “expressão infantil” e no desenvolvimento pessoal e da imaginação. Ambos os autores contribuíram para a diferenciação – ao menos naquele contexto – entre Drama e Teatro. A obra *An Introduction to Child Drama* (1958), de Slade, foi traduzida para o português brasileiro como *Jogo Dramático Infantil* (1978) e colaborou, também aqui, para que houvesse uma diferenciação entre as práticas “dramáticas” com crianças, daquelas entendidas como práticas “teatrais”. O trabalho de Dorothy Heathcote – a partir do qual se origina o Drama desenvolvido no Brasil – portanto, foi influenciado tanto pelo “Drama como método” quanto pelo “Drama como arte infantil”; seu interesse era criar um trabalho carregado de significados para os/as participantes de

um processo (O’Neill, 2015) e foi a partir do contato direto de Biange com Dorothy que o Drama chegou ao Brasil. Devido à sua experiência como atriz, Dorothy Heathcote propôs uma abordagem que vinculava a investigação da ação dramática – por meio do investimento na criação de papéis¹ – com conteúdos curriculares e/ou temas de interesse de um grupo. A junção de forma e de conteúdo, portanto, foram as bases de seu trabalho. Ao longo de sua docência, Heathcote investigou diferentes procedimentos para a instauração de um processo de Drama, para a criação de uma tensão que gerasse uma investigação, desde a “professora no papel” (*teacher in role*), período em que ela iniciava um Drama assumindo um papel e dotando os/as estudantes também de papéis coletivos para a vivência ficcional de uma situação/problema vinculado ao contexto real (*Living Through Drama*), passando pela apropriação de “conteúdos curriculares” (*Drama Across the Curriculum*), chegando ao “manto do especialista” (*Mantle of the Expert*), quando os/as estudantes assumiam papéis com funções e responsabilidades específicas – investigadores/as, historiadores/as, cientistas, engenheiros/as, publicitários/as, escritores/as, entre outros – para a resolução de tarefas e/ou problemas, que requeressem tomadas de decisões pautadas nos conhecimentos desses/as especialistas. A prática de Drama de Heathcote, portanto, poderia variar de uma

investigação a partir de uma literatura dramática já existente, recriando diferentes perspectivas de uma trama, à criação fictícia de um centro cultural, na busca por reduzir os problemas sociais de uma comunidade, por exemplo. Seu objetivo principal era promover “pensamento crítico, reflexão, responsabilidade, colaboração e comunicação” (O’Neill, 2015: 04). Também a dramaturga Cecily O’Neill influenciou a prática de Drama que temos no Brasil. Em seus trabalhos, desenvolvidos a partir dos anos 1980, O’Neill enfatizou o uso da improvisação teatral como forma primordial de construção da narrativa que é criada e experienciada pelos/as participantes de um processo. Sua abordagem, intitulada *Process Drama* (Drama Processo) se pauta, justamente, no caráter processual dessa abordagem, que, assim como proposto por Heathcote, não está centrada na elaboração de um produto cênico dirigido a uma plateia externa à investigação, mas na experiência de criação de um universo ficcional compartilhado pelos/as participantes e pelo/a condutor/a do processo. Como forma de auxiliar na organização de uma proposta de Drama, O’Neill indicou o uso de um pré-texto – um texto que existe “antes do evento” (O’Neill, 1995) – o que demonstra o vínculo da pesquisadora com a dramaturgia, justamente por trazer à sua abordagem a ênfase no encadeamento da estrutura dramática dentro de um processo. Entre os anos de 1990 e 1994,

Beatriz Cabral realizou seu doutorado na *University of Central England* na cidade de Birmingham (Inglaterra). Durante o desenvolvimento de sua tese, não publicada no Brasil, intitulada *Towards a Reader-Oriented Assessment in Drama in Education* (1994) – algo como *Por uma Avaliação em Drama na Educação centrada no Leitor* –, Cabral teve contato com o trabalho desenvolvido por Heathcote, inclusive participando de processos desenvolvidos por Dorothy, aproximando-se, assim, de sua prática. Foi influenciada, ainda, pelas proposições e pesquisas de Cecily O’Neill, John O’Toole e Jonothan Neelands. Após seu retorno ao Brasil, em 1995, Biange criou um grupo de pesquisa e extensão envolvendo estudantes e docentes da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) – onde Cabral era docente – e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – instituição em que atuava como Diretora de Artes Cênicas. Entre os anos de 1996 e 1998, o grupo realizou processos de Drama na Escola Desdobrada Municipal João Francisco Garcez, na cidade de Florianópolis (SC), com anos iniciais do Ensino Fundamental, investigando, principalmente, a dimensão interdisciplinar do Drama; “Ao colocá-lo como eixo curricular no Ensino Fundamental, Cabral aponta as possibilidades de se apropriar dos conhecimentos de outras áreas na construção de um processo” (Pereira, 2015: 110). Após essas experiências, foi lançada,

junto à UFSC, a primeira edição da Revista *Arte em Foco – Revista de Estudos sobre Produção Artística* (1998), cujo tema foi o Drama. Esse material foi reelaborado por Cabral, que, em 2006, publicou o livro que seria a principal referência dessa abordagem no Brasil: *Drama como método de Ensino*. Importante destacar que, no território brasileiro, o Drama ganhou contornos específicos, uma vez que se vinculou à formação de professores/as de Teatro. Ou seja, ainda que o Drama seja instaurado a partir de alguma temática, seu foco será a construção de saberes acerca de elementos do Teatro. Novamente, forma e conteúdo se entrelaçam, mas com o intuito de instaurar uma experiência teatral. Nesse sentido, o trabalho que Biange traçou, até sua aposentadoria, em 2015, esteve centrado em investigar e defender o Drama como uma abordagem para o ensino e experimentação da linguagem teatral:

O Drama como método de ensino, eixo curricular, e/ou tema gerador constitui-se atualmente numa subárea do fazer teatral e está baseado num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação (selecionado pelo professor ou negociado entre professor e aluno) (Cabral, 2006:12).

Outras dimensões parecem se acentuar nos processos desenvolvidos no Brasil; o aspecto corporal é

uma delas. Há uma busca pelo engajamento físico dos/as participantes, por sua imersão nas propostas de modo a estabelecer uma construção efetiva de papéis e uma “experimentação corporal das situações propostas” (Pereira, 2015: 111). Podemos destacar, ainda, a criação de ambientes cênicos, materialidades e sonoridades, além de personagens – com figurinos, acessórios, maquiagens – que acentuam a teatralidade presente nos processos brasileiros. Ampla produção foi desenvolvida por Cabral, relacionando o Drama com a cena contemporânea, com processos formativos docentes, com experiências de imersão em processos artísticos, vinculando-o ao jogo teatral, à apropriação de textos diversos, dialogando com noções de “*habitus*”, “rituais”, “performance”, “memória”, “interculturalidade”, “ação cultural”, dentre outros. No que diz respeito à sua estrutura metodológica, a instauração de um processo de Drama se dá mediante a presença de quatro convenções: *pré-texto*, *contexto ficcional*, *experimentação de papéis* e *organização em episódios*. Após delimitado o tema do processo – vinculado ou não a determinado conteúdo curricular e que tenha ressonância no contexto real dos/as participantes – seleciona-se um *pré-texto*:

[...] um conceito, como ‘liberdade’; uma notícia de jornal; um roteiro; cópias de documentos; uma imagem ou escultura; um mapa ou gráfico; letras de música; uma história; uma fotografia ou pintura; fonte histórica primária ou secundária; um

poema; um objeto associado com a experiência; músicas e sons; uma expressão de sentimento advinda do grupo (Neelands; Goode, 2000: 99).

A partir do pré-texto, o/a condutor/a e/ou professor/a delimitará o *contexto ficcional* – a dimensão espaço-temporal em que os/as participantes irão imergir e dentro da qual serão criadas as situações/conflitos/desafios, ou seja, a narrativa em processo. Essa narrativa se dará de modo processual, o que no Drama se traduz na noção de *episódio*. A mudança de foco ou ambiente de uma situação que está sendo criada, exigirá uma mudança de perspectiva e, portanto, será constituído um novo episódio. Em geral, cada novo encontro do grupo (sessão de Drama) é um novo episódio, mas não é regra. Em oficinas ou processos desenvolvidos em um encontro, podemos criar diferentes episódios. Uma sessão de Drama pode conter quantos episódios couber no tempo disponível à prática. É fundamental que os materiais criados em um episódio influenciem os outros; caberá ao/a condutor/a e/ou professor/a, portanto, “costurar” essa dramaturgia e se apropriar das criações dos/as participantes/estudantes ao longo do processo. Por fim, essa prática teatral se dará mediante a criação de papéis/personagens – *experimentação de papéis* – tanto pelo/a professor/a quanto pelos/as estudantes. A “condução”, de dentro do processo, em parceria com o grupo, é uma característica que remonta ao trabalho de Dorothy

Heathcote e que acentua o caráter coletivo e colaborativo de um processo. Diferentes *estratégias* podem ser mobilizadas na organização de um episódio: professor/a-personagem, professor/a no papel, personagem convidado/a, narração, ambientação cênica, ambientação sonora, pacote de estímulos, materialidades, cadeira quente, *flashback*, imagens congeladas, vozes na cabeça, entre muitas outras. A base do processo é a improvisação teatral, circunscrita às delimitações do contexto ficcional e dos papéis envolvidos na situação. Cada condutor/a poderá se utilizar de seu repertório de jogos para o desenvolvimento de um processo, desde que as quatro convenções sejam observadas e que o caráter de construção coletiva da experiência teatral seja mantido. Cumpre destacar que estratégias que são reconhecidamente vinculadas à abordagem do Drama podem ser propostas a um grupo para criar diferentes investigações teatrais, mas seu uso, desvinculado das convenções, não configura um processo de Drama; mas, sim, uma experimentação que se utiliza de algumas de suas estratégias. Professores/as pesquisadores/as que foram orientandos/as por Biange Cabral ou que tiverem contato direto com sua prática, contribuíram e seguem contribuindo com a consolidação teórico-metodológica dessa abordagem no território da Pedagogia do Teatro no Brasil. É o caso de Heloise Baurich Vidor que, em seu livro *Drama e Teatralidade* (2010)

– resultado de sua pesquisa de mestrado de 2008, orientada por Biange – acentua o trabalho do/a professor/a na construção de um processo, enfocando o uso das estratégias professor/a no papel e professor/a personagem, defendendo o caráter artístico dessa mediação da experiência teatral – professor(a) como artista. Já Diego de Medeiros Pereira, no livro *Que Drama é esse?!? Práticas Teatrais na Educação Infantil* (2021), originado de seu doutorado, em 2015, orientado por Cabral, aponta o Drama como uma abordagem que se relaciona com os tempos, espaços e propostas pedagógicas direcionadas à educação de crianças – por seu caráter coletivo, processual e vinculado à imersão em universos ficcionais semelhantes às brincadeiras infantis. Também Wellington Menegaz de Paula (Tom Menegaz) em seu livro *Drama e Ciberespaço: navegações pelo ensino do Teatro* (2025), fruto de sua pesquisa de doutorado, de 2016, cujos trabalhos se relacionam com adolescentes e jovens, busca incorporar o universo das redes sociais e aplicativos de mensagens – pertencentes ao universo cultural dos jovens – às práticas de Drama, discutindo desafios e possibilidades dessa relação. Cumpre destacar que o Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (getis/CNPq), criado em 2017, com liderança de Diego Pereira, na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), e o Grupo de Pesquisa em Drama (GruD/CNPq), de 2023, liderado por

Tom Menegaz, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), têm contribuído com a expansão de práticas e pesquisas sobre Drama, vinculando-o a temáticas contemporâneas e urgentes na Educação e nas Artes como teorias sobre dissidências sexual e de gênero, acessibilidades cultural e estética, relações étnico-raciais. Tem-se investigado, ainda, a criação de espetáculos teatrais a partir de processos de Drama, além da consolidação do Drama como uma abordagem de pesquisa participativa, sobretudo com crianças, que revela os universos sociais e culturais dos/as participantes a partir da ficção. O Drama, portanto, acentua-se como uma abordagem maleável aos contextos nos quais poderá ser experienciado.

Notas

[1] Cumpre destacar que, no contexto inglês, sobretudo no início do desenvolvimento da abordagem do Drama, o foco não estava na criação artística dos “seres ficcionais”; interessavam, mais, os papéis sociais vivenciados pelos/as participantes dos processos, fazendo com que assumissem determinadas posturas, funções sociais e pontos de vista quando imersos/as na ficção. No território brasileiro, principalmente pelo vínculo do Drama com a linguagem teatral, essa imersão, muitas vezes, dá-se mediante a elaboração complexa desses seres ficcionais que, no território do Teatro, são denominados de personagens.

Caberá, a cada docente que conduzir um processo, acentuar, ou não, essa elaboração. A convenção *experimentação de papéis*, portanto, pode abarcar desde construções corporais e subjetivas mais simples (papéis) quanto elaborações mais complexas (personagens).

Dramaturgias da dança

Paulo Caldas

Ao iniciar um texto sobre a dramaturgia da dança, que integrou o dossiê *Danse et Dramaturgie*, publicado na revista *Nouvelles de Danse*, em 1997, Marianne van Kerkhoven (2016: 181) confessa que "podemos lidar com dramaturgia há anos e ainda assim não sermos capazes de lhe dar uma definição clara, de expressar o que ela representa exatamente". Similarmente, num texto em que transcreve e edita as palavras recolhidas numa série de encontros que tinha a coreografia como tema – intitulada *Conversations on Choreography* (Conversas sobre Coreografia) –, realizada entre 1999 e 2000, Scott deLahunta (2000: 25) admite que, não obstante sua “evolução”, a dramaturgia permanecia uma “prática desconcertante” e que as questões quanto a “sua definição (o que é dramaturgia?) e metodologias (o que faz o dramaturgista?) constantemente prefaciam cada livro, simpósio ou aula sobre o tema”. “O que é dramaturgia?” (*Qu’est-ce que la dramaturgie?*) é aliás a questão que dá título a uma breve obra de Joseph Danan (2010), que distingue nela dois sentidos, porque a reconhece ocupada com dois fazeres: no que chama *sentido 1*, ela é afirmada como um fazer sobretudo textual, criador de literatura dramática; no *sentido 2*, como um fazer

ligado menos a textos do que a texturas e tessituras, a matérias e sentidos para além da (eventual) dimensão propriamente textual, um fazer afinal (co)criador da encenação. A língua alemã, aquela em que o “moderno” *sentido 2* da palavra dramaturgia se estabeleceu, soube evitar a equívocidade na nomeação das figuras às quais se atribuem, como ocupação específica, tais fazeres; assim, as palavras *Dramatiker* (o autor de textos dramáticos) e *Dramaturg* (o coautor de tessituras cênicas) os distinguem de uma maneira que não se repete na língua portuguesa, na qual *dramaturgo* pode recobrir ambos sentidos. A palavra não completamente dicionarizada *dramaturgista* tem, no entanto, se consolidado a partir da década de 1990, quando “começou a ser utilizada na imprensa e, aos poucos, nas fichas técnicas dos espetáculos de teatro” (Saadi, 2010: 102). Em uma das definições de Patrice Pavis (1999: 113) no seu *Dicionário de teatro*, o termo *dramaturgia* é entendido como “o conjunto das escolhas estéticas e ideológicas” realizadas pela equipe de criação, envolvendo “desde o encenador até o ator”, o que evidencia já a sua dimensão colaborativa e reafirma sua compreensão ampliada. Para Ana Pais (2016: 29), a dramaturgia é um conceito polissêmico e expansivo que informa sobre “a função de estruturar, quer o texto dramático, de um ponto de vista mais tradicional, quer a globalidade dos materiais cênicos, numa perspectiva

pós-brechtiana. [...] Cada novo impulso artístico, reformula o significado de dramaturgia, amplia-o e transforma-o.” A dramaturgia, hoje, portanto, deixa de restringir-se ao texto dramático para referir-se também à realização cênica, reconhecida como o lugar privilegiado do acontecimento teatral. Historicamente, a dramaturgia, naquele *sentido 2*, emerge ligada à figura de Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781) que, no Teatro Nacional de Hamburgo, na segunda metade do século XVIII, inaugura uma prática situada e crítica, orientada para os processos de composição e de experiência do espetáculo. Em sua obra seminal, Lessing desconsidera o título inicialmente aventado *Didascálias de Hamburgo* por receio de que, erroneamente, pudesse sugerir um desejo de instrução, indicação ou mesmo de normatização de procedimentos. Ao optar por *Dramaturgia de Hamburgo*, ele reivindica a possibilidade de escolher o que nela “incluir ou não” (Lessing, s/d: 488) e afirma sua condição *problematizante*, ao lembrar seus leitores que “[...] estas folhas contêm tudo menos um sistema dramático. [...] Aqui, quero apenas disseminar um *fermento do saber*” (*idem*: 479). A “revolução operada por Lessing” (Danan, 2010: 14), mesmo ali onde não se trata ainda propriamente da questão da encenação, tal como veio a se estabelecer a partir de fins do século XIX, parece instaurar dimensões que permanecem, portanto, caras

à dramaturgia contemporânea, que se anuncia como uma “prática (aberta) que visa questionar e produzir pensamento” (*idem*), alheia a qualquer desejo de prescrever procedimentos e impor sentidos únicos ou definitivos. Tal concepção se explicita, ainda hoje, nas formulações de Bojana Cvejić (2016: 97), para quem “o dramaturgista é, portanto, amigo de um problema” que é concebido não como uma dificuldade a ser resolvida, mas como um modo de pensamento em ato, uma força que intensifica o processo de criação. De Lessing, que institui a dramaturgia como uma reflexão pública sobre o teatro, ao que hoje compreendemos como dramaturgia, estende-se um percurso em que o teatro se reivindica como Arte moderna e afirma sua autonomia poética diante da tradição que fazia do texto a referência central da cena. Tal percurso atravessa o século XX e liga-se à emergência da figura do encenador e a um novo estatuto da dimensão propriamente cênica do teatro. Alguns nomes são, neste sentido, destacáveis: Konstantin Stanislavski (1863-1938), Adolphe Appia (1862-1928), Edward Gordon Craig (1872-1966), Vsevolod Meyerhold (1874-1940) e, especialmente, Bertolt Brecht (1898-1956), por sua compreensão de “dramaturgia como síntese entre teoria e prática” (Imschoot, 2016: 197) e no qual a “união entre escritura, encenação e dramaturgia está no coração de sua obra” (Dort, 1986: 9). Mais tarde, o percurso

envolve, a partir dos anos 1960 e 1970, a *performance art*, o *happening*, o Judson Church Theater e o chamado teatro pós-dramático – Artes performativas que não têm um texto como matriz ou centro. “Na dança, encontramos mais radicalmente expresso o que é verdade para o teatro pós-dramático em geral: ela articula não significados, mas *energia*, representa não ilustrações, mas ações” (Lehmann, 2006: 163). Para além de ocupar-se com os diversos elementos que constituem a materialidade da cena – luminosidades, cores, objetos, vozes, sons e imagens –, a dramaturgia da dança se funda sobretudo como uma poética do corpo em movimento. O fazer coreográfico se vê reconhecido nas expressões *dramaturgia do corpo* ou *dramaturgia do movimento*. Nos anos 1980, a dramaturgia da dança se explicita na figura de dramaturgistas. Como relata Guy Cools (2019: 43), “o primeiro dramaturgista de dança oficial na Europa foi Raimund Hoghe (1949-2021), a quem se creditou esta função junto a Pina Bausch (1940-2009), em 1979. Pouco depois, seguiram-se figuras da primeira geração, também icônicas, como Marianne Van Kerkhoven junto a Anne Teresa De Keersmaeker (1960-) ou Heidi Gilpin junto a William Forsythe (1949-)”. No Brasil, onde a presença de dramaturgistas na criação em dança, ainda que crescente, não é tão comum quanto na cena europeia, uma importante referência é a duradoura atuação de Silvia

Soter junto à coreógrafa Lia Rodrigues, iniciada em 2002. No já citado dossiê histórico da revista *Nouvelles de Danse*, no contexto da criação cênica, Kerkhoven (2016) propõe uma distinção crucial, especialmente relevante para a dança, entre o que chama de “dramaturgia de conceito” e “dramaturgia de processo”. Segundo a autora, a dramaturgia de conceito, comum no teatro alemão desde Brecht, baseia-se na formulação prévia de um conceito interpretativo – geralmente desenvolvido pelo dramaturgista em colaboração com o encenador – que guia todas as decisões do processo criativo. Nesse modelo, o percurso é traçado com antecedência, e as escolhas feitas durante os ensaios são validadas ou descartadas com base na correspondência com este conceito original. Em contraposição, Kerkhoven defende uma abordagem processual, com a qual se identifica e que busca aplicar tanto no teatro quanto na dança. Nesse modelo, a criação parte de materiais diversos (textos, imagens, movimentos, objetos, ideias), sendo o “material humano” – isto é, os performers com suas singularidades – considerado fundamental. O trabalho se desenvolve a partir da interação com esses materiais, e só ao longo do processo emerge, de forma gradual, uma estrutura ou um conceito, que não estava previamente determinado. Este estatuto distributivo e compartilhado da dramaturgia aponta para uma dupla fundamentação: de um lado, a

ênfase na processualidade da criação; de outro, a recusa de um saber anterior ou hierarquicamente superior ao fazer. André Lepecki (2016) – ele próprio um importante dramaturgista brasileiro com atuação internacional – reforça essa perspectiva ao argumentar que a dramaturgia aplicada, compreendida como um trabalho cotidiano e colaborativo na sala de ensaio com artistas e técnicos de diferentes áreas, exige um exercício constante de desconstrução da figura daquele que supostamente detém o saber. Para ele, a atuação do dramaturgista se sustenta justamente na capacidade de renunciar a uma posição de autoridade prévia, abrindo espaço para uma escuta atenta e para uma interação que permita à lógica da obra – ainda em gestação – tornar-se concreta e atual no decorrer do processo. Daí que a dramaturgia possa ser repetidamente afirmada, hoje – exista ou não a figura do dramaturgista no processo criativo –, como um fazer compartilhado, um “campo coativo” em que “não tanto um texto, mas uma textura é tecida, entrelaçada, suturada” (*idem*: 77), um espaço comum, pois, ocupado por todos com a propriedade de seus saberes e com o exercício de seus não saberes. O fazer dramático contemporâneo se quer, portanto, plural, processual, relacional, transversal, distributivo e expansível sobre variados domínios cênicos e artísticos. Trata-se de uma poética de sentido inscrita no espaço-tempo singular de cada obra, operando desde as

decisões macro-estruturais até as micro-modulações gestuais de cada performance. A partir da matéria corpo, uma dramaturgia da dança se constrói primordialmente como um caminho estésico de produção de sentido, que se funda na experiência sensível do movimento. Passamos, então, a conceber a coreografia não pelo que é capaz de narrar, figurar ou representar, mas como um fazer dramático que produz sentido a partir da ação corporal e de suas variações espaciais, temporais e dinâmicas. É precisamente na composição da materialidade do movimento – suas qualidades, modulações, relações e sentidos – que pode emergir uma dramaturgia da dança.

Dinâmicas do Movimento

Lenira Rengel

Um conceito, de acordo com Barros (2021), tem aspectos de generalização, historicidade, polissemia, elaboração abstrata em diálogo com a realidade concreta, trânsito entre complexidade e simplicidade, o empenho para o criar e a sua rediscussão constante em cada meio. Sabe-se, também, que os corpos, humanos e não humanos, têm necessidade de categorizar, de conceituar (Lakoff e Johnson, 1999). Necessário saber, por exemplo, se um sinal (semáforo ou sinaleira) está fechado ou aberto. É uma questão de sobrevivência mesmo e de se entender no mundo. A conceitualização de dinâmicas do movimento é aqui trazida do modo o mais abrangente possível, ao tempo que se deve ter como dado factual as singularidades, pois cada corpo (qualquer corpo/qualquer pessoa) – não só ao dançar, mas em qualquer modo de agir, em qualquer profissão ou atividade – tem as suas dinâmicas de movimento próprias. Dinâmica na sua generalidade é um ramo da Mecânica, que por sua vez é um ramo da Física. Trata do que leva ao movimento, ao o que o faz parar e da relação do movimento em interação: (um(s) corpo com outro(s) corpo(s)). Essa máxima tão ampla é até regida por uma lei, a “lei da gravidade”, que atua em nós e neste

mundo terra, junto a outras descobertas das ciências que se complementam. Geralmente, em uma aula de Dança, ou ensaio, dizemos que uma aula é dinâmica, ou não. Por exemplo: “Essa aula não tem dinâmica”. Ou a pessoa professora pede: “Mais dinâmica”! Geralmente, também, a dinâmica está associada ao tempo – uma miríade imensa entre lento e rápido – e ao ritmo que organiza o tempo (com pausas, ênfases tônicas, andamentos diversos dentro do tempo) e ao peso – uma miríade imensa entre leveza e firmeza. Essa amplitude, é expandida ainda mais com Rudolf Laban (1879-1958). Ele foi um importante categorizador dos movimentos, com uma profunda e arguta atenção observadora, experimental e analítica. Elaborou um léxico de possibilidades que chamou de “Arte do Movimento” (desenvolvida atualmente com variadas abordagens e denominações). Com Laban atenta-se a algo muito simples, mas que por vezes deixa-se passar: os movimentos e as dinâmicas dos movimentos não têm apenas peso e tempo, o que já é muito. O movimento tem espaço. Não há movimento fora de um espaço, qual seja ele, piscar os olhos, ou engolir saliva, ou digitar no teclado, ou pintar com os artelhos, ou dar um salto na diagonal de uma sala, por exemplo. O movimento tem um fluxo, ou fluência que o faz seguir ou o faz pausar. Assim, dinâmica, ou as dinâmicas do movimento são as resultantes expressivas das qualidades dos

fatores de movimento (Rengel, 2014). Muito importante compreender que expressão não é só das emoções e/ou dos sentimentos. Expressão é também das ideias. As dinâmicas do movimento expressam junto nosso pensamento, nossa ideologia de dançar. Ressalta-se, ainda, que o termo “qualidade” não trata do melhor, do mais. Trata do modo, da maneira como se faz, ou se analisa. As dinâmicas se expressam nos fatores de movimento e suas qualidades. Os fatores para Rudolf Laban são fluência, espaço, peso e tempo. Quatro conceitos que agem nos movimentos, com mais ou menos ênfase, muito abrangentes, plenos de generalização e de toda a gama de características que um conceito tem. É muito importante entender que nos fatores do movimento, e nas dinâmicas deles, não há dicotomias entre certo ou errado, entre este movimento e outro. Há escolhas, mesmo que sejam inconscientes, para que algo que mexe aconteça. E, ainda, esse algo que mexe pode ser sair do lugar, ou seja, as danças não necessariamente são movimentos em deslocamento no espaço. Portanto, a dança é possível de ser realizada em um só lugar (qualquer lugar) do espaço – e ela terá uma dinâmica de movimento e os corpos e/ou as pessoas que dançam, também. A fluência é “filha” de um fluxo do universo que tem a ver com liberar e/ou conter um(s) movimento(s). Por exemplo, as ondas do mar revoltas que se liberam, se chocam, se entremeiam e vão dar na praia

e se contêm calmamente, para, depois, tudo se soerguer novamente. Por isso as qualidades que vamos perceber nas dinâmicas do movimento, com relação a esse fator, são denominadas de livre e/ou contida, como deixar fluir o movimento ou contê-lo um tanto, para não esbarrar ou bater em outra pessoa no espaço, ou buscar contê-lo fortemente para não avançar uma onda gigante na cidade, por exemplo. O fator de movimento espaço envolve a relação do corpo na sua ação com o espaço, seja qual for o lugar, inclusive a tela de um celular, por exemplo. Transitamos em uma dinâmica de foco único, ou direta (nos termos labanianos), ou de multifoco, ou indireta (nos termos labanianos). O fator de movimento peso nos afirma, nos sustenta, sejamos bípedes ou não, com qualidades de leveza e firmeza, na trajetória infinita que há entre essas qualidades do fator peso. O fator de movimento tempo tem qualidades de sustentação (lento) e de súbito (rápido). Qualidades não absolutas, traçadas em contínuo ou em interrupção entre uma e outra, em uma variedade infinita. Certamente, podemos não usar os termos labanianos. Todavia, os movimentos são feitos de idas, vindas, pausas, continuidades, deixar ir, não parar, breçar (fluência); linhas curvas, retas, torcidas, zigzagues, diagonais, cimas, baixos, espirais, pontilhados (espaço); força, energia, puxão, tranco, nuvenzinha, gotas de chuva (peso) e pressa, lentidão, meio-tempo, curto-circuito, acelerar,

sustentar (tempo). Conforme a escolha das qualidades do movimento (no léxico labaniano ou não) é gerada um tipo de dinâmica. Pense/imagine no passinho, na capoeira (angola ou regional), na variedade das danças populares, das danças de salão e das técnicas das chamadas danças modernas. Pense/imagine o balé, uma roda de improvisação. Cada qual com uma categorização geral de dinâmica do movimento, mas não se deve esquecer que as categorias também não precisam limitar. A pessoa ou as pessoas que dançam, cada uma dessas danças desse rol recém elencado, têm e/ou criam os seus próprios conjuntos dinâmicos de qualidades do movimento. As dinâmicas do movimento emergem ainda de como se organiza o corpo no espaço, ou como se coordena os movimentos realizados. Pense/imagine a organização espacial e os modos do corpo da capoeira, do balé, do pagode, do cortejo de maracatu, do tai chi chuan, do butô, as maneiras de bebês em deslocamento no chão. Todas essas dinâmicas do movimento têm muitos componentes gerados de escolhas, conscientes ou não: locomoções; pesos; tempos em continuidades e interrupções; uso estrito, amplo, ou ambos, ou razoável do lugar em que se está; técnicas e práticas que ampliam ou restringem os movimentos. As dinâmicas de movimento podem envolver variações de intensidade, ritmo, traçados no espaço e criam contrastes. Entretanto, pode haver qualidades de

movimento que intente uma dinâmica lenta, monótona talvez, densa, quase como se não movesse. Todas essas nuances são constantemente praticadas, repetidas, no treino da pessoa que dança. Entendido o treino e a repetição como possibilidade de autocrítica, de revisitação, de refazer, retomar e não como atos mecânicos, maquínicos. Nas ações da vida do trabalho as dinâmicas do movimento também são muito elaboradas, ainda que não tão variadas, como nas Artes e na Dança. Cada elemento de uma dinâmica, cada micro ou macro movimento, os figurinos, o lugar, quando dançamos não aparece como um propósito, mas como contínuo, como uma dança. Como ouvir música, não é cada nota que soa ou as notações da partitura, é a totalidade, é a música (Katz, 2005). A vida é uma dinâmica do movimento, inserida na relação contingente com o espaço, é feita de dinâmicas do movimento, de qualidades do movimento em pulsação constante. Que nela possa caber as possibilidades que as danças têm. Possibilidades de criar mundos, de propor dinâmicas do movimento particulares em que um corpo se reconheça a si mesmo em suas qualidades sensorio-motoras e intelectuais. Possibilidades de propor dinâmicas do movimento coletivas em diálogos que se estendam em fóruns dançantes. Esta proposição requer um comprometimento dinâmico para que se construa ações e não que se as espere.

Educação Decolonial em Arte

Francione Oliveira Carvalho

A decolonialidade ou perspectiva analítica decolonial pode ser compreendida como um conjunto de ideias, práticas, pesquisas e modos de encarar os fenômenos políticos, culturais, econômicos, educacionais, culturais e artísticos oriundos do colonialismo. A perspectiva analítica decolonial surge a partir dos encontros e discussões do *Projeto Modernidade/Colonialidade (M/C)*, uma rede transdisciplinar e de distintas gerações e territórios que revisam a epistemologia das ciências sociais e da história latino-americana. A primeira reunião do grupo ocorreu em 1998, em um seminário na Venezuela, organizado por Edgardo Lander (Venezuela, 1942), onde se reuniram, pela primeira vez, os três principais nomes da decolonialidade: Aníbal Quijano (Peru, 1930-2018), Enrique Dussel (Argentina, 1934-2023) e Walter Dignolo (Argentina, 1941). Em 2000, Edgardo Lander organizou o livro seminal da perspectiva analítica decolonial, *A colonialidade do saber-eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas* (publicado no Brasil, em 2005). Nesta obra, além dos autores já citados, outros importantes nomes associam-se ao grupo: Santiago Castro-Gómez (Colômbia, 1958), Arturo Escobar

(Colômbia, 1952), Fernando Coronil (Venezuela, 1944-2011), Francisco López Segrera (Cuba, 1940), Alejandro Moreno (México, 1968). Mais tarde, Catherine Walsh (EUA, s/d), Maria Lugones (Argentina, 1944-2020), Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico, 1971), Ramón Grosfoguel (Porto Rico, 1956) e Joaze Bernardino-Costa (Brasil, s/d). O grupo reúne intelectuais que foram formados por diferentes linhas de pensamento. Entretanto, como apontam Damasceno, Amorim, Cardoso (2022: 21), “Todos os autores concordam na busca de um projeto político, ético, filosófico e histórico alternativo ao ocidentalismo e ao neoliberalismo, missões difíceis, porém, não impossíveis”. O conceito desenvolvido por Aníbal Quijano (1992), a *colonialidade do poder*, é central nos trabalhos do grupo. “Ele exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não se findaram com a destruição do colonialismo” (Ballestrin, 2013: 99). Quintero; Figueira; Elizalde (2019:7), explicam que a partir da categoria colonialidade do poder, expandiu-se a utilização do substantivo colonialidade para o aplicar a outras dimensões e campos, a saber: colonialidade do saber, do ser, da natureza e do gênero. A *colonialidade do saber*, conceito criado por Quijano e aprofundado por Edgardo Landier (2000), refere-se ao caráter eurocêntrico do saber e à persistência de padrões de dominação colonial nas

estruturas de conhecimento. A *colonialidade do ser*, proposta por Nelson Maldonado-Torres (2007), revela a simbiose entre a colonialidade do saber e do ser, pois é a partir da centralidade do conhecimento na modernidade que se pode produzir uma desqualificação epistêmica do outro. A *colonialidade da natureza*, trabalhada por Arturo Escobar (2005), procura considerar a dimensão ambiental nos padrões de conformação da colonialidade. Já a *colonialidade do gênero* (Palermo, 2006; Curiel, 2007; Lugones, 2008; Segato, 2010) tenta recuperar uma dimensão pouco problematizada nos estudos decoloniais do *Projeto Modernidade/Decolonialidade* (M/C), que é a problematização sobre as diferenças de gênero e o diálogo com as teorias feministas latino-americanas. Maldonado-Torres (2018) argumenta que se o colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais, a colonialidade pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. Dessa forma, a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. A perspectiva analítica decolonial tensiona as relações de poder que foram implantadas no continente americano a partir da colonização europeia. Relações marcadas por desigualdades e violências, em que a raça atua como princípio constitutivo,

que organiza todas as relações de dominação da modernidade. Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel (2018) ainda destacam que o projeto colonizador instituiu um universalismo abstrato, em que o homem branco europeu torna-se hegemonicamente a medida do humano. Dentro deste contexto, é importante destacar que, se inicialmente a Educação e a Arte surgiam tímidas nos trabalhos desenvolvidos pelo *Projeto Modernidade/Colonialidade (M/C)*, foram nas produções de Catherine Walsh e Walter D. Mignolo que elas se tornam centrais, principalmente nos trabalhos de Walsh (2013, 2017) no campo da Educação e de Mignolo (2012, 2019, 2021) no campo da Arte e da institucionalização. Ambos apostam na necessidade de desaprender a pensar a partir do universo da totalidade e “aprender a pensar e agir em seus arredores, fissuras e fendas, agir por outros caminhos, pequenas esperanças” (Walsh, 2017: 31). O *Projeto M/C* promoveu muitos encontros e parcerias intelectuais nos dez primeiros anos de atuação (1998-2008). Entretanto, na primeira década do século XXI, reduziu consideravelmente suas atividades coletivas. Contudo, isso não impediu a continuidade das produções individuais de seus integrantes, como também, a aproximação de muitos outros pesquisadores e pesquisadoras do campo da Arte e da Educação à perspectiva analítica decolonial. Adolfo Albán Achinte (2023) afirma que é necessário

desconstruir estereótipos e simplificações, principalmente em relação às culturas de povos indígenas e de matriz africana. Defende que desaprender não é apagar, mas sim reconhecer e compreender que há muitas maneiras de ver, ouvir, sentir e se mover no mundo. Para ele, é necessário enfrentar a racialização estética e artística tendo como ponto de partida a iniciativa de pensarmos em estéticas decoloniais que enfrentem os cânones de beleza e criação impostos por uma atitude que busca a hegemonia (Achinte, 2023). Para Françoise Vergès (2023) é necessário decolonizar o museu, pois as desigualdades estruturais de raça, classe e gênero que existem nele são o reflexo das desigualdades estruturais globais criadas pela escravidão, pela colonização, pelo capitalismo racial e pelo imperialismo. Os programas institucionais precisam levar em conta a precariedade das condições de trabalho na própria instituição, suas hierarquias raciais e de gênero, de capacitismo e de classe, a origem de seus acervos, o direito de propriedade que dá legitimidade à expropriação e as desigualdades estruturais entre grandes e pequenos museus universais, entre Norte e Sul (Vergès, 2023). Corroborando Vergès e Mignolo (2019), Alessandra Simões Paiva (2022) reitera que a engrenagem colonialista-capitalista opera mediante regimes discursivos que classificam não apenas a Arte europeia como superior a outras formas de Arte, mas

todo o imaginário ocidental-eurocêntrico como o mais elevado em relação a outras sociedades. Destaca também que ao longo dos anos 2000, se sucederam várias exposições centradas na visibilidade das poéticas afrodiáspóricas e indígenas que selaram a caminhada da virada decolonial na Arte brasileira. Nas últimas décadas vemos o fortalecimento da problemática da diversidade e da representatividade em todas as áreas do conhecimento e dos espaços institucionais, caso dos museus, das escolas e das academias. Coletivos sociais, feministas, raciais, indígenas, lgbtqiapn+, reivindicam um lugar que vá além da pauta para se tornarem produtores de conhecimento sobre si mesmos/as. Discussões e olhares que tragam suas experiências enquanto coletivo, ao mesmo tempo em que não descaracterize as singularidades que os compõem. Na América Latina a colonialidade – do poder, do saber e do ser – hegemoniza uma matriz de conhecimento eurocêntrica que ainda perdura com muita força nas universidades, nos cursos de formação docente, nos currículos e nos processos formativos. Como afirma Moura (2017), as imagens do que a América Latina não é e nunca foi são refletidas nos mais diversos campos do conhecimento e, estrategicamente, mantêm vivo o colonialismo no campo educacional, hoje como colonialidade. No Brasil, é cada vez maior o número de trabalhos que discutem a educação decolonial nas diversas linguagens da

Arte (Moura (2018, 2019); Bisiaux (2018); Costa (2019); Baldi; Nascimento (2019); Santos (2022); Dourado (2022); Ferlim (2022); Guarato (2024); Oliveira (2022, 2024). Reforçado ainda mais, após a realização, em 2019, do *Congresso de Ensino/Aprendizagem das Artes na América Latina: colonialismo e questões de gênero*, organizado por Ana Mae Barbosa (2019), com a parceria do SESC/SP. Evento que reuniu pensadoras e pensadores nacionais e internacionais para discutir os impactos da decolonialidade no ensino e aprendizagem da Arte, como também, fomentar conexões entre os países da América Latina, territórios marcados pela experiência do colonialismo, da raça e da luta por hegemonia política e cultural.

Educação Musical

Liliane Alves Chagas

O termo Educação Musical será aqui grafado apresentando suas iniciais maiúsculas, por ser entendido enquanto área do conhecimento voltada à formação musical dos seres humanos. Sendo um termo formado por dois vocábulos, acreditamos ser imprescindível compreendê-los separadamente para uma utilização adequada. O primeiro vocábulo em questão seria "educação", que vem do latim *educatio*, que remete à ideia de conduzir, guiar, nutrir e desenvolver. Salientamos sua polissemia, uma vez que abrange desde processos formais de ensino e aprendizagem, institucionalizados em sistemas escolares, até a aquisição informal de conhecimentos, competências, habilidades e valores no âmbito social e cultural. Podemos conceber a educação enquanto processo contínuo de formação humana, que visa à emancipação, à autonomia e à plena participação dos seres humanos na sociedade (Freire, 2019). Por sua vez, o termo "musical" deriva de "música", do grego *mousikē*, que remete às artes das musas. O vocábulo "musical" denota a relação com a arte dos sons, compreendendo elementos como melodia, harmonia, ritmo, timbre e forma. No contexto da linguagem, "musical" pode se referir tanto à criação, quanto à execução e à apreciação da música, bem como aos

aspectos teóricos e históricos que envolvem essa manifestação artística. O termo musical também pode ser utilizado, ainda, para se referir às características de quem possui habilidades para a área da música ou de algo que tem qualidade sonora. Quando justapostos, os vocábulos "educação" e "musical" formam a expressão Educação Musical, que está para além da mera aglutinação de seus significados individuais apresentados anteriormente. A Educação Musical configura-se como um campo do conhecimento e prática que se dedica ao ensino e à aprendizagem da música em suas diversas dimensões. Esta área engloba tanto o desenvolvimento de habilidades técnicas e expressivas relacionadas à performance musical, quanto a compreensão crítica e estética da música como fenômeno cultural, social e político. Salientamos que o termo Educação Musical refere-se a um campo do saber que compreende os processos de formação humana mediados pela música. Esse campo envolve experiências de escuta, criação, performance, análise e reflexão crítica em música, prática que demanda não somente o ensino técnico de elementos sonoros, como ritmo, melodia, harmonia ou leitura musical, mas também uma abordagem que envolva aspectos sociais, culturais e políticos. Como destaca Elliott (1995), a Educação Musical precisa ser entendida enquanto uma forma de prática humana situada e enraizada nas culturas e nas relações sociais e

políticas. No Léxico da Arte/Educação Brasileira (Sampaio et al, 2024), o termo “Ensino da Música” é apresentado por Martins (2024) enquanto processo de inserção da música na educação que remonta às primeiras civilizações. Citando a presença do ensino da música desde a Grécia Antiga, a autora defende que muitas culturas na antiguidade já reconheciam a importância da música na formação das pessoas em geral. Contudo, mesmo tendo suas raízes em práticas religiosas, militares e escolares, desde as vivências das primeiras civilizações humanas na antiguidade, o surgimento da Educação Musical enquanto campo acadêmico institucionalizado é datado no século XIX. Naquele período, as transformações e avanços de diferentes métodos do ensino da música na Europa acabaram sendo fundamentais para a consolidação da Educação Musical enquanto área do conhecimento. Para além dos métodos de ensino técnico da música, no cenário anglo-americano do século XX, Reimer (1970) estabeleceu uma das primeiras sistematizações filosóficas de Educação Musical, com enfoque estético. Segundo Reimer (1970), a música deve ser ensinada por sua capacidade de expressar sentimentos e emoções de forma singular e significativa. Em contrapartida, na década de 1990, Elliott (1995) propôs uma abordagem praxial, criticando a centralidade da escuta passiva e defendendo uma pedagogia musical centrada no fazer. Para o autor

supracitado, fazer música seria gerar significados; assim, educar musicalmente, seria proporcionar essa experiência em contextos significativos. Mais recentemente, Green (2008) ampliou a noção de Educação Musical ao incorporar práticas de aprendizagem informais, comuns em contextos não escolares, como bandas de garagem ou mesmo em ambientes digitais. Ela afirma que jovens aprendem música de forma ativa, colaborativa e exploratória, em seus próprios contextos culturais (Green, 2008). Nessa mesma direção, Small (1998) cunhou o termo *musicizing*, propondo que a música deve ser entendida enquanto ação, e não como objeto. Dessa maneira, musicar se relacionaria a ação de participar de uma experiência de performance musical. Sendo por meio dessa participação ativa que as pessoas exploram e afirmam suas relações sociais (Small, 1998). Esse conceito amplia o entendimento tradicional, que limita música à execução ou audição passiva, valorizando o processo social e cultural da música no cotidiano das pessoas. No cenário latino-americano, a musicista e pedagoga argentina Violeta Gainza (1929 - 2023) é uma das figuras mais influentes do campo da Educação Musical. Sua contribuição é marcante por integrar uma visão humanista, crítica e sensível à prática pedagógica musical. Gainza defende que a Educação Musical deve proporcionar uma formação em música que proporcione o desenvolvimento integral das pessoas e que

seja crítica e libertadora. No Brasil, a Educação Musical seguiu trajetórias singulares, em paralelo às experiências internacionais, estando o ensino da música presente na educação brasileira desde a criação das primeiras escolas pelos jesuítas, ainda no século XVI. Entretanto, foi somente no século XIX que o ensino da música passou a integrar oficialmente o currículo brasileiro, a partir da instituição do Decreto número 1.331, do ano de 1854. Durante os séculos XIX e XX, esteve presente de maneira intermitente na escola, vinculada ora à formação moral e cívica, ora às propostas da Educação Artística. O marco mais expressivo da contemporaneidade foi a promulgação da Lei nº 11.769, no ano de 2008, que tornou obrigatório o ensino de música na Educação Básica no Brasil. Tal medida mobilizou debates sobre a formação docente, os currículos e as práticas pedagógicas específicas para aprendizagem em música. Segundo Souza (2011), a Educação Musical na educação infantil, e em qualquer outro nível de ensino, deve privilegiar o ensino da própria música, o que vai contribuir para a formação integral dos/as estudantes, não sendo um mero pano de fundo para outras atividades, ou mesmo enquanto ferramenta para o aprendizado de outros conteúdos. Kater (2004) enfatiza a importância de uma Educação Musical que valorize os saberes das culturas populares brasileiras e promova a escuta sensível e crítica. Para esse autor, o fazer

musical deve estar conectado às vivências dos/as estudantes, ligada aos sons de sua comunidade e às múltiplas formas de musicalidade presentes no cotidiano. Além disso, enfatizamos que a Educação Musical tem um papel de bastante relevância na construção da cidadania, na promoção da diversidade cultural e no enfrentamento das desigualdades educacionais. Destacamos que Souza (2011) argumenta que a Educação Musical na escola pública brasileira precisa reconhecer os contextos históricos, sociais e culturais dos sujeitos em suas pluralidades. É justamente a atuação da Educação Musical, nessa perspectiva de reconhecimento dos diferentes contextos, das diversidades e das diferenças, que potencializa o desenvolvimento integral dos/as estudantes. Dessa maneira, a Educação Musical abrange muito mais do que a simples transmissão de conhecimentos musicais, pois se trata de uma prática cultural, pedagógica e política. Seus desdobramentos nas esferas internacionais e nacionais demonstram que educar musicalmente envolve reconhecer as múltiplas formas de viver, aprender e compartilhar a música no mundo contemporâneo. Não podemos perder de vista que, especialmente no Brasil, a Educação Musical refere-se a um campo em constante construção, onde (re)existem, resistem e se reinventam saberes, práticas e vozes de diferentes indivíduos e coletividades que possuem diversas origens sociais e culturais.

Educação Somática

Eloisa Domenici

A Educação Somática apresenta-se como um campo multidisciplinar de prática e pesquisa que vem produzindo conhecimentos novos a partir da experiência do corpo em movimento e da consciência desta, na perspectiva do sujeito. O campo surgiu no início do Séc. XX, na forma de práticas e técnicas de diferentes criadores, e ganhou este nome somente nos anos 1970, quando o filósofo e teórico do movimento Thomas Hanna propôs o termo *somatics*¹. Esse termo recupera a noção de “soma” da filosofia grega, com Hesíodo, e que significava “corpo vivo”. Na definição de Hanna, o soma é o corpo percebido a partir de si mesmo, como percepção em primeira pessoa. A diferença seria que o corpo humano é aquilo que se observa a partir da perspectiva de uma terceira pessoa, enquanto o soma é percebido internamente, a partir da propriocepção imediata, um modo de sensação que fornece dados únicos e categoricamente distintos (Hanna *apud* Fortin, 2002). A educação somática não desconsidera a perspectiva do corpo percebido pela terceira pessoa, mas agrega esta informação à perspectiva do sujeito. Educação somática, portanto, é um termo “guarda-chuva” (Fortin, 2002), que engloba diferentes métodos e técnicas bastante distintas entre si, que anteriormente circulavam

com os nomes tais como consciência corporal, terapia corporal, trabalho corporal, práticas do corpo e mente, trabalho de liberação, práticas de manipulação do corpo, dentre outros. Segundo Michèle Mangione (*apud* Fortin, 1999), na história da Educação Somática, houve uma primeira fase da virada do século até os anos 1930, quando alguns pioneiros desenvolveram seus métodos, geralmente a partir de uma questão de auto-cura. Em seguida, uma segunda fase de 1930 a 1970, foi marcada pela disseminação desses métodos pelos profissionais formados pela primeira geração. E, a partir de 1970 até os dias atuais, vem ocorrendo a expansão para diferentes aplicações: terapêuticas, psicológicas, educativas e artísticas. Enquanto campo heteróclito constituído pela experimentação prática corporal, o aprimoramento da sua delimitação epistemológica demanda o estudo acurado e a análise comparativa, um esforço teórico ainda a ser continuado (Ginot, 2010; De Giorgi, 2015). Mesmo assim, essa delimitação “nos obriga a manter uma grande flexibilidade epistemológica e uma abertura a diferentes modos de pesquisa” (Danis Bois *in* Bolsanello, 2012: 18). Atualmente, a educação somática não é um termo consensuado, e nem todos o utilizam no mesmo sentido. Existe, inclusive, o questionamento de que seja de fato um campo (Eddy, 2009). O intento de Thomas Hanna é o mais compreensivo e significativo até o momento. Situando-se na confluência

de várias áreas de conhecimento, notadamente da saúde, da educação e das Artes (Lima, 2010), a Educação Somática vem se expandindo muito nas últimas décadas. De acordo com a pesquisadora canadense Sylvie Fortin, uma característica do campo é combinar conhecimentos de diferentes domínios, como o sensorial, cognitivo, motor, afetivo e espiritual (Fortin, 1999). Na educação somática, o corpo aparece como um laboratório (Bolsanello, 2012), em que o sujeito participa ativamente, pois, ao invés de se trabalhar *em* alguém, trabalha-se *com* alguém. As técnicas e práticas somáticas privilegiam, no indivíduo, a consciência ligada à experiência corpórea, que é produzida pelos sentidos especializados em perceber o próprio corpo, nomeadamente a sensopercepção. Este sentido engloba a sensibilidade das vísceras, dos tecidos, das articulações, dos músculos e das fâscias, sendo a sua importância fundamental também para categorizar os objetos externos, pois eles são conhecidos pelo sujeito através da modificação que causam nos tecidos corporais, e que integram a memória. Assim, a nossa memória pessoal está misturada à memória do corpo (Damásio, 2012), de modo que se fala uma história do indivíduo fundada nos hábitos motores e sensitivos (Godard *apud* Kuypers, 2010). Na educação somática, um princípio organizador fundamental é o *refinamento sensorial*, que atua no sentido de modificar os automatismos (Fortin, 1996). Por

exemplo, ao focar a atenção sobre um movimento qualquer, percebendo-se como estão alinhadas as articulações, quais musculaturas são acionadas, buscam-se novas maneiras de realizá-lo, sem esforço indevido e com segurança, ou com o máximo de segurança possível, quando o intuito do movimento demandar o risco, como às vezes ocorre no caso das técnicas cênicas. As práticas de educação somática ensinam a refinar essa atenção ao movimento, inicialmente de forma induzida, e sucessivamente integrada aos estados de consciência do cotidiano. Assim, as técnicas de educação somática investigam possibilidades de movimento e estados de consciência orientados pela sensopercepção, favorecendo a consciência corporal. “Segundo Hanna, a somática é o estudo do soma, não como um ‘corpo’ objetivo, mas um processo corporal de consciência interna e comunicação. Processo é um conceito inerente a este campo. Nesse sentido, a somática se concentra em um corpo experiencial interno, não em um corpo como uma entidade objetiva ou instrumento mecânico” (Green, 2002a: 114). Assim, o corpo se modifica com a consciência do movimento, de modo que não apenas o bem-estar, a saúde e a prevenção de lesões podem resultar do trabalho com a educação somática, mas a percepção de si mesmo se transforma nesse processo, gerando também uma nova consciência sobre sua forma de existir no mundo, e aqui reside a sua potência educacional e

emancipatória. Nesse sentido, Thomas Hanna define a educação somática como “a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, a biologia e o meio ambiente, estes três fatores sendo vistos como um todo agindo em sinergia” (Fortin, 1999: 42). O campo profissional da educação somática tem sido disputado e a sua riqueza está na diversidade de experiências e campos de atuação, sendo a formação um requisito fundamental. Tem se observado uma simplificação indevida e um modismo, na medida em que esse nome passou a ser uma espécie de credencial para intitular trabalhos corporais por profissionais que, às vezes, prescindem de uma formação (Strazzacappa, 2009; Lima, 2010). Nas Artes Cênicas, a educação somática tem uma importância destacada, como mostra o livro *Educação somática e artes cênicas: princípios e aplicações*, de Márcia Strazzacappa (2012), no qual a bailarina, pedagoga e educadora somática, analisa as relações entre as técnicas somáticas e seus criadores, que a autora chama de “reformadores do movimento”, suas visões sobre o corpo e o movimento e a potencialidade de suas propostas nas relações com as técnicas corporais para a cena. A educação somática tem uma importância destacada sobretudo no campo da Dança, onde ela se tornou praticamente uma subdisciplina (Green, 2002b). A educação somática provocou a renovação dos tradicionais métodos de ensino de dança, antes

pautados pela concepção mecanicista do corpo, e, além disso, possibilitou novos caminhos de investigação e criação, transformando as concepções epistemo-metodológicas. Sobretudo, o encontro da educação somática com a dança criou um subespaço de pesquisa que constitui uma contribuição diferenciada para as investigações somáticas (Domenici, 2010). Nos métodos de ensino de dança orientados pela educação somática, o equilíbrio entre atividade sensória e atividade motora é uma característica fundamental, com variações nas diferentes correntes que coexistem. Segundo Sylvie Fortin (1999), algumas correntes fundam-se mais no domínio médico, voltadas para a expansão dos conhecimentos objetivos do corpo; outra corrente utiliza uma leitura fenomenológica, na qual o processo de aquisição da consciência corporal é privilegiado; e há ainda uma corrente ligada à pedagogia crítica, na qual a emancipação do indivíduo em sua coletividade é o objetivo principal. A realidade anatômica deve andar junto com a expansão sensível nas práticas corporais, ao tempo em que as estruturas orgânicas nunca estão separadas de suas histórias pulsional, imaginária e simbólica. No Brasil, uma importante obra de referência é o livro *Educação Somática e seus Pioneiros no Brasil*, organizado pela antropóloga e educadora somática Débora Pereira Bolsanello (2020). A obra em três volumes resulta da colaboração da autora com

educadores somáticos que desenvolvem suas abordagens de práticas norte-americanas e europeias, e também de quatro técnicas criadas no Brasil. A autora entrevistou diferentes profissionais da educação somática, que estão em consultórios médicos, clínicas de fisioterapia, universidades ou estúdios de dança, quanto ao seu entendimento sobre questões tais como, o que significa ser educador somático no Brasil hoje, o papel da educação somática no desenvolvimento de habilidades cognitivas e interpessoais, qual o conceito de saúde para cada profissional, que valores sustentam as estratégias pedagógicas dos métodos de educação somática na recuperação e manutenção da saúde, quais as diferenças entre terapia e educação, qual a visão estética veiculada pelo trabalho enquanto educador somático, como espiritualidade e política se misturam no seu trabalho corporal, dentre outras. As principais técnicas, métodos e autoras/es reconhecidos no campo da educação somática são: *Técnica Alexander* (Mathias Alexander, 1869-1955, Tasmânia), *método Laban* (Rudolf Laban, 1879-1958, Eslováquia), *Batertenieff Fundamentals* (Ingmar Bartenieff, 1900-1981, Alemanha), *Ideokineses* (Mabel Todd, 1880-1932, Estados Unidos), *Pilates* (Joseph Pilates, 1883-1967, Alemanha), *Rolfing* (Ida Rolf, 1896-1979, Estados Unidos), *Ginástica Holística* (Lily Ehrenfried, 1896-1994, Polônia), *método Feldenkrais* (Moshe Feldenkrais,

1904-1984, Ucrânia), *Eutonia* (Gerda Alexander, 1908-1994, Alemanha), *método Alvin Nikolais* (Alvin Nikolais, 1910-1993, Estados Unidos), *Coordenação Motora* (Suzanne Piret, 1922, e Madeleine Béziers, 1927, França), *Cadeias Musculares GDS* (Godeliève Denys-Struyf, 1931, França), *Antiginástica* (Thérèse Bertherat, 1931-2014, França), *Continuum* (Emilie Conrad, 1934-2014, Estados Unidos), *Gyrotonic/Gyrokinesis* (Juliu Horvath, 1942, Romênia), *Body-Mind Centering* (Bonnie Bainbridge Cohen, 1941, Estados Unidos), *método Danis Bois* (Danis Bois, 1949, França), *Esferokineses* (Silvia Mamana, 1955, Argentina), *Axis Syllabus* (Frey Faust, 1960, Estados Unidos). E, dentre as técnicas criadas no Brasil, ressaltamos o *método Angel Vianna* (Angel Vianna, 1928-2024), a *técnica Klauss Vianna* (Klauss, Vianna, 1928-1992), a *Reorganização Postural Dinâmica* (José Antônio Lima, 1949), e o *Projeto Convergências* (Ângela Santos, 1953). A educação somática convida a integrar a experiência do soma em diferentes campos de conhecimento, e nesse sentido ela é um campo aberto ao enfoque transdisciplinar. Isto vem ocorrendo, por parte de alguns campos que têm buscado integrar uma perspectiva somática, por exemplo, como a proposta de uma arquitetura somática (Anderald, Grond & Pérez, 2021), de práticas corporificadas de design arquitetônico (Skrypczak, 2021), de uma perspectiva somática nas Artes

Visuais (Driscoll, 2020), na música (Walsh, 2011; Kapusta, 2021), dentre outros. Com efeito, a educação somática é um importante campo de conhecimento para a educação no presente e também no futuro. Desde o seu surgimento, a educação somática apresenta uma perspectiva de resistência à objetificação do corpo preconizada pelo capitalismo. E, face à modificação dos modos de vida, com a exacerbção dos dispositivos tecnológicos e de todos os aspectos da sociabilidade que esvaziam a presença do corpo, a educação somática tem grande importância dentre os conhecimentos que fomentam e se fundam na existência corporalizada. Trata-se de reafirmar a presença relacional não mediada pela tecnologia, condição na qual o movimento corporal humano evoluiu há trezentos mil anos, e fora da qual ele provavelmente estará paulatinamente sendo subtraído, como já se pode observar (Lima, 1994).

Notas

[1] O termo *somatics* surgiu nas publicações de Thomas Hanna por volta de 1969, em seu livro *Bodies in Revolt: a primer in Somatic Thinking*, mas os contornos do termo Educação Somática surgiram em uma série de publicações posteriores, notadamente em *The field of Somatics* (1976), *Dictionary definition of the word Somatics* (1983), *What is Somatics* (1986), entre outros.

Estética

Igor Fagundes

A palavra “estética” advém do grego *aisthesis*, que significa “sensibilidade”, “sensação”, “percepção”. Na experiência originária do termo, a noção de sensação/sensibilidade não supõe o puro ato de um órgão sensorial, a exemplo da visão, uma vez que, dando-se ao mesmo tempo como percepção (no grego, *nous*), todo ver será sempre-já ver *alguma coisa*, um “dar-se conta de”, um “inteirar-se de”, a descoberta, em suma, de um *corpo como este corpo* enquanto possibilidade de sentido liberada, realizada, singularizada. O sentir sempre-já distingue algo como algo e, por isso, o instante em que se vê nunca meramente só vê: trata-se de ver isso e aquilo como isso e aquilo; um qualquer e desconhecido que aparece, mesmo ainda de forma incerta, indeterminada. Coincidem, dessa maneira, o sentir e o perceber (*noein*): *aisthesis-nous* perfazem um único acontecimento. A *aesthesis* é inteligente tanto quanto a percepção é sensível. A distinção, a separação, a oposição, a mútua exclusão de corpo e alma, matéria e espírito, sensação e razão, e tudo que daí decorre como problema têm na origem o corte e o isolamento entre sentir e perceber, como se cada qual fosse um ato e uma função distintos, separados: a faculdade do corpo e a faculdade da alma. Esse

binarismo, porém, não é originário: remonta ao platonismo que se fez base da cultura ocidental. Em tal tradição, o racionalismo, se por um lado excluiu a sensibilidade como lugar *de* pensar, por outro passou a incluí-la desde que acomodada em um discurso lógico. Conforme o britânico Terry Eagleton (1993: 19), “a estética, escreve Baumgarten, é a ‘irmã’ da lógica, uma espécie de *ratio* inferior ou análogo feminino da razão no nível mais baixo da vida das sensações [...] e manifesta, embora inferior, sua lógica interna”. Porém, conforme vai se argumentar adiante, o que se passou a apresentar a partir da filosofia moderna foi menos uma “lógica interna” e mais a reiteração da Lógica mesma intelectualiva, a qual, externamente ao sensível, se apropria dele para finalmente traí-lo quando, ao revés, o toma fiel à racionalidade que ora o negou e nega, ora o rebaixou e rebaixa. Conforme o brasileiro Emmanuel Carneiro Leão (2008: 79), apesar da etimologia da palavra, o grego não conhece, em sua experiência do belo, uma estética: “A filosofia de Platão (428a.C.-347a.C.). e Aristóteles (384 a.C.–322a.C.) elabora, sem dúvida, reflexões sobre a essência do belo e o modo de ser da Arte. São paradigmáticas para a história do pensamento. Mas não se trata de estética. Estética é coisa de moderno.” Supõe a correlação sujeito-objeto que, a partir do Renascimento, se impõe aos poucos por toda parte. É na modernidade que beleza e Arte convergem para se identificarem, a ponto

de se veicular a expressão *Belas Artes*. Os modernos entendem beleza e Arte em um sentido muito diferente da experiência grega, em que a palavra *techne*, traduzida posteriormente por “Arte” e “técnica”, não equivale efetivamente a nenhuma das duas na mundivisão daquele povo. O belo que, com Platão, se dispunha essencialmente com a ideia do bem, com a unidade do real na sua perfeição, re-presenta-se na obra do prussiano Alexander Baumgarten (1714-1762) mediante o emprego da palavra *aisthesis* para propor uma “lógica da sensibilidade” no século XVIII: Estética como disciplina filosófica, ciência ou teoria enunciativa da beleza e da Arte, muito embora não seja consenso, mesmo entre seus contemporâneos, de que Filosofia da Arte e Estética sejam expressões sinônimas, pois a discussão da beleza e do gosto também não depende do estudo das obras artísticas e, apenas por força de certo pensamento filosófico hegemônico, vinculou-se a ela. Uma vez instaurada, a Estética passa a determinar o caminho da beleza e da Arte, na medida em que decide, ao mesmo tempo, os caminhos de configuração do que é e não é belo, passando a prescrevê-lo. Nessa perspectiva ajuizadora, em vez de dar conta da dinâmica do belo, a Estética começa a desempenhar um papel de obstrução dessa mesma dinâmica, ao se converter em argumento central para a compreensão do discurso artístico como um discurso racional. Quando o sensível se vê acomodado a um percurso

determinado por meio da imposição de uma medida externa ao próprio sentir, análogo a um modo de pensar específico que converte a dimensão propriamente concreta, corporal, em um funcionamento abstrato, também a Arte fica obrigada a responder a uma lógica disposta a partir de algo que não ela própria. Atrelada a uma identidade ideal de “belo”, torna-se a Arte, enfim, analisável e analisada, ajuizável e ajuizada por um sujeito que a trata finalmente como seu objeto: o *objeto estético*. A reflexão mais profunda sobre a palavra “juízo” – a rigor, de um sujeito sobre um objeto – se dá em maior vigor no horizonte do exercício crítico. É pela herança da crítica (*kritike*, no grego) que nos chega a questão do juízo (*krisis/krima*) iniciada pela Lógica de Aristóteles e adensada especialmente pelo prussiano Immanuel Kant (1724-1804), pensador fundamental para a compreensão do paradigma do *juízo estético*. Em Kant, o estudo da crítica se encontra com as discussões em torno da questão da *Aufklärung*, palavra alemã traduzida, grosso modo, por “Esclarecimento” ou “Iluminismo”. A crítica é trazida para o cenário filosófico com a publicação das obras kantianas: *Crítica da razão pura*, cuja primeira publicação foi em 1781; *Crítica da razão prática*, cuja primeira publicação foi em 1788; e *Crítica da faculdade de julgar*, de 1790 (Kant, 2000; 2008; 2018). Em torno da questão “como é possível conhecer?”, a crítica se estabelece

subjéctiva-objéctiva determinada pelas categorias tidas como inatas do intelecto e pelas formas *a priori* de intuição (espaço e tempo) aí propostas como condição de possibilidade do conhecimento. São elaborações que, em Kant, levam adiante o investimento racionalista do francês René Descartes (1596-1650), sem desconsiderar – mesmo que em aparente paradoxo – as conclusões dos empiristas ingleses, superpondo ambas as vertentes de pensamento em uma única filosofia, a kantiana, denominada *idealismo transcendental*. Ao restar à parte dos denominados juízos sintéticos e analíticos da razão pura, bem como à parte dos juízos teleológicos da razão prática, o juízo estético, para Kant, também conhecido como juízo de gosto, se refere ao julgamento pelo prazer (ou não) que se experimenta na contemplação de algo. Contudo, o fato de ser sempre subjéctivo não deve dar a entender, em Kant, que este seja relativo, mas, ao contrário, universal. Para o filósofo, todos os seres humanos, por meio da faculdade de julgar, podem concordar quanto à beleza de algo. E este *algo* pode ser tanto uma obra de Arte quanto um cenário da natureza, desde que tal experiência estética não apresente qualquer interesse prático e utilitário. Por aí já se vê que a obra de Arte não é objeto exclusivo do juízo estético. E, desse modo, seja porque este não toca o mais próprio do artístico, seja porque, enquanto juízo, reduz toda possibilidade de pensar ao discurso epistemológico, se torna um

corpo conceitual vigorosamente questionado pelo alemão Martin Heidegger (1889-1976) na primeira metade do século XX. Heidegger pretere o termo “Estética” e, em seu lugar, elege e prefere o termo “Poética”, numa clara tensão entre o sensível como faculdade subjetiva (tradição ocidental) e o poético (*poiesis*) como verdade do ser (experiência originária) – reflexão trazida especialmente na obra *A origem da obra de Arte* (Heidegger, 2010), pela primeira vez publicada em 1977. Não à toa, a experiência grega anterior ao platonismo se faz a grande interlocutora do pensamento heideggeriano, na qual “ser” não se deve conceber ainda como um ente – o Ente – fundamental, mas o sem fundo no qual o agir essencial de vida como vida se nomeia *poiesis* como a sua intrínseca dinâmica de (pró)criação em que toda existência se põe-em-obra. Não parece difícil depreender, diante do aqui exposto, que os sentidos e os usos da palavra “estética” não só se mostram variados e variáveis, mas também surgem, não raro, ambíguos e confusos. É o que argumenta a francesa Anne Cauquelin, no prefácio de seu livro *Teorias da Arte* (Cauquelin, 2005), ao reivindicar uma arrojada ultrapassagem das acepções mais convencionais e familiares da palavra “teoria” no tratamento filosófico e crítico do campo da Arte. Cauquelin aponta para os deslizamentos semânticos de um emprego às vezes adjetivo e às vezes substantivo de “estética”. No primeiro caso, a autora

remonta “experiência estética” a “comportamentos que parecem ter alguma coisa em comum com os atributos conferidos à Arte: a harmonia, a gratuidade, o prazer o desprendimento” (Cauquelin, 2005: 12), classificando como vaga e redutora certa ideia do que seja a Arte ou do que ela deva ser, como se existisse uma definição latente que todo mundo supostamente compartilha. Se a experiência estética é uma forma de interação profunda com o mundo, que nos permite vivenciá-lo emocionalmente, sensivelmente, ela não há de ser a característica primeira e incontestada da experiência artística, nem tampouco, exclusividade desta. No segundo caso, o emprego substantivo diz tanto respeito ao aqui já aludido *corpus* teórico/filosófico de textos associados a inúmeros autores (Baumgarten, Kant, Adorno, Benjamin etc.) quanto a uma visão de conjunto de determinado período histórico. Ou seja, uma maneira particular, em cada época, de ver, sentir, pensar Arte (a exemplo das expressões “estética clássica”, “estética barroca”, “estética romântica”, “estética neoclássica”, “estética modernista”, dentre outras). Quando, enfim, já se sugere concluído o vínculo de “estética” às questões da Arte e da beleza, deparamo-nos no século XX com o conceito de estética do francês Jacques Rancière (1940 -). Ao falar em *partilha do sensível* (Rancière, 2009), o autor se refere à forma como a experiência sensível é distribuída e organizada numa sociedade, determinando o que pode ser

percebido, pensado e representado como real. Para Rancière, a estética é um regime político que define o que é visível, audível e pensável no espaço público, influenciando o modo como a política é concebida e praticada. Em outras palavras, a estética, para Rancière, não é uma disciplina separada da Política, mas um modo de funcionamento desta, um regime que distribui o sensível e que, portanto, determina quem tem voz e visibilidade e quem está excluído. A percepção de uma exclusão se entrevê quando se divulgam estéticas como visões de épocas distintas, porque todas elas, aí, são europeias ou eurocêntricas, o que abre ensejo para que se convoquem os *estudos decoloniais* em vigor desde o fim do século XX até o início do século XXI em que nos encontramos. Segundo os caminhos traçados pelo peruano Aníbal Quijano (1928-2018), para citar apenas um importante nome como exemplo, pois há outros, os estudos coloniais sinalizam a valoração de visões de conjunto de um povo, etnia, cultura, pertencentes ao chamado Sul Global e produzidas anteriormente à sua colonização pelo Norte, resistindo à chamada colonialidade e reexistindo com ela, apesar dela. A emancipação latino-americana desencadeou um processo de descolonização parcial, já que as repúblicas supostamente se livraram da dominação política das metrópoles, mas a colonialidade continuou a ordenar tais sociedades sob a etiqueta da *modernidade*, que, no âmbito do *poder*, do *saber*, do *ser*, da

natureza, do *gênero*, opera semiocídio, epistemicídio, genocídio, ecocídio, feminicídio. Ao idealizar uma forma universal de vida e prometer um mundo desenvolvido para os tidos como subdesenvolvidos apenas porque não atendem aos padrões europeus impostos, a modernidade é, aí, a exploração de seres humanos para benefício de outros seres humanos. Nesta modernidade como *globalização*, as relações de poder são assimétricas, o que subalterniza os povos do Sul. Essa subalternização se deu tanto no controle do trabalho quanto no controle da intersubjetividade. Embora a filosofia ocidental europeia tenha se apropriado para si da categoria da estética, o prazer sensorial e a apreciação da criatividade não são propriedades suas. Se o trabalho da israelita Ella Shohat (1959 -) e do norte-americano Robert Stam (1941 -) aponta para o sentido de *estética policêntrica*, própria do multiculturalismo, e que localiza a estética em um quadro de referência não eurocêntrico (Shohat; Stam, 1998), o conceito de *aesthesis* decolonial, cunhado pelo argentino Walter Mignolo (1941 -) considera o modelo modernidade/colonialidade o parâmetro para referir estética à decolonialidade. O eurocentrismo, ao se sobrepor à diversidade cultural tanto de espaços não-europeus quanto da própria Europa, força a heterogeneidade a caber em um único ponto de vista paradigmático, no qual a Europa é vista como a única fonte de significado possível. Essa homogeneização é observável na

narrativa da Grande Arte Ocidental, quando o conceito de Arte passa por diferentes estágios – e podemos dizer estéticas – com a mais recente substituindo a anterior, perfazendo uma sucessão linear e uma história progressiva da criatividade humana. Trata-se de narrativa que exalta uma cultura legítima e prescreve um único caminho estético apenas para a criação. Embora construída em uma perspectiva local, quer-se central e universal. Diante dela, os artistas não europeus são inevitavelmente apresentados como copistas, esteticamente inferiores e/ou atrasados na história progressiva da criatividade humana. Shohat e Stam (1998) defendem, por isso, a chamada estética policêntrica. Para eles, a inovação estética surge – não exclusivamente, mas de forma importante – a partir de conhecimentos multiculturais. O processo de conversão de estética em Estética (com inicial maiúscula) é o que Mignolo chama de colonização da primeira forma de grafia pela segunda. E argumenta que não existe uma lei universal que associe a estética a formas particulares de beleza (no caso, as construídas pelo ocidente). A apreciação da criatividade e a satisfação na sensação são comuns a uma miríade de grupos em todo o mundo. A colonialidade da Estética implica, assim, a colonização do imaginário dos povos dominados, que, por sua vez, perpetua as peças de poder envolvidas nas relações modernas/coloniais. Para Mignolo, é importante revelar a colonização da estética

pela Estética para começar a traçar um programa decolonial de estética, que traz à tona as contradições e as dinâmicas de poder que constituem a modernidade/colonialidade. Já o brasileiro e negro quilombola Antonio Bispo dos Santos (1959-2023), o Nêgo Bispo, propõe a perspectiva “contracolonial” (Santos, 2021). Para ele, quem tem que lutar para se descolonizar são as pessoas que foram colonizadas. No seu caso, como um quilombola, não foi colonizado. Mas a colonialidade procura constantemente destruir e diminuir as formas não colonizadas de conceber o mundo. Os que nunca foram inteiramente colonizados seriam os contracoloniais. Nós, que estamos aqui, colonizados dentro de um livro, de uma universidade, de uma escola, em toda parte, precisamos cuidar para que as gerações por vir não colonizem o que ainda sobra de não colonizado, aprendendo com o contracolonial a reconhecer, a respeitar e a valorizar as tantas formas de sentir-perceber não subservientes a um etnocentrismo, à branquitude, ao racismo cultural e epistêmico e, também, ao machismo, ao elitismo social, uma vez que as estéticas interseccionam dimensões de classe, de raça e de gênero.

Estética da Recepção

Thaise Nardim

Estética da recepção é, originalmente, um campo teórico. Não uma prática artística, ou uma abordagem pedagógica, mas uma área de estudos acadêmicos, como a Linguística, os Estudos Culturais, a Teoria Crítica, as Humanidades Digitais, os Estudos da Performance. Esse campo emergiu a partir do cenário acadêmico europeu, inicialmente na Alemanha, entre o final da década de 60 e o início da década de 70 do século XX. A história reconhece como propositores da Estética da Recepção os escritores, críticos literários e professores de literatura Hans Robert Jauss (1921-1997) e Wolfgang Iser (1926-2007), docentes pesquisadores na Universidade de Constança, localizada ao sul da Alemanha, na fronteira com a Suíça. Nesse contexto, a proposta teórica que fundamentou a Estética da Recepção, apresentada por Jauss e Iser, emergiu como uma proposição reativa às abordagens predominantes no campo da Teoria Literária àquela altura, em particular ao chamado formalismo e à hermenêutica histórico-biográfica. Por um lado, o formalismo praticado na academia alemã naquele momento ensinava jovens estudantes de literatura a lerem poemas e romances de modo a descreverem as imagens evocadas,

identificarem e caracterizarem o narrador e também a analisarem a métrica dos versos, tendo como foco analítico as estruturas de linguagem que dão forma ao texto — tomando a forma como a própria obra e o texto como estrutura autossuficiente. O crítico adepto da teoria formalista não se debruçava particularmente sobre o contexto de produção da obra ou a biografia da pessoa autora — elementos que, por sua vez, eram centrais na hermenêutica histórico-biográfica, que propunha a análise localizada entre a materialidade do texto e a experiência do/a autor/a, suas fontes e o contexto histórico a partir do qual escrevera, buscando evidenciar sentidos por meio das relações do texto com a tradição à qual ele subscrevia ou dava andamento. Tomando como referência as contribuições de ambas as proposições, bem como buscando a superação de suas limitações na compreensão da produção literária, Jauss e Iser propuseram uma abordagem em que a preocupação central recaía sobre a experiência ativa da pessoa leitora. Essa fórmula incorporava tanto a análise da forma, como a análise do contexto, considerando, ainda, que o contexto vai além da biografia da pessoa autora e da localização histórica e política da obra em sua produção, mas incorpora também o repertório específico do público que a lê. Em um importante texto da história da Estética da Recepção, Jauss afirmou

que o desenvolvimento da história da literatura requeriria a adesão a uma estética da recepção e do efeito (efeito da obra sobre seu público), o que, de acordo com o autor, traria consigo a necessidade do afastamento do objetivismo histórico, já que os eventos históricos ocorridos no passado — que o historiador vincula à obra após tê-la lido e analisado — não seriam o que há de propriamente histórico há na literatura — sua historicidade. A historicidade repousaria, segundo Jauss (1994: 24), “no experienciar dinâmico da obra literária por parte de seus leitores”, isto é, na experiência estética possibilitada pelo momento sócio histórico em voga. Recepção e efeito são condições e ferramentas de leitura das quais dispõe o público, e são o modo pelo qual a leitura reverbera nesse público, considerado seu contexto. “Público”, e não leitor/a (sujeito, ou indivíduo), pois a Estética da Recepção, na letra de Jauss, não propõe análises de caráter subjetivo/individual (como poderia fazê-lo a psicologia), ou cartografias de afetos (como na filosofia da diferença), ou a descrição de pontos de vista sobre fenômenos vivenciados (como poderia fazer uma abordagem fenomenológica), mas sim a consolidação teórica de uma perspectiva coletiva, histórica e geograficamente situada — que impacta, sim, a pessoa leitora individual, provocando prazer e outras afetações, mas não a toma como ente isolado.

Quanto ao tema da afetação individual, Jauss reflete que não há risco de psicologismo quando o/a historiador/a a assume como parte do processo de recepção, quando se toma em conta as “expectativas que, no momento histórico do aparecimento de cada obra, resultam do conhecimento prévio do gênero, da forma e da temática de obras já conhecidas, bem como da oposição entre a linguagem poética e a linguagem prática” (Jauss, 1994: 27). O conhecimento prévio do gênero, da forma e da temática é um conhecimento que se dá num contexto determinado de disseminação da produção literária: as obras que chegam ao público — aquelas que chegam, deixando para atrás as que, também graças ao contexto, não têm o mesmo destino — encontram um todo e suas partes — não apenas o todo (uma sociedade), não apenas as partes (subjetividades). Mas, ainda que isso seja verdade, no trabalho de Jauss é o todo, e não as partes, que assume protagonismo, já que interessam sobretudo os significados partilhados. Por outro lado, as contribuições de Iser tendem mais à experiência particular da pessoa leitora. Elas dedicam-se à relação de confronto entre leitor/a e texto — ao que se dá em seu encontro íntimo, a dinâmica dialógica que, por fim, resultará na apreensão do texto lido. Duas ideias são particularmente relevantes no desenvolvimento dessa teoria: a de um *leitor*

implícito e a de *lacunas* (ou espaços em branco) deixadas pela pessoa autora. O primeiro não é uma pessoa leitora real, mas sim “uma estrutura textual que antecipa a presença de um destinatário sem, contudo, defini-lo” (Iser, 1996: 33). Trata-se, portanto, de uma organização material que compõe textualmente o papel que a pessoa leitora é convidada a desempenhar na construção de sentido por meio da leitura. Já a ideia de lacuna corresponde a pontos de indeterminação presentes no texto que manifestam esse/a leitor/a implícito/a e convocam a pessoa leitora real. Como exemplo, pensemos num romance policial: entre diversas informações que o texto veicula, outras informações faltam — e a sua falta é sentida, geralmente de modo não consciente, pela pessoa leitora. É a partir da sensação que essa falta suscita que nascem as suspeitas, as hipóteses, que a pessoa leitora geralmente acredita terem sido percepções espontâneas. Essa lacuna — a falta — convoca o/a leitor/a implícito/a, que é aquele/a que já esteve em contato com o gênero romances policiais e sabe lê-los como se jogasse com eles um jogo. O jogo em questão é o jogo da construção do que a obra, junto à pessoa leitora, faz. No Brasil, a Estética da Recepção dialogou com desafios não europeus — cânone periférico, oralidades populares e políticas de leitura — expandindo-se dos estudos literários para a Arte. Da mesma

forma, também no campo das Artes — na Europa como aqui — ela disparou importante renovação, relacionada à concepção do que é e do que faz a Arte. Relativamente a tal concepção, Edélcio Mostácio (2008: 66), em texto de apresentação dessa teoria, pontuou que “A estética da recepção parte do pressuposto de que a arte é um fazer, uma construção e, como tal, infunde uma dada relação com o leitor/espectador.” Daí, podemos derivar que a noção de processo está implicada na relação entre a teoria em questão e a prática artística. Para além disso, no que diz respeito às artes da cena — fazer artístico em que essa teoria tem particular impacto no Brasil —, a Estética da Recepção habilita o campo a reconceituar a ideia de experiência estética, reformulada de “processo de percepção de um objeto por um sujeito” para “experiência individual a que se tem acesso coletivamente” (Massa, 2008: 52). No campo da Arte/Educação, a Estética da Recepção tem operado como alicerce para práticas pedagógicas que reconhecem o papel da pessoa espectadora — seja ela um/a estudante visitando um museu; alguém ouvindo música erudita enquanto lava a louça; um/a integrante de uma comunidade em que se apresenta uma peça de teatro; a/o espectador/a supostamente passivo/a de um espetáculo de dança de repertório; ou a espectador/a-participante de uma performance

— como sujeito sócio histórico produtor de sentido em fricção com a obra. Na história da Arte/Educação brasileira, as proposições dessa teoria estão particularmente implicadas nos pensamentos sobre uma pedagogia do espectador. Tais perspectivas distanciam-se de modelos de ensino das Artes cujas práticas consistem na transmissão de informações sobre a obra, que nesse contexto é tomada como signo representante de um conteúdo que deve ser decifrado por aquelas/es que assumem a posição de espectadoras/es; e, do mesmo modo, apartam-se de práticas calcadas meramente na livre expressão. Portanto, a contribuição decisiva da Estética da Recepção, no que diz respeito ao seu interesse para a Arte/Educação, é a incorporação, à crítica literária — e, por expansão, à crítica cultural — da perspectiva da Arte como objeto ou evento catalisador de um processo empreendido por uma coletividade, processo esse amparado em construção e procedimento. Tal perspectiva é a condição para que seja possível pensar que entre público e obra se dá uma relação produtiva — assim como faz-se possível pensar que a pessoa leitora/espectadora confere significados à obra que não estão objetivamente ou plenamente presentes nela. A consolidação de tal concepção em práticas de Arte/Educação viabiliza experiências como a mediação cultural contemporânea, que extrapola

a mera transmissão de informações contextuais, dedicando-se ao alargamento da experiência que se dá no encontro da pessoa espectadora com a obra. Já o avesso do interesse da Estética da Recepção à Arte/Educação — o âmbito em que a adesão à teoria é desvantajosa para o ensino das Artes e com as Artes — diz respeito a certa solidificação da ideia de leitor/a / espectador/a, na medida em que o processo sócio-histórico coletivo, que ganhou vulto com essa teoria, protagonizaria a recepção em detrimento da experiência sensível individual, que é minimizada. No que concerne a essa característica da teoria, escrevendo uma introdução crítica a ela, Robert Holub (1984) pontuou que, assim como a crítica tradicional (aquela à qual a Estética da Recepção opôs-se) entendia o texto como algo estável e uniforme, a Estética da Recepção passa a entender como estável e uniforme a pessoa leitora. De acordo com o autor, assume-se, na Estética da Recepção, que o texto pode ser lido de muitas formas, mas se nega que as/os leitoras/es individuais que constituem um grupo possam fazer isso. Colocando isso em termos de Arte/Educação, seria como propor que a obra de arte possa ser experimentada de muitas maneiras, mas que essas maneiras são integralmente determinadas pelo grupo sócio-histórico que o/a espectador/a integra — desconsiderando-se o modo como muitos dos processos

psicológicos individuais incidem no processo. Algumas proposições em Arte/Educação originadas no Brasil beneficiaram-se, ainda que indiretamente, do entendimento da Arte como processo e procedimento promovida (também) pela Estética da Recepção, assim como do olhar para a experiência de espectação como atravessada por repertórios significados, vividos e mantidos coletivamente (Taylor, 2007), que são experimentados por um indivíduo. Além da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1991), a Pedagogia do Espectador de Flávio Desgranges (2003); a Mediação Teatral e a Ação Cultural, conforme mobilizadas no país por Maria Lúcia Pupo (2020); e, conforme algumas interpretações, mesmo a noção de *espect-ator* em Augusto Boal (Canda, 2013), encontraram-se com as concepções promovidas pela Estética da Recepção e suas derivações teóricas. Nenhuma dessas proposições, contudo, adere ao entendimento de um/a espectador/a unívoco/a que, de acordo com Holub, estaria ecoando na Estética da Recepção. Pelo contrário, todas elas encontram sucesso justamente ao articular a construção processual de sentidos informados pelo/a indivíduo/a como unidade de um coletivo socio-histórico à exploração da experiência fenomenológica — e vice-versa. A análise dessas propostas denuncia que a Estética da Recepção vem subjazendo a

concepções que já não a localizam como referência plena, e que, para o futuro, tendem a não se ater a ela. Algumas frentes teóricas construídas em debates posteriores à emergência da Estética da Recepção, que não a negam ou ignoram, mas a articulam a outros pensamentos, podem fundamentar o trabalho do/a arte/educador/a na elaboração de práticas mediadoras alinhadas à contemporaneidade: Estética do Performativo, de Érika Fischer-Litche (2019), que entende que o sentido de um espetáculo acontece no encontro e incorpora a transformação de artistas e espectadores/as; os diálogos em torno do Espectador Emancipado, proposto por Jacques Rancière (2012), que destaca a autonomia do/a espectador/a; as produções do campo da virada cognitiva, relacionada à neuroestética, como o estudo de Vittorio Gallese e Michele Guerra (2019) sobre empatia na recepção do cinema; e a Teoria dos Afetos (*Affect Theory*), que debruça-se sobre as forças pré-cognitivas e relacionais que acontecem antes e junto da interpretação consciente — como o trabalho de Susan Leigh Foster (2011) sobre empatia e cinesesia na relação entre espectadores e artistas na dança.

Frases de Movimento

Luciana Paludo

Frase de Movimento, substantivo feminino; indica uma *série de ações corporais* que, ao serem organizadas e encadeadas, passam a constituir uma estrutura capaz de expressar sentidos diversos, conforme a intenção, as escolhas e o contexto. Na Arte da dança, uma composição coreográfica é formada a partir de diversas Frases de Movimento. Ao tecer uma analogia da Frase de Movimento com uma frase escrita, pode-se perceber uma estrutura similar: a frase inicia, se desenvolve, indica uma ideia e finaliza com um ponto. Na frase escrita, o ritmo será dado por sinais gráficos como vírgulas, dois pontos e um ponto final. Os sinais gráficos trabalham para a composição do sentido. Várias frases juntas poderão compor um texto, assim como várias frases de movimento organizadas poderão compor uma coreografia. Se a frase for lida ou falada, outros aspectos entram em jogo na estrutura: o volume, o timbre e a entonação da voz; a velocidade da fala, as suspensões da respiração e as breves ou mais longas pausas entre as palavras, dependendo da ênfase pretendida pela pessoa falante; a expressão do rosto, a tensão do corpo etc. Tudo isso, também, em busca de uma certa eficácia do sentido daquilo que se quer informar. Ao relacionar essas estruturas de uma frase escrita

ou falada com *frases de movimento*, criam-se analogias, as quais auxiliam na composição deste termo. Ao realizarmos um movimento (seja um movimento dançado ou um movimento trivial e utilitário do nosso cotidiano), mesmo que não tenhamos a devida atenção ou percepção de nossas ações, existem algumas etapas. Visualize a seguinte ação: você está sentado em uma cadeira e precisa realizar a ação de *beber um copo de água*. O copo está em cima de um balcão, a dois metros de distância de sua cadeira; você precisará buscá-lo. A motivação, se essa ação fosse do seu cotidiano, poderia ser estar com sede; se fosse uma ação cênica, estaria relacionada às indicações da escrita dramática, para o sentido da cena. Em ambos os casos, visivelmente, seu corpo irá se imbuir dos ajustes necessários e se preparar para se levantar da cadeira. Em seguida, na sequência da ação, você irá caminhar em direção ao balcão, pegar o copo, servir a água e beber; voltará a sentar e irá relaxar (o que seria uma espécie de ponto final da ação) para se preparar a uma próxima ação. Podemos reconhecer a ação de *beber um copo de água* como uma Frase de Movimento; para ser realizada, ela irá desencadear uma série de outras ações de transição. Obviamente não temos uma percepção tão fragmentada, quando realizamos uma Frase de Movimento, mas, quando nos propomos a observar e a estudar os movimentos, é possível analisar uma ação. Tal exercício requer atenção e horas de práticas de

observação – e, talvez, um gosto pelas minúcias. Para a criação em dança essas qualidades de atenção e observação são muito valiosas. Rengel (2008), ao propor estudo dos Temas de Movimento de Rudolf Laban (1879-1958), expõe sobre a analogia feita por ele, entre frases verbais e frases de movimento. A autora destaca que uma “frase de movimento completa caracteriza-se por ser a sequência de movimentos de uma ação composta por três partes: 1. preparação; 2. ação; 3. Recuperação” (Rengel, 2003: 73). E a Frase de Movimento incompleta é caracterizada por ser “a sequência de movimentos de uma ação, onde não se apresenta ou a preparação ou a recuperação. Geralmente, a frase de movimento incompleta não exhibe a preparação, ou seja, é composta de ação e recuperação” (Rengel, 2003: 73). No exemplo descrito acima, *beber um copo de água*, no sentido exposto por Rengel (2003), no Dicionário Laban, temos uma Frase de Movimento completa. Ao pensarmos em uma composição coreográfica, sob as lentes da Arte da dança, podemos reconhecer uma série de frases de movimento que, nos seus arranjos e acordos, resultaram em uma organização – o que, costumeiramente, chamamos de coreografia. Embora não seja tão nítido identificar onde começa e onde termina cada Frase de Movimento que compõe uma coreografia, podemos apreciar as nuances e os acentos (em analogia: como se fossem pontos, dois pontos, vírgulas e

reticências em um texto escrito). Quando uma coreografia termina, o que pode ser indicado pelo apagar das luzes em um palco; ou por uma pose estática do elenco, ou pelo cessar da música, em uma apresentação ao ar livre, por exemplo, o trabalho do/a coreógrafo/a está em organizar uma frase que indique essa conclusão. Pensemos agora na condição do/a espectador/a: quando essa coreografia termina, ele/a perceberá um sentido geral, que terá sido deflagrado por diversas sensações e percepções tidas, durante a apreciação. Para a experiência de apreciação, a noção de onde começa e onde termina uma Frase de Movimento talvez chegue como uma série de afetações, deflagradas pelos acentos (espécie de sílabas tônicas nas palavras) e texturas dos movimentos (que têm relação com os manejos de peso do corpo e do tempo, em relação ao espaço, dentre outros rudimentos). Intuitivamente, quem a assiste passa a perceber essa desenvoltura das frases: nos desenhos e formas dos movimentos, além das acentuações, das curvas, das suspensões; dos jogos entre os elementos que compõem a coreografia. Vale ressaltar que todos esses elementos que o movimento traz à tona podem ser sublinhados pelo uso de figurinos, cenários, música, maquiagem e adereços. Enquanto as frases podem ser realizadas em coro, quando dançadas por um grande grupo de dançarinos/as; por uma só pessoa, em trios, duetos etc.. Essas escolhas passam a delinear características composicionais; a materializar as nuances

temporais que organizam o ritmo e as intenções daquela obra coreográfica. A pessoa que assiste à coreografia buscará e encontrará *traduções* para o que viu e sentiu; até imprimirá significados literais a um gesto, ou a uma determinada sequência de movimento, por exemplo. Talvez poderá sair com a sensação de que não entendeu nada (e não gostar da experiência). Caso, no tempo em que estiver apreciando, não tenha sido possível de se pensar em nada, pode ser que haja um estranhamento. Quer dizer, muitas vezes precisamos de um tempo para decantar as sensações e, inevitavelmente, ligá-las aos nossos referenciais de mundo, para, então, assimilá-las. É como quando lemos um texto e não somos detentores do vocabulário que o compõe: as elaborações possíveis entram em barganha, em acordos com nossos referenciais prévios para, em seguida, talvez fazerem sentido e operarem numa expansão de nossos horizontes. Assim, uma conversa entre artistas e espectadores/as, ao final da apresentação, pode vir a operar como mais uma camada dessa experiência, uma vez que poderá dar indicativos de que as coreografias nem sempre terão um sentido tão literal. Mesmo que a literalidade de um gesto figure nas intenções, isso não garante o êxito de quem as pensou e/ ou executou. Talvez isso conforte a pessoa que buscou traduzir o que viu. Talvez ela desenvolva um gosto de retornar ao teatro ou de ir a outros lugares de apresentações, para voltar a se relacionar com aquele emaranhado de frases de

movimentos, para as pensar e as perceber como tal. Sentir a ritmicidade proposta por elas e, dali, também abstrair sentidos. Seguindo a linha do raciocínio acima, pensemos na condição de quem compõe uma coreografia. Valle (2024: 199) escreve sobre esses preceitos: “(...) em geral, uma composição coreográfica emerge de uma sequência coreográfica de movimento que assume diferentes nomes, como matriz, partitura, motif ou motivo, frase, célula, matéria-prima, entre outros possíveis”. Isso indica que podemos utilizar de outras terminologias para nos referirmos à ideia de frases de movimento. Porém, a palavra frase, como já enfatizado, estabelece analogias que facilitam as relações, pois indica uma estrutura. Rengel (2003: 72) nos dirá que “Frase de movimento é o desenvolvimento de uma ação que responde a uma estrutura de organização intrínseca”. A autora cita um exemplo de Frase de Movimento, *jogar uma bola*: a preparação seria aproximar-se da bola e pegá-la; a ação seria jogar a bola e a recuperação estaria em relaxar os braços e o corpo, depois da ação realizada. Jogar uma bola é uma ação trivial, porém, se quisermos que ela venha a fazer parte de uma composição coreográfica, iremos colocar camadas de intenções e cuidados em suas etapas de realização. Nas práticas e saberes da composição coreográfica, no terreno da Arte da dança, há muitas funções envolvidas. Pensemos em duas funções imediatas: a composição (o que se fará) e a direção (como se

fará). Tais funções poderão ser exercidas por uma única pessoa, por duas pessoas ou, até mesmo, em criações coletivas, nas quais são realizados discussões e acordos para as tomadas de decisões (e a ocupação dessas funções). A seguir, um convite para um breve exercício de composição e direção, com o qual seria possível criar um esboço de coreografia. Você poderá testar individualmente ou em grupo, ou simplesmente imaginar. Neste texto foram trazidos dois exemplos de frases de movimento: *beber um copo de água* e *jogar uma bola*. A partir dessas duas frases, podemos estudar diferentes maneiras de realizar as duas ações. Mas, antes de iniciar, poderemos definir alguns regramentos, por exemplo: 1) realizar cinco vezes cada ação e prestar atenção em semelhanças e diferenças nos modos de fazer, em cada uma das cinco vezes; 2) após a realização, escolher e tentar fixar apenas um modo de realizar. Ao definirmos um modo específico de fazer, poderemos tentar incrementar as ações (papel da direção), por exemplo, colocar ou acentuar algumas pausas ou acelerações em alguns movimentos. Outro exemplo: na ação de *beber um copo de água* podemos criar uma pausa dramática: antes de pegar o copo, tremer levemente a mão, titubear, inspirar profundamente, mover os olhos para um lado e outro, soltar o ar... Para, enfim, pegar o copo e beber a água. Vejam, as ações de direção indicadas já nos dão uma certa visualidade e constrói perspectivas para a realização

da Frase de Movimento e um sentido para ela. Em suma, o papel da direção na composição é o de colaborar para as nuances de sentido do corpo no espaço-tempo. Agora, vamos supor que não gostamos do humor que emergiu nessa cena, a partir das nossas escolhas de direção (de tremer a mão e titubear, antes de beber a água). Poderemos testar algo com o peso mais leve: levantar da cadeira num ímpeto, acelerando os passos até o balcão (isso poderá indicar leveza e bom humor); pegar o copo em uma ação mais direta, servir a água e deixar ela deslizar pela garganta, sem tensão no pescoço; sorrir após beber; suspirar e voltar a sentar tranquilamente, desacelerando o passo (ponto). Nos exemplos acima, vimos duas maneiras de dirigir uma mesma Frase de Movimento. No exercício da direção podemos seguir a investigação, para testar outras maneiras de realizar as ações, em uma mesma Frase de Movimento. Fica a sugestão para o estudo da frase *jogar uma bola*, também em outras ações que podem ser inventadas. A cada vez que experimentamos variações de peso e velocidade, por exemplo, na realização de nossas ações, podemos investigar e criar outras possibilidades para aquela Frase de Movimento. Isso enriquece uma composição coreográfica, uma vez que é possível incrementar de tal modo as ações escolhidas, mudando-as de intenção, trabalhando em variadas direções e níveis; alternando-as etc., que poderíamos criar uma coreografia muito interessante somente a

partir dessas duas frases. Durante o processo, poderemos nos surpreender com as infinitudes de variações que poderão surgir. Porque a repetição de frases de movimento em uma coreografia, se compararmos à estrutura de um texto, passa a ser um elemento de retórica, uma marca, uma insistência. Análogo ao texto, é como se uma ideia fosse escrita de maneiras diferentes. A variação das características em uma mesma Frase de Movimento pode conferir ênfase à ideia que se quer abordar. Já a repetição sem variação aparente – na tentativa de manter os padrões de movimento entre uma repetição e outra – também trará ênfase, mas, com certeza, deflagrará outras sensações no/a espectador/a. Alguns/algumas poderão se entediar, enquanto outros/as poderão se sentir seguros/as e confortáveis, pois compreenderam a estrutura e podem sentir o que está em jogo, ali. Da mesma forma, quando há multiplicidade de variação em uma Frase de Movimento, alguns/algumas poderão ficar muito eufóricos/as, com as diferenças, enquanto outros/as poderão se aborrecer, pelas mudanças repentinas dos padrões de movimento e direções. Com isso se quer chamar a atenção de que o manejo das frases de movimento é essencial para a composição coreográfica em dança (testar para escolher o que mais se adequa à ideia). E para a composição e a direção em dança esses exercícios de realizar uma frase de diversas maneiras acirra a atenção e a familiaridade com o material compositivo; cria vocabulário de

movimento e expande as possibilidades criativas. Rengel (2008: 82 e 83) dirá que a Frase de Movimento comporta “(...) várias ações dentro de uma ação principal”; observa, ainda que o ritmo da ação, além de estar relacionado à medida de tempo, será determinado pelo “conjunto das qualidades de espaço, de peso, de fluência, o uso do espaço (níveis, caminhos, direções etc.). Ritmo neste sentido é a relação de elementos da dança e/ou do movimento”. Ao estudarmos e testarmos essas relações, em exercícios de criação, com e a partir de ações simples e cotidianas, poderemos expandir os nossos modos de observar e de fazer movimentos. Isso nos levará a perceber mais as nuances, nos momentos de apreciação e a interagir com mais sugestões, nas ações de composição e de direção, em uma composição coreográfica, nos momentos de criação. Para quem trabalha com a Arte da dança e da composição coreográfica, a partir de vocabulários específicos de técnicas de movimento, esses exercícios também são muito inspiradores, uma vez que podem levar à criação de novos arranjos dentro de uma técnica codificada; novas formas e padrões de movimento, para lugares onde o corpo já havia encontrado um certo conforto e conformação. Para concluir e enfatizar a ideia trazida no início deste texto, Frases de Movimento são conjuntos e sequências de ações que, encadeadas, compõem organizações, as quais engendram e deflagram sentidos. Os sentidos, por sua vez, poderão ser múltiplos, a

dependem da finalidade ou da ocasião e do contexto em que essas frases forem realizadas e colocadas em relação. Ao nos familiarizarmos com essas ideias e analogias, entre texto e movimento, essas formas de linguagens e suas manifestações diversas poderão se aproximar e tecer diálogos. Não pensando na tradução de uma forma a outra, mas, numa perspectiva para a criação de novos sentidos. Para os processos educacionais, a composição de formas variadas, entre palavras, movimentos, textos e outros materiais poderá ser um caminho profícuo para trazer à tona ideias, sentimentos, enfim, aspectos que animam a nossa existência. E é justamente na lida com esses materiais, através da Arte, que passamos a compreender as estruturas e as propriedades que os arranjam – e isso encoraja a criar. Se para compormos textos precisamos ser detentores de regras e normas gramaticais, a familiaridade com o termo Frase de Movimento poderá expandir um caminho para a criação, a partir de ações com o corpo. Inclusive abre a possibilidade da composição de um texto, após a experiência de estudo de uma ação e suas possibilidades de nuances.

Habitus Conservatorial

Marcus Medeiros

Habitus conservatorial é um conceito que une a noção de *habitus*, desenvolvida por Pierre Bourdieu, à herança histórica, cultural e simbólica dos conservatórios de música. Em Bourdieu, *habitus* designa um sistema durável e transferível de disposições incorporadas – modos de perceber, sentir, pensar e agir – estruturado socialmente e capaz de orientar práticas sem exigir deliberação consciente. O adjetivo “conservatorial” remete a um modelo institucional consolidado na Europa a partir do século XVIII e, no Brasil, amplamente influenciado pelo ideal europeu, centrado na formação de intérpretes virtuosos, na excelência técnica e na preservação de um repertório historicamente consagrado, majoritariamente eurocêntrico. A origem do termo (Pereira, 2013, 2014) está ligada à busca de uma alternativa à concepção de um modelo reproduzido, que não parecia suficiente para explicar a persistência e quase imutabilidade dessas práticas. Afinal, se as críticas eram conhecidas e os problemas evidentes, por que a mudança era tão difícil? A resposta veio do diálogo com a teoria de Bourdieu: mais do que a reprodução de um modelo, que poderia ser substituído por outro, tratava-se, na realidade, de um conjunto de disposições de conduta (fortes

propensões a pensar, sentir e agir) relacionadas à música e ao seu ensino que eram impregnadas nos indivíduos a partir de suas experiências na sociedade, desde a infância, tornando-se propriedades duradouras do seu modo de ser. No contexto brasileiro, pensando na formação de professores/as, por exemplo, um marco emblemático foi a incorporação, em 1931, do Instituto Nacional de Música à universidade, que conferia aos concluintes dos cursos de instrumento e canto o título de “professor” sem que, no entanto, houvesse formação pedagógica consistente. Assim, a docência foi naturalizada como desdobramento do domínio técnico-musical, e não como profissão que demanda saberes próprios, sustentando a ideia de que quem sabe, naturalmente, sabe ensinar. Essa origem explica a essência do *habitus* conservatorial: um conjunto de disposições que confere centralidade quase exclusiva ao conhecimento musical especializado (ligado à tradição musical erudita), à performance e ao virtuosismo, relegando a segundo plano a dimensão pedagógica e a atenção à diversidade de contextos e repertórios. Uma das características mais importantes do conceito de *habitus*, em Pierre Bourdieu, é que ele funciona de forma tácita e não reflexiva. Ou seja, ele opera “por dentro” das pessoas, guiando percepções, ações e decisões sem que seja necessário pensar conscientemente sobre elas. Bourdieu explica isso com um exemplo do

futebol: em situações de jogo muito rápidas – como quando um atacante recebe a bola cercado por adversários – não há tempo para parar, calcular todas as opções e escolher racionalmente o melhor passe ou chute. O que acontece é que o jogador improvisa, mas essa improvisação não é fruto do acaso. Ela nasce de um “senso prático” (Bourdieu, 2009) construído ao longo de anos de treino e experiência, um saber corporal e mental que foi incorporado de forma tão profunda que se ativa quase automaticamente. Não é um reflexo mecânico, mas uma ação inteligente, moldada por regras e padrões aprendidos. Nesse sentido, o sociólogo francês, ao dialogar com Noam Chomsky (1928 -), compara o *habitus* a uma “gramática gerativa”: assim como o domínio prático de um idioma não traz uma lista pronta de todas as frases que diremos na vida, mas nos dá recursos para criar frases novas e adequadas a cada situação, o *habitus* oferece um repertório de formas de agir que permitem improvisar sem sair das “regras do jogo”. A diferença é que, para Bourdieu, essa “gramática” não é inata, mas social e historicamente construída. Aprendemos essas formas de agir, pensar e sentir ao longo da vida, por meio da socialização, desde a mais tenra infância. No caso do *habitus* conservatorial, trata-se de uma gramática gerativa ligada ao mundo da música, que orienta como músicos/musicistas e professores/as pensam, agem, sentem, avaliam e se comportam. Essa

gramática é aprendida na vida cotidiana e, principalmente, em ambientes de formação musical, carregando a marca histórica de valorizar a música erudita ocidental escrita, o virtuosismo técnico e a leitura de partitura como critérios centrais de excelência. Assim, mesmo sem pensar sobre isso, professores/as formados/as nesse ambiente podem tender a organizar suas aulas, escolher repertórios e avaliar os/as alunos/as de acordo com esses padrões, entendendo que esse é o único, o melhor, o verdadeiro caminho, muitas vezes sem perceber que estão deixando de lado outras formas de fazer música e outros saberes igualmente legítimos. A durabilidade é uma importante característica do *habitus*. Suas disposições são duráveis porque atuam como um filtro subjetivo para as experiências posteriores. Dessa forma, as disposições incorporadas nos primeiros processos de socialização – a vida em família – vão condicionar as vivências em processos seguintes, e assim sucessivamente. Como as práticas ligadas à superioridade da música erudita são hegemônicas, tendo transbordado as fronteiras do conservatório, os indivíduos crescem em meio a estas crenças: em programas de televisão, por exemplo, quando se quer dar um caráter mais elegante, de celebração, os cantores populares vestem-se de forma mais luxuosa e são acompanhados de instrumentos de orquestra, indicadores de luxo e distinção. Dessa forma,

desde cedo, as pessoas vão aprendendo a (re)conhecer a suposta e equivocada superioridade deste tipo de música, a distinção que ela promove. E estas disposições vão influenciando seus aprendizados na escola, na universidade e ao longo da vida. Outra característica é a transponibilidade: os agentes têm a propensão a mobilizar, de modo tácito, os mesmos esquemas de percepção, apreciação e ação nas mais diversas situações. Isso tem sido observado, por exemplo, na proposição de currículos para o ensino da música popular, quando a essência da estrutura conservatorial se mostra presente; ou mesmo na criação de cânones tidos como superiores dentre as músicas populares – que também conferirão distinção aos/às seus/suas praticantes. Contudo, é fundamental levar em conta que *habitus* não é destino: embora durável e transponível, não é impossível reestruturá-lo. A tomada de consciência dessa gramática gerativa de ações, percepções e avaliações seria um primeiro passo para a mudança. Esta, todavia, envolve longa exposição a novos comportamentos, a novas formas de pensar, sentir e agir, até que estejam incorporadas, naturalizadas e, assim, constituindo novas matrizes de ações. É fundamental compreender que o *habitus* conservatorial foi pensado como uma noção típico-ideal, reunindo características gerais que vinham sendo apontadas pela literatura da área que, incorporadas pelos

indivíduos ao longo de seus processos de socialização, funcionavam como propensões a agir, pensar, sentir, perceber, classificar, avaliar etc.. Isso significa que, como os processos de socialização dos indivíduos são diferentes, e como a estrutura social em que os/as agentes estão imersos/as são múltiplas, as disposições reunidas nesse conceito podem se manifestar nas práticas ou não, bem como podem estar presentes de forma mais ou menos intensa em cada um/a. As características reunidas no conceito (que estão abertas à negociação a partir de novas pesquisas) são apenas possibilidades probabilísticas que podem ou não ser observadas na vida cotidiana. E podem ou não assumir um caráter negativo, dependendo de cada situação, de cada propósito, de cada caso. É essa ideia, aliada ao entendimento do *habitus* como gramática gerativa (improvisações regradas, criativas) que difere fundamentalmente da concepção de um modelo determinista. No presente, especialmente na área da Educação Musical, o conceito é mobilizado para explicar a persistência de hierarquias simbólicas que privilegiam determinados modos de fazer música, legitimar repertórios e estruturar currículos. Em muitos cursos de licenciatura em música, a maior parte da carga horária, das exigências de avaliação e do prestígio institucional recai sobre disciplinas de performance, teoria, harmonia e análise, centradas em modelos europeus e em um padrão de

excelência técnica que pressupõe um intérprete ideal — geralmente neurotípico, com acesso prévio à formação especializada e aos códigos da música escrita. Ao mesmo tempo, disciplinas e práticas voltadas ao ensino, como didática, metodologias, estágios e estudos sobre diversidade cultural, tendem a ocupar lugar secundário, com menos carga horária, menos visibilidade e, muitas vezes, menor reconhecimento simbólico. Isso reforça a ideia de que a formação de professores/as é, antes de tudo, formação de músicos/musicistas virtuosos/as, para os quais ensinar seria um subproduto da performance. Essa lógica não se restringe ao ensino superior: ela se infiltra no ensino de música na educação básica, onde o *habitus* conservatorial influencia fortemente as expectativas e práticas. Assim, a música escolar é frequentemente concebida como espaço para introduzir o estudante à leitura de partitura e ao aprendizado de um instrumento, como se a experiência musical autêntica se limitasse a reproduzir, com precisão, obras consideradas legítimas (sejam elas eruditas ou dos cânones da música popular). Nessa perspectiva, repertórios e saberes de outras matrizes — afro-brasileiras, indígenas, populares —, assim como vivências corporais, improvisação, práticas coletivas e expressões musicais cotidianas dos/as alunos/as, são muitas vezes marginalizados, tratados como curiosidades ou recursos periféricos para “motivar” o/a estudante

antes de conduzi-lo ao “verdadeiro” aprendizado musical, que continua a ser definido a partir dos conhecimentos ligados ao cânone europeu e de parâmetros técnicos de alta complexidade. Essa concepção não só restringe o acesso dos/as alunos/as a experiências musicais significativas, mas também impõe barreiras simbólicas, que fazem muitos/as se sentirem inadequados/as ou incapazes, ao associar o sucesso musical à proficiência em um código específico – a notação tradicional – e ao domínio instrumental avançado. Como instrumento de análise, o *habitus* conservatorial ajuda a compreender por que mudanças legais e diretrizes educacionais que defendem diversidade cultural, pluralidade e igualdade não resultam em transformações curriculares ou pedagógicas. Ao revelar que essas hierarquias são sustentadas por disposições incorporadas e transmitidas historicamente, o conceito torna possível desnaturalizar a centralidade exclusiva da performance e da tradição europeia, evidenciando que tais escolhas não são neutras, mas expressam valores e relações de poder sedimentados. Isso abre caminho para refletir sobre alternativas que não impliquem a exclusão do repertório europeu, mas que o integrem a uma constelação mais ampla de práticas e saberes musicais, valorizando igualmente outras tradições, linguagens, formas de registro e modos de aprender música. Em uma análise recente a respeito dos principais usos do

conceito na área (Pereira, 2024), observou-se que as pesquisas se dedicaram ao estudo, principalmente, do Ensino Superior em Música – contexto onde o termo foi originalmente empregado –, com amplo destaque para as Licenciaturas em Música (incluindo-se cursos a distância, voltados para a Educação no Campo e argentinos). Ainda assim, um número expressivo de estudos debruçou-se sobre os Bacharelados em Música, sobre as escolas especializadas de música e sobre a educação básica. Outros, ainda, investigaram práticas na pós-graduação, em bandas e fanfarras, em projetos sociais, em rodas de samba, no MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), no quilombo, e até em uma escola especializada de dança. Em todos esses contextos, foram observadas práticas movidas por disposições conservatoriais, bem como outras que delas divergiam, e até mesmo estratégias que buscavam sua superação. Logo, ainda que as Licenciaturas em Música predominem como o contexto mais investigado, o conceito foi utilizado para pensar práticas musicais e de ensino e aprendizagem de música em locais bastante variados, escolares e não escolares, permitindo uma análise mais ampliada sobre seus efeitos. A base empírica para a construção dos dados pesquisados nas teses e dissertações foi ainda mais variada: projetos pedagógicos, professores/as, estudantes e gestores/as de cursos de música em diferentes níveis,

modalidades e contextos educativos; bibliografia; repertório; editais; jornais; músicos/musicistas profissionais e amadores/as; mestres/as da cultura popular e quilombolas. Além disso, o conceito inspirou derivações, como o *habitus fronteiro* (Silva, 2017), o *habitus cortesão bragantino* (Cruvinel, 2018) e o uso em articulação com o *habitus do músico de choro* (Moura, 2017), evidenciando sua maleabilidade e aplicabilidade a diversos campos musicais e sociais. Com o crescimento do uso do conceito, também surgiram advertências importantes sobre os riscos de reificações: a crítica ao uso determinista e estático da expressão “modelo conservatorial” precisa ser estendida ao próprio conceito de *habitus* conservatorial, para evitar que este seja utilizado e entendido como se determinasse de maneira rígida as ações dos/as agentes. É preciso, portanto, utilizar o conceito de forma crítica e reconhecer sua dimensão típica-ideal – e não como descrição empírica fechada. Para que possamos caminhar em direção a mudanças, é fundamental que as pesquisas e reflexões fomentem a agência, analisando como professores/as, estudantes e instituições tensionam e/ou transformam o paradigma conservatorial. O conceito oferece um potencial expressivo para se contribuir com epistemologias decoloniais, superando o paradigma monocultural e contribuindo para uma abertura a outras epistemologias, saberes e práticas. Como reflexo dessa perspectiva

crítica e propositiva, o *habitus* conservatorial não é apenas ferramenta de denúncia, mas pode ser, também, um instrumento para projetar alternativas. Por fim, é fundamental entender que não estamos falando apenas de música. Não se trata de reestruturar apenas disposições relacionadas às práticas musicais eurológicas (pensadas, praticadas, avaliadas, sentidas a partir de uma lógica europeia, colonial). Os campos sociais pensados teoricamente por Pierre Bourdieu não são herméticos, mas possuem autonomia relativa. Logo, o *habitus* característico de determinado campo é influenciado por pressões mais amplas da sociedade. Não existe no mundo real um *habitus* conservatorial, mas pessoas dotadas de *habitus* que reúnem disposições variadas que as fazem ser-estar no mundo: “passado operado e operante que (...) produz história a partir da história”, garantindo, assim, “a permanência na mudança” (Bourdieu, 2009: 93).

Improvisação Teatral

Mariana Lima Muniz

O termo "improvisação teatral" possui raízes históricas profundas que remontam às origens do teatro. No oriente, Desmots (2010) cita registros históricos no século X a.C., quando artistas realizavam performances cômicas improvisadas para entreter a corte chinesa. Ampliando esse histórico, Chacra (1991: 24) afirma que: "Todas as formas de arte tiveram uma de suas origens na improvisação. O canto, a dança e os rituais primitivos assumiram formas dramáticas num jogo em que um dos polos é a atualidade improvisada". No ocidente, a improvisação esteve presente desde as procissões dionisiacas (século VI a.C), sendo a raiz da Tragédia e da Comédia (séculos V e IV a.C). Mesmo com a formalização do Teatro Clássico Grego, com os concursos públicos de tragédias e comédias que celebravam o texto escrito e representado, a improvisação permaneceu em espetáculos cômicos e populares, como no mimo. O termo mimo significa imitador e suas primeiras apresentações artísticas estavam ligadas a imitações cômicas do cotidiano, com forte caráter popular e presença da improvisação teatral. Os mimos atravessam o Teatro Grego até o Teatro Romano (séculos IV a.C a III d.C). Seu declínio se deve à ascensão do Cristianismo que passou a considerar as representações dos

mimos libidinosas e imorais. Em 398 d.C, o Concílio de Cartago¹ proíbe a admissão de atores nas ordens clericais, e o mimo entra em decadência. Ainda assim, algumas formas de mimo sobreviveram transformadas em representações populares na Idade Média, de caráter popular e apresentadas fora das Igrejas. Nessas representações, a improvisação cômica do cotidiano e da atualidade continuaram a se fazer presentes. Historicamente, a improvisação teatral teve grande destaque entre os séculos XVI e XVIII, na Europa, por meio da *Commedia dell'Arte* italiana. As companhias utilizavam repertórios memorizados de textos clássicos, acrobacias, além das máscaras de personagens que sintetizavam modos de ver o mundo e, muitas vezes, imitavam características presentes na atualidade da época. As máscaras da *Commedia dell'Arte*, separadas entre senhores e servos, divertiam o público, propondo cenas em que as relações de poder presentes no cotidiano eram subvertidas no teatro, provocando riso e deleite dos/as espectadores/as. Com o declínio da *Commedia dell'Arte* e sua posterior formalização em textos teatrais na França do século XVIII, a centralidade do texto e do/a autor/a relegou a improvisação às margens do teatro. No entanto, os artistas populares a mantiveram viva em feiras, cabarés e circos. Na passagem do século XIX para o XX, a improvisação teatral passou a ser vista como força renovadora. A espontaneidade de palhaços, atores/atriz populares e os números

improvisados inspiraram a busca por um teatro desvinculado das amarras textuais, com o objetivo de devolver ao/à ator/atriz sua autonomia criativa. No século XX, a improvisação teatral se tornou um elemento fundamental para a renovação do teatro europeu, com sua retomada por mestres como Jacques Copeau (França, 1879 - 1949), Konstantin Stanislávski (Rússia, 1893 - 1938) e Michael Chékhov (Rússia, 1891 - 1955). A valorização da improvisação neste período visava o desenvolvimento da capacidade criativa, da imaginação e da reação espontânea do/a ator/atriz em cena. A improvisação teatral passou, assim, a compor o repertório pedagógico das escolas de formação de atores/atrizes, com distintos enfoques, que variavam da experimentação técnica ao exercício da liberdade criativa. Nos séculos XX e XXI, a improvisação se consolidou como processo criativo na Europa e nas Américas. Mesmo ao se trabalhar com um texto previamente escrito, a improvisação teatral se tornou uma técnica de aproximação à personagem ou à cena, como ocorre na metodologia de Uta Hagen (1919 - 2004), nos EUA, dentre outras. Também se tornou um importante elemento da construção de cenas em processos de criação coletiva no Teatro Arena (Brasil), Yuyachkani (Peru), La Candelaria (Colômbia), dentre outros. O processo colaborativo, sistematizado inicialmente por Antônio Araújo (1966) no Teatro da Vertigem (Brasil), também trabalha com a improvisação teatral como recurso para a construção de

material cênico para seus espetáculos. A improvisação teatral também passou a ser explorada como espetáculo em si. Esse movimento esteve diretamente relacionado às transformações nas Artes Visuais, especialmente com os *ready-mades* de Duchamp (França, 1887 - 1968) e a valorização do "aqui e agora" na cena. O Teatro do Oprimido de Augusto Boal (Brasil, 1939 - 2009), o Teatro Livre do Living Theatre (EUA) e o Sistema Impro de Keith Jhonstone (Inglaterra, 1933 - 2023), contribuíram para o desenvolvimento de metodologias próprias e na criação de espetáculos em que a participação ativa do público é a base das cenas que são improvisadas. Em suma, podem ser verificadas três vertentes da improvisação teatral na atualidade (Muniz, 2015): 1. A improvisação como prática pedagógica (na formação de atores e na educação teatral); 2. A improvisação como prática de criação de espetáculos (em encenações colaborativas ou coletivas); 3. A improvisação como espetáculo em si (apresentações improvisadas com ou sem roteiros prévios). A presença de trechos textuais e jogos estruturados levou autores como De Marinis (1997) a questionar a autenticidade da improvisação, no caso da *Commedia del'Arte*, contrariando estudiosos como Nicoll (1977) e Chacra (1991). Essa controvérsia revela duas compreensões distintas da improvisação teatral: a) como ação cênica criada no instante, sem apoio em textos ou repertórios prévios; b) como ação construída a partir da recombinação

de materiais prévios no momento da apresentação. A concepção de que improvisar dispensa acordos prévios, repertórios ou rearranjos de materiais cênicos diversos, proposta por De Marinis (1997), não é consensual. Carvalho (2019: 54), lembra que a improvisação é:

A habilidade de utilizar corpos, espaços e todos os recursos humanos para gerar uma expressão física coerente de uma ideia, uma situação, uma cena, um personagem ou até mesmo um texto de maneira espontânea, como resposta imediata do artista ao seu ambiente circundante.

Dessa forma, a presença de repertórios textuais e corporais não significa uma perda da presença da improvisação teatral. Pelo contrário, dá a entender que a improvisação teatral é uma habilidade a ser construída e que demanda uma composição com os elementos presentes na cena teatral: o/a artista, o espaço e o público. Portanto, a improvisação teatral pode ser entendida como a habilidade de compor cenas no instante, a partir de conhecimentos técnicos, repertório e bagagem cultural dos atores e das atrizes. Trata-se de uma prática ancorada em treinamento e na interação entre os/as atores/atrizes e desses com o público e com o espaço. No campo da pedagogia teatral, a importância de Viola Spolin (EUA, 1906 – 1994), no que concerne à improvisação, é seminal. Sua influência no Brasil, a partir da publicação da tradução de seu livro

Improvisação para o Teatro em 1978, se tornou um marco no que se refere ao pensamento e a prática da improvisação teatral no ensino de teatro. Para Spolin (2003: 341), a improvisação é:

Jogar um jogo; Predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; não é a cena em si, mas o caminho que leva até ela; uma função predominante do intuitivo; entrar no jogo traz para pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro.

A ideia de jogo proposta por Spolin possibilita que o ensino de teatro seja feito de forma lúdica e progressiva. A organização de seus jogos em fichas de fácil consulta e com uma organização gradual, e sua publicação no Brasil nos anos 2000, contribuiu sobremaneira para que suas propostas fossem amplamente adotadas por professores/as de teatro em todo o país. Na contemporaneidade, novas abordagens se somam a esse repertório, como *Viewpoints*, Clown, Máscaras, dentre outras, evidenciando a vitalidade e a diversidade da improvisação no campo teatral. Observa-se que a Improvisação Teatral ocupa um lugar de destaque na Pedagogia do Teatro, especialmente como instrumento formativo nos níveis fundamental, médio e superior. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a improvisação como habilidade no componente Arte,

em especial na unidade temática Teatro. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a habilidade EF15AR20 menciona explicitamente a experimentação de improvisações teatrais. Nos Anos Finais, a habilidade EF69AR30 propõe a composição de improvisações com base em diversos estímulos. No Ensino Médio, o componente Arte está dentro da área de conhecimento Linguagem e suas tecnologias, e o uso do termo improvisação está na habilidade EF69AR29 como forma de explorar, de forma criativa, expressões corporais, vocais e gestuais por meio da improvisação e dos jogos teatrais. A presença da improvisação como habilidades a serem mobilizadas no ensino de teatro na BNCC e em outras políticas públicas educacionais evidencia sua importância como metodologia pedagógica neste campo. Ainda que seja evidente a predominância dos Jogos Teatrais da Viola Spolin dentro de sala de aula em relatos de experiências docentes e comunicações em Congressos da área em nosso país, percebe-se um número crescente de publicações de artigos, teses e dissertações que trabalham com outras referências, como o Teatro do Oprimido de Boal, o Sistema Impro de Keith Jhonstone, Clown, as máscaras brasileiras, dentre outras. Essa ampliação referencial, que não significa uma substituição, é importante para expandir as possibilidades de construção metodológica de cada docente em sala de aula. Como prática pedagógica, a improvisação permite que o teatro seja vivenciado tanto por atores/atrizes, quanto por

não-atores/atrizes e que a linha limítrofe entre o público e a cena seja tênue, o que abre muitas possibilidades de experimentação. Como vimos ao longo da história, a improvisação teatral se confunde com o próprio teatro e, mesmo em momentos de declínio ou de proibição de sua prática, soube resistir e permanecer. Essa resistência se deu, principalmente, por seu vínculo com o teatro popular, sua capacidade de borrar fronteiras entre atores/atrizes e espectadores/as e possibilitar que o teatro possa ser experimentado por todos/as. Como dizia Augusto Boal (1998: 19), “(...) todo mundo pode fazer teatro – até mesmo os atores! O teatro pode ser feito em todos os lugares – até mesmo dentro dos teatros!”

Notas

[1] O Concílio de Cartago refere-se a uma série de reuniões de bispos realizadas entre os séculos III e V na cidade de Cartago, situada na atual Tunísia. Em 397 d.C., fixou oficialmente o cânon bíblico que tornou-se referência para toda a Igreja Latina. Outros encontros também trataram de heresias e de regras disciplinares para o clero.

Intertextualidade

Maria Isabel Petry Kehrwad

A intertextualidade aparece no discurso literário dos anos de 1960, ao surgirem estudos e revisões no campo da linguística, apoiados numa nova concepção de texto que amplia seu entendimento, sugerindo várias maneiras de leitura, interpretação e produção textual, em que diferentes linguagens se misturam (Samoyault, 2008). Para haver intertextualidade é necessário haver uma relação de semelhança com textos usados como modelo e que esta relação possa influenciar tanto a leitura, quanto a produção de outro texto. Visando a entrada no tema, primeiro vamos questionar o que é um texto. Normalmente se define texto como aquilo que comunica algo a alguém, uma manifestação dotada de sentido, uma mensagem que utiliza algum código que será interpretado por um leitor/receptor. Segundo Koch (1997), se antes o texto era visto como uma combinação de frases, hoje é entendido como uma interação social, como parte de atividades mais amplas de comunicação. Desse modo, o texto poderá ser tanto verbal (oral ou escrito) quanto não verbal, utilizando outras formas de expressão como imagens, sons, movimentos. Destaco que o conceito de texto, aqui, está alinhado com as definições de Barthes (2004), como uma tessitura, um espaço de dimensões

múltiplas, em que se casam e se contestam escrituras variadas. Nesta mesma direção, Calabrese (1987) enfatiza que toda expressão humana pode ser considerada texto: livros, imagens, músicas, fotografias, mensagens online, filmes, vídeos, construções arquitetônicas, representações teatrais, obras de arte, entre outros. Tudo pode ser lido e compreendido de maneiras diversas e tudo pode ser reelaborado e recriado a partir de algo já conhecido, encaminhando-se para o que chamamos de intertextualidade. Oficialmente é Julia Kristeva que introduz a palavra intertextualidade, em 1966, como uma proposta linguística transformadora, afirmando que um texto está sempre dentro de outro texto, defendendo a noção de que “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é a absorção e a transformação de outro texto” (Kristeva, 1969:145). A partir das traduções e leituras de Bakhtin, na década de 1960, Kristeva identificou no conceito de polifonia, a ruptura com os paradigmas vigentes - centralidade, linearidade, autoria, originalidade e, envolvida pelos estudos de semiótica, cunhou o termo *intertextualité*. Avançando em seus estudos cria mais tarde nova terminologia, a semanálise, que busca cada vez mais ampliar os entrelaçamentos dos textos (Kristeva, 2005). O pensador russo Bakhtin (2003) é normalmente citado como o primeiro teórico a se ocupar de questões que inspiraram Kristeva na pesquisa sobre intertextualidade,

ao introduzir conceitos como: diálogo, polifonia, polissemia, alteridade, ambivalência, carnavalização. Bakhtin sublinha que a palavra é a mediadora entre o social e o individual e está impregnada por relações de diálogos, isto é, por múltiplas vozes e múltiplos textos. Barthes (2001), que também influenciou Kristeva, entende que todo texto é uma colagem de citações e influências, uma teia complexa que mobiliza conhecimentos prévios para identificar relações intertextuais que levam o leitor a alcançar interpretações mais profundas e amplas. Outros teóricos aportaram suas contribuições ao tema, entre eles Gerard Genette (2001), Laurent Jenny (1979) e Peñuela Carñizal (1993). Este último, relatou os processos combinatórios que vai construindo ao longo das suas visitas aos museus. Nomeia como intertextualidade esses mecanismos associatórios que lhe vêm à memória, sem motivo ou vínculos aparentes, e sugere que os mesmos podem apontar para um modelo de leitura de imagem centrado na pluralidade e por isso, mais enriquecedor. Tomando como ponto de partida a obra de Jean-François Millet "L'Angelus" de 1857/59, o leitor passeia pela estética da pintura e chega até a reescrita que desse quadro fez Salvador Dali, em 1933 – O Arquitetônico Angelus de Millet. A relação não está expressa, mas está subentendida, no jogo do visível e invisível. Sant'Anna (1985) também pesquisou o tema e indica que o intertexto não é algo

que está sendo apresentado, mas aquilo que vem ao cenário da nossa consciência, trazendo informações que estavam ocultas, o que aponta para intertextualidades implícitas e explícitas. O campo das artes em geral e das artes visuais em particular, passaram a adotar o conceito de intertextualidade com a mesma conotação defendida pelos estudiosos da linguística, isto é, concebendo o texto como um mosaico que contém vários outros textos e referências, que podem desencadear uma infinita reinvenção de formas e conteúdos, uma rede interminável em que diferentes sequências transformam-se em outras sequências, (re)utilizando de incontáveis maneiras, os materiais existentes. Entre as diversas formas de nomear a intertextualidade pode-se citar:

Paródia: linguagem que transgride o convencional, invertendo o significado e os efeitos de seus elementos. Conforme Hutcheon (1985) aproxima-se do burlesco, do deboche, da carnavalização. A charge e os *memes* são exemplos de paródia.

Paráfrase: está próxima da cópia, da imitação (*mimese*).

Estilização: nesta modalidade há um desvio tolerável com uma inovação que não permita que o texto perca o seu sentido. Há momentos de ocultamento e desvelamento da matriz enfocada, permitindo com este movimento, experiências extremamente ricas no que se refere à educação do olhar e aproximações com as manifestações artísticas.

Apropriação: surgiu com as experiências dadaístas a partir de 1916. Marcel Duchamp foi um artista que se utilizou desse expediente ao expor objetos, como uma roda de bicicleta e um urinol de louça, apropriados do cotidiano e rerepresentados em outro tempo e espaço. A Pop Art, em torno dos anos 60, retoma o conceito de apropriação, manipulando objetos da sociedade industrial, como fez o americano Andy Warhol, com latas de sopa Campbell, em 1962.

Citação: designa, segundo Ana Mae Barbosa (1998) a produção de artistas que se alimentam de imagens de outros artistas, sejam elas de qualquer meio, referindo-se a uma pirataria de imagens do passado e, em alguns casos, um tráfico explícito. Também podem representar uma homenagem, como fez Pablo Picasso, ao pintar 58 estudos inspirados na obra *As meninas*, de Diego Velázquez, de 1656.

Releitura: derivada da leitura de imagem, surgiu a partir dos estudos de Ana Mae Barbosa (1991), o termo releitura, que se refere ao processo de produção de um trabalho em qualquer das modalidades da arte, tendo como ponto de partida o estudo de uma obra de arte. Tem conotação de reelaboração, redefinição, reinvenção e seu objetivo pedagógico é desenvolver habilidades para a compreensão da gramática visual, aproximação maior com a arte e sobretudo provocar o processo criativo intertextual (Petry Kehrwald, 2001). Não é, pois, uma cópia, mas criação com base em um texto visual que serve como referência. Na escola, a releitura é a possibilidade

de oportunizar uma leitura centrada na própria arte na qual, segundo Pillar (1999: 18) se evidencia "transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar implícito ou explícito na obra final". Infelizmente gerou práticas equivocadas que muitas vezes valorizam a cópia, a reprodução da imagem e constata-se que nesta modalidade as ações de aprendizagem seguem uma padronização: observar o texto imagético, por exemplo a obra *Abaporu* de Tarsila do Amaral de 1928, e produzir um trabalho artístico semelhante ao observado. Nesta prática não se percebe o estímulo a um percurso individual, a um processo criativo que possa ser identificado como citação, apropriação, paródia, ou qualquer outra abordagem intertextual.

Dentro dos intertextos também podem ser citados: a colagem, *assamblage*, bricolagem, alusão, pastiche, repetição, revisitamento, hibridização e intervenção. Com o advento da internet, Levy (1993) e Couchot (1993) afirmam que o leitor é provocado a abrir infindáveis janelas umas sobre as outras, o que torna o ato de comunicar-se e aprender uma imensa rede inter-relacional. Portanto, a porta ou janela de entrada para ler um texto nunca é única, mas sim múltipla. Se transferirmos este entendimento para o campo da leitura das imagens, pode-se inferir que a entrada para a leitura do texto imagético pode estar em qualquer espaço da obra e até mesmo fora dela, em outro texto,

em um objeto, em uma música, em um fragmento de memória, em uma lembrança, em um cheiro, um sabor... enfim, em qualquer território convocado pela obra e pelo leitor. E, sobretudo, pode criar inter-relações que aproximam o cotidiano, da obra de arte e vice-versa. Pode-se dizer que a intertextualidade se dá tanto na recepção quanto na produção. Fotos que remetem a fatos, propagandas que se utilizam de obras de arte, músicas que se apropriam de poemas, artistas que citam artistas, tudo são textos em diálogo, que também podem resultar em produções artísticas onde a referência ao texto primeiro é reconhecível ou não. O que determina a descoberta e reconhecimento da intertextualidade é o olhar e a percepção do observador a partir dos seus repertórios, do seu acervo de conhecimentos, o que aponta para a importância e riqueza das experiências exploratórias de diferentes vertentes. Quanto mais se conhece, mais competência para estabelecer relações. No campo da educação oferecer a oportunidade de inter-relacionar vários textos como objetos do cotidiano, visitas a exposições, recortes de revistas, obras de arte, imagens captadas da internet, vídeos do celular, camisetas usadas por estudantes, peças e elementos da sua casa, artesanias populares, teatro, dança, cinema, literatura e outros dispositivos que possam explorar aprendizagens intertextuais, são importantes para ampliar tanto a percepção quanto a produção. É um

recurso que provoca o malabarismo mental e explora a construção de saberes com base no cruzamento de várias fontes, especialmente as da arte. Uma abordagem de ensino concebida a partir desses pressupostos poderá expandir o interesse de estudantes em relação à Arte, seus artefatos e sua história e oferecer ao mesmo tempo, oportunidade de provocar o pensamento crítico, articulado com a realidade, qualificando desse modo todo percurso educativo. A reflexão sobre a intertextualidade é um convite para (re)pensar nossa maneira de ler o mundo, mas também em como mediar um novo enfoque em relação ao fazer, conhecer e contextualizar as manifestações artísticas. O potencial de encantamento com a Arte é tarefa da escola e a intertextualidade pode contribuir fortemente para que isso aconteça.

Jogos Dramáticos

Ricardo Figueiredo

O termo jogo dramático tem sido bastante difundido no Brasil. Para melhor compreendermos a sua utilização, vamos retomar as suas origens, trazidas por duas correntes: anglo saxã, com o *dramatic play*, e francesa com o *jeu dramatique*. Pela linhagem anglo saxã temos a noção de jogo dramático (*dramatic play*) desenvolvida por Peter Slade (1912-2004), cuja noção resulta em uma abordagem inovadora e sensível ao desenvolvimento emocional, social e criativa da criança. Slade (1978: 17) define o jogo dramático como “uma forma de arte por direito próprio, não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos.” Para ele, o termo jogo dramático é oriundo da palavra drama e em seu sentido original, do grego *drao* “eu faço, eu luto”, é ação vivida, experiência emocional e física. Peter Slade vê o jogo dramático como essencial para o desenvolvimento da criança, já que é através dele que ela compreende o mundo e a si mesma. No jogo dramático não há separação entre quem faz e quem observa; e Slade nota duas qualidades dos participantes: absorção e sinceridade. Para o autor, absorção “é estar totalmente envolvido no que está sendo feito”, enquanto sinceridade “é uma forma completa de honestidade no

representar um papel” (Slade, 1978:18). Essas qualidades ressaltadas por Slade emergem em duas formas dentro do jogo dramático: jogo pessoal e jogo projetado. No jogo pessoal a criança faz uso do corpo inteiro para representar, envolve movimento; enquanto no jogo projetado a criança faz uso da sua imaginação, mas não necessariamente do corpo todo e a ação principal tem lugar fora do corpo, podendo ter objetos para essas projeções. Slade ainda incentiva que o jogo dramático é uma alternativa ao ensino tradicional, promovendo uma expressão integral da criança. Ele traz a importância do papel do adulto na organização dos jogos dramáticos, que deve nutrir e não dirigir os jogos, além de criar um ambiente de confiança e liberdade criativa, evitando assim as formas adultas de fazer teatro. Na acepção francesa de jogo dramático (*jeu dramatique*) temos em Léon Chancerel (1886-1965) o seu maior representante. Tendo sido discípulo de Jacques Copeau (1870-1949), sua noção de jogo dramático foi sistematizada nas experiências do artista com os *Les Comédiens Routiers*. O jogo dramático para esse autor é uma forma de improvisação teatral com roteiro preestabelecido, sem se tornar fechado. Nessa perspectiva, os jogadores têm liberdade para desenvolverem a cena, desenvolvendo-a até a sua resolução, estimulando a criatividade e a responsabilidade. Há, para Chancerel, a participação completa do

corpo. O autor via o teatro como uma missão educativa, ética e estética, especialmente voltado para a juventude. Para Chancerel, o teatro deve partir da ação e do movimento, não do texto. Ele criou em 1929 a companhia *Les Comédiens Routiers* com jovens escoteiros. Tratava-se de um grupo itinerante, experimental e formativo, contrário ao teatro comercial. Chancerel foi um grande influenciador do teatro francês tanto amador quanto profissional. Para Léon Chancerel o jogo dramático prepara a criança para o jogo da vida, sendo que a criança, ao jogar, aprende a observar, lidar com regras e com os outros, desenvolvendo-se social, ética e criativamente. Há também uma atenção à coletividade e à escuta pelo jogo dramático. O jogo, nesse sentido, exige do participante uma atenção ao entorno e aos demais jogadores, promovendo escuta, colaboração e respeito às regras coletivas. Outro representante do *jeu dramatique* (jogo dramático) é Jean Pierre Ryngaert (1945), cuja acepção de jogo dramático parte de uma experiência criativa situada no espaço-tempo. Para ele, o jogo está em um espaço intermediário entre o real e o imaginário, entre o jogo simbólico da infância e a representação teatral estruturada. Também para Ryngaert, o jogo dramático não é apenas uma técnica teatral, mas um processo de formação do sujeito, que valoriza a escuta, presença, construção de sentido, na relação com o outro. O teatrólogo dá ênfase à

improvisação como forma de explorar o sensível e o inconsciente, sem a necessidade de um roteiro fixo ou uma fábula pré-estabelecida. O jogo dramático é um meio de resistência à rotina, à rigidez e à reprodução de modelos, tendo a sua experimentação como um espaço de pesquisa sem respostas prontas. Ryngaert afirma que o sentido não precede o jogo, mas emerge do próprio jogo e a tentativa de separar jogo e sentido está fadada ao fracasso, pois há um embate constante entre forma e conteúdo. Assim, o jogo é um modo de pensar e de conhecer o mundo. Para Ryngaert, o jogo dramático é caracterizado pela: (1) espontaneidade e liberdade criativa, por permitir que os participantes explorem situações, personagens, conflitos de forma livre e sem a rigidez de um texto fixo ou uma encenação formal; (2) dimensão educativa, uma vez que é um poderoso recurso que desenvolve a imaginação, a empatia, a escuta, as expressões corpóreo-vocais; (3) processo de subjetivação, pois ao jogar, o sujeito experimenta papéis e situações diversas, contribuindo para a construção da identidade e compreensão do outro; (4) espaço de transição, pelo fato de o jogador experimentar o “como se” do teatro sem a pressão da performance pública. No Brasil, Maria Clara Machado (1921-2001) foi diretamente influenciada por Léon Chancerel, por ver o teatro como “serviço dramático” e acreditar na formação ética e estética do/a ator/atriz

desde a juventude. Ela trouxe essa ideia ao contexto brasileiro dando foco para a infância aliada à ludicidade. No Teatro O Tablado¹ fundado em 1951, Maria Clara Machado trabalhou com o jogo dramático de modo a integrar pedagogia, improvisação e ludicidade e aprender brincando, explorar emoções, situações e personagens de forma espontânea e criativa. Sua metodologia no Tablado valorizava a improvisação, não como um fim em si mesma, mas como descoberta para que os/as alunos/as criassem cenas a partir de estímulos diversos (objeto, palavra, música), promovendo o desenvolvimento da autônoma e da criativamente. Olga Reverbel (1917-2008) trata o jogo dramático intimamente ligado à ideia de atividade expressiva, coletiva e educativa, com foco no desenvolvimento integral da criança. Utiliza da expressão espontânea para a criação e a representação coletiva. Propõe o jogo dramático a partir de improvisações com temas ou situações, sem a exigência do texto fixo ou de um cenário elaborado. Para essa autora, através do jogo dramático a criança desenvolve capacidades expressivas, tais como: relacionamento, espontaneidade, imaginação, observação e percepção. Entre as características fundamentais do jogo dramático, Olga Reverbel destaca os elementos lúdicos e simbólicos que partem do faz de conta e da brincadeira; ênfase no coletivo com a valorização do grupo, da escuta e da cooperação;

desenvolvimento do caráter expressivo com envolvimento do corpo, voz, emoção e pensamento; auxílio no crescimento pessoal e social. Joana Lopes (1938-2023) apresenta uma noção de jogo dramático profundamente enraizada em uma perspectiva antropológica, artística e pedagógica e identifica a metamorfose como fenômeno central. Para a autora, “no jogo dramático espontâneo, o atuante é fonte de expressão, fazendo o jogo do autor-ator, portanto metamorfose, fenômeno básico desse jogo, aparecerá como resposta genuína do atuante interessado em transformar-se num outro, o que significa ampliar seu universo de comunicação, sua capacidade de expressão e sua criatividade” (Lopes, 2017: 96). Essa metamorfose trata-se da capacidade de o/a jogador/a se transformar em outro/a, ultrapassando limites próprios de ordem pessoal, social e cultural. Para a autora, essa transformação amplia a comunicação e a criatividade, exige abstração, descentralização e empatia, e é um exercício de alteridade quando o sujeito se coloca no lugar do outro. Lopes propõe estágios de maturação para o jogo dramático: abandono gradativo do egocentrismo; compreensão e representação do outro; construção de narrativas com coerência e intenção. A autora destaca que o jogo dramático, por ser uma experiência em grupo, permite a construção de regras coletivas. O que as/os autoras/es que referenciamos ao tratar de jogo

dramático têm em comum é a aposta do jogo dramático no ensino do teatro, especialmente no trabalho com crianças e jovens, a fim de estimular a criatividade e a autonomia, criando um ambiente de experimentação e descoberta, ao favorecer a exploração de conflitos e emoções de forma segura às/aos participantes.

Notas

[1] O Tablado é um teatro fundado por Maria Clara Machado em 1951, no Rio de Janeiro, que revolucionou a dramaturgia infantil brasileira com peças criativas e inovadoras. Sob a direção de Maria Clara, o Tablado se tornou um espaço de formação de atores e referência para o teatro infantil no Brasil.

Jogos Teatrais

Karine Ramaldes

Os jogos teatrais são abordagens lúdicas voltadas para o ensino do teatro e para a preparação dos/as atores/atrizes; trabalham processos criadores e expressivos individuais e em grupos. Apesar do termo ser utilizado por diferentes autores/as, foi cunhado pela autora e diretora teatral norte-americana Viola Spolin (1906-1994). O termo origina-se da tradução de *theater games*. Os Jogos Teatrais são uma das principais abordagens teatrais, sistematizada por Spolin com base na improvisação. O jogo teatral é ação no aqui e agora, em que cabe aos/às jogadores/as se entregarem à experiência de jogar e aprender jogando, vivenciando. É um aprendizado pela experiência. A sistematização dos jogos teatrais contribuiu muito com os estudos referentes ao ensino de teatro e às técnicas de formação de atores/atrizes. Como analisado por Karine Ramaldes (2020), os primeiros conceitos referentes aos Jogos Teatrais, estabelecidos por Viola Spolin, originaram-se do aprendizado que ela obteve com sua professora Neva Leona Boyd (1876-1963), dentro da casa de assentamento social, localizada em Chicago, a *Hull House*¹. No período que se estende de 1924 a 1927, foi possível que Spolin estabelecesse bases firmes para a construção do sistema de seus jogos

teatrais, a partir da vivência intensa com as práticas de Neva Boyd e da relação com os jogos tradicionais, no ambiente da *Hull House*. Jogos estes aprendidos com os imigrantes, vivenciando também seus cantos, histórias, danças, memórias; ou seja, experiências culturais diversas e jogos tradicionais de diferentes regiões do mundo. E, mesmo depois de 1927, Boyd continuaria a ser uma figura muito influente na carreira de Spolin. Spolin sentiu a necessidade de estabelecer uma forma de treinamento teatral que incorporasse o que ela aprendeu sobre os benefícios do jogo com Neva Boyd, organizando, assim, um sistema que poderia alcançar diferentes culturas e *romper os limites da linguagem verbal*. Como fundamenta Ingrid Dormien Koudela (2002: 28), introdutora dos Jogos Teatrais no Brasil e pioneira na área da Pedagogia do Teatro:

Tradicionalmente entende-se que somente aquilo que pode ser expresso por meio da linguagem (discurso verbal) pode ser pensado... Antes de qualquer generalização ou silogismo consciente, a mente humana elabora símbolos que refletem um esforço consciente de compreensão. Enquanto que os significados fornecidos através da forma discursiva exigem o aprendizado do vocabulário e da sintaxe, o símbolo não-discursivo prescinde de qualquer aprendizagem.

Spolin rompe com a ideia tradicional de que somente a partir do

discurso verbal pode-se aprender, enfatizando as experiências não-verbais e ampliando a possibilidade do desenvolvimento do seu sistema dos jogos teatrais para diferentes culturas. Spolin considerava o simples ensino das técnicas de teatro tradicional inútil para crianças ou adultos com habilidades limitadas na língua inglesa. No entanto, quando essas técnicas se tornavam o foco de um jogo, observava que, ao se aproximar da experiência de vida dos/as jogadores/as, eles/as conseguiam incorporá-las organicamente, cheios/as de espontaneidade física, resultando em uma verdadeira e orgânica comunicação teatral. Spolin descreve: “Os jogos surgiram por necessidade. Não me sentei em casa e sonhei com eles. Quando tive um problema (dirigindo) eu inventava um jogo. Então surgia outro problema, acabava de criar um novo jogo” (Spolin apud Sills, A.; Sills, C., 2016, n.p.). Mais tarde, Spolin aprofunda seus estudos, acrescentando a eles as várias pesquisas que realizou sobre “as técnicas do *cabaret* alemão, da *Commedia Dell’Arte*, da atuação brechtiana e de muitos dos conceitos de experiência ativa no trabalho do ator de Stanislavski” (Camargo, 2010: 2), e, dessa forma, sistematiza, enfim, os Jogos Teatrais ao lado de seu filho, o diretor teatral, Paul Sills (1927-2008). Esse levou o método para o teatro de improvisação, contribuindo para o surgimento da famosa companhia *The Second City*², influenciando a comédia improvisacional moderna.

O primeiro livro lançado por Spolin foi *Improvisação para o Teatro*, originalmente intitulado *Improvisation for the Theater*, editado nos Estados Unidos em 1963, e publicado no Brasil em 1979 (tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos). Os jogos teatrais dentro do pensamento de Spolin transformam os jogos num processo de experiência, superando a compreensão dos jogos e brincadeiras como um simples processo de atividades, ou de acúmulo sucessivo de atividades, pois se constituem como prática em pensamento, em que teoria e prática se interpenetram. Ou seja, constituem-se em conhecimento em ato. Spolin propõe a organização de grande parte dos seus jogos teatrais no formato palco e plateia, em que todos/as os/as jogadores/as devem passar pelas duas posições. Esta forma de organização dos jogos teatrais contribui tanto para o desenvolvimento de técnicas teatrais, para a apropriação dos códigos teatrais, como com a formação de plateia para o teatro, pois o/a jogador/a vivencia o ser ator/atriz e o ser plateia, em que ambos (plateia e palco) possuem função definida no momento do jogo. Spolin considera *Foco*, *Instrução* e *Avaliação* como os pontos essenciais de todos os jogos teatrais. O Foco é apresentado como o ponto de concentração para onde o/a jogador/a deve dirigir toda a sua atenção no momento do jogo. Com a atenção direcionada para determinado ponto, o/a jogador/a consegue, com maior

facilidade, manter a concentração durante o desenvolvimento do jogo, pois sua energia está direcionada. No início do jogo, o *Foco* é determinado pelo/a orientador/a, que durante toda a ação auxilia os/as jogadores/as a se manterem no Foco, a partir de *Instruções*, que ocorrem simultaneamente ao jogo. Ou seja, os/as jogadores/as não param de jogar para escutarem as Instruções do/a orientador/a; ao mesmo tempo em que jogam, escutam as Instruções e as executam. As Instruções do/a orientador/a durante a ação surgem como uma forma de os auxiliar a se perceberem fora do jogo e a estimular a entrarem em jogo. A partir das Instruções, o/a orientador/a também pode conduzir os/as jogadores/as a se tornarem parceiros/as, como propõe Spolin, pois essa parceria é fundamental. Jogo é socialização, é troca, é parceria para solucionar os problemas encontrados. Manter os/as jogadores/as no Foco auxilia-os a permanecerem concentrados/as no que fazer, impedindo que elaborem personagens clichês e que planejem a ação. O Foco ajuda os/as jogadores/as a desenvolverem a ação durante o ato de jogar, na experiência concreta do aqui e agora, sem elaborações prévias. A *Avaliação* após o jogo, também ajuda a mostrar aos/as jogadores/as a necessidade de permanecerem dentro do Foco durante o jogo, pois o Foco irá auxiliá-los/as na solução dos problemas que surgem no momento da ação. Ao final de cada jogo, uma Avaliação é proposta,

não no sentido de bom ou ruim, mas sim em uma reflexão se o Foco foi mantido durante todo o jogo. O/A orientador/a precisa estar atento/a durante a Avaliação para não deixar que este momento se transforme em um julgamento de melhor ou pior, pois o julgamento só irá prejudicar o desenvolvimento dos/as jogadores/as. O momento da Avaliação auxilia os/as jogadores/as a perceberem a necessidade de estarem atentos/as durante a cena (jogo), ou seja, concentrados/as, com o Foco estabelecido. É durante a Avaliação que percebem o que faltou para atingirem o Foco, e de que forma podem melhorar. A rotina de Avaliação após o jogo leva os/as jogadores/as a compreenderem o significado de jogar, o que os auxilia na formação crítica enquanto plateia e na construção de uma linguagem cênica própria. Ao perceberem que não é pela racionalização e/ou mecanização de movimentos que se desenvolve uma cena teatral, mas sim pela experiência de fazer, de criar em cena, os/as jogadores/as começam a compreender a linguagem teatral. A *Instrução* durante a realização do jogo teatral também contribui muito com a práxis (ação - reflexão - ação), no momento do jogo, pois é a Instrução do/a orientador/a que auxiliará o/a jogador/a a permanecer no Foco durante o jogo. A Instrução gera uma parceria entre orientador/a e jogador/a, e esta parceria durante os jogos é essencial para o bom andamento do trabalho. Dentro do desenvolvimento do jogo, além

das três essências dos Jogos Teatrais (*Foco, Instrução e Avaliação*), Spolin propõe, ainda, o trabalho com a estrutura dramática (*Quem/ Onde/ O Quê*):

Os jogos são baseados em problemas a serem solucionados. O problema é o objeto do jogo que proporciona o foco. As regras do jogo teatral incluem a estrutura dramática (*Onde/ Quem/ O Que*) e o foco, mais o acordo de grupo. Para ajudar os jogadores a alcançar uma solução focalizada para o problema, Spolin sugere o princípio da instrução, por meio do qual o jogador é encorajado a manter a atenção no foco. Dessa forma, o jogo é estruturado através de uma intervenção pedagógica na qual o coordenador/professor e o aluno/atuante se tornam parceiros de um projeto artístico. (Koudela in Spolin, 2010: 22)

A estrutura dramática dos Jogos Teatrais de Viola Spolin faz parte das regras do jogo, e se refere basicamente a três elementos: *Quem* (*personagem/relacionamento*); *Onde* (*ambiente/cenário*); e *O Quê* (*ação/atividade*). Spolin prefere utilizar essas denominações (*quem/onde/o quê*) para ampliar a significação dos termos *personagem*, *cenário* e *ação de cena*, os quais ela considera limitados e engessados para o desenvolvimento da situação teatral e para as discussões entre os/as jogadores/as. Estes três elementos são assinalados por Spolin como parte da estrutura geral do jogo. Spolin (2012: 48) afirma: “Onde, Quem e O Quê são

o campo (estrutura) no qual o jogo acontece”. De modo que estes três elementos podem ser trabalhados separadamente, ou de forma integrada. Os jogos relacionados ao *Onde* são destinados a levar jogadores a trabalharem com o espaço, denominado por Spolin de *três áreas*, com delimitação em três ambientes: imediato, geral e amplo.

O espaço imediato é a área mais próxima de nós; a mesa onde comemos, com os talheres, o prato, a comida, o cinzeiro etc. O espaço geral é a área na qual a mesa está localizada: a sala de jantar, o restaurante etc., com suas portas, janelas e outros detalhes. O espaço amplo é a área que abrange o que está fora da janela, as árvores, os pássaros no céu etc. (Spolin, 2005: 81)

O *Onde* pode ser mostrado pelos/as jogadores/as sem qualquer ajuda de objetos concretos. Os/As jogadores/as, geralmente, se utilizam apenas de objetos imaginários, elaborados a partir da substância do espaço para, através da ação corporal, mostrar (fiscalizar) o onde em que se encontram. Para tanto, podem utilizar-se de elementos do espaço imediato, geral ou amplo. Spolin (2010: 123) aconselha que antes de se apresentar os jogos do *Onde*, é preciso realizar um debate com o grupo e indagar sobre quais as características que definem um onde. Tal discussão aproxima os/as jogadores/as da experiência prática da vida cotidiana com a experiência

do jogo, levando-os/as a perceberem que a caracterização do onde tem a ver com a cultura com a qual estão inseridos, e que os elementos da vida diária podem fazer parte do jogo para a caracterização do onde. *O Quem, Onde e O Quê*, propostos por Spolin, partem da ação física para a caracterização de cada um desses elementos, e não da verbalização. É o que Viola Spolin caracteriza como *mostrar e fiscalizar* e não *contar* o jogo que está sendo desenvolvido. Fiscalizar, na visão de Viola Spolin, é transformar em concreto o imaginário, é transpor para o corpo o que está no campo subjetivo. Ao exercitar a fiscalização em cena os/as jogadores/as trabalham a realidade cênica da *performance*, e descobrem a capacidade expressiva de seus corpos, sem a utilização de qualquer adereço de apoio (figurino, elemento cênico etc). Joaquim Gama (2010: 4), completa: “A partir do instrumento físico, o aluno ator transforma a imaginação simbólica em material básico da linguagem teatral”. Através de características corporais, o *Quem* pode ser mostrado pelos/as jogadores/as em cena. Spolin apresenta jogos que trabalham várias expressões corporais, auxiliando os/as jogadores/as a construírem uma disponibilidade física grande para mostrar diversos personagens através da ação corporal. Para Spolin, o *todo* do jogo, ou seja, o jogo enquanto *performance*, o jogo completo, como experiência significativa, trabalha todos os elementos intrinsecamente:

Quem, Onde, O quê, além do Foco, Instrução e Avaliação.

Notas

[1] Casa de recepção, abrigo, organização e desenvolvimento cultural e profissional de imigrantes, de atendimento aos trabalhadores necessitados, situada na periferia de Chicago nos Estados Unidos, fundada em 1889, pela assistente social, socióloga, filósofa e feminista norte-americana Jane Addams (1860- 1935) e a também reformadora social e ativista norte-americana Ellen Gates Starr (1859-1940). Foi o primeiro e mais importante conjunto de assentamento social nos Estados Unidos. (Ramal-des, 2020)

[2] St. Louis, Paul Sills com Bernie Sahlins e Howard Alk em dezembro de 1959, fundaram uma casa noturna onde tinha sido uma antiga lavanderia chinesa em Chicago. O novo empreendimento exigia cenas curtas criadas, em grande parte, a partir de improvisos ensaiados e, outra parte, por sugestão do público. Foi assim que fundaram a Second City que se tornou um marco da improvisação em Chicago e espalhou sua influência amplamente, mais notavelmente na televisão e no cinema por meio de muitos criadores do *Saturday Night Live* do canal de TV da NBC. (Ramal-des, 2020)

Leitura de Imagem

Analice Dutra Pillar

Em leitura de imagem temos dois substantivos femininos – leitura e imagem –, com vários significados, ligados por uma preposição que estabelece uma relação entre eles. A palavra leitura tem sua origem no latim *lectura*, que significa ato ou ação de ler, eleição, escolha. Nesta acepção a leitura requer algo a ser lido e uma seleção do que será focado no ato de ler. A leitura pode ser entendida de diferentes modos, de acordo com a perspectiva teórica adotada e com o campo de conhecimento em que se realiza, seja como interpretação, análise, apreciação, compreensão, apreensão, decifração, medição. Os objetos de leitura abrangem tanto textos verbais como imagéticos, sonoros, audiovisuais, gestuais, dentre outros. Conforme Maria Helena Martins (1994: 31), é possível sintetizar as diversas concepções de leitura em duas caracterizações: “1) como decodificação mecânica de signos (...); 2) como processo de compreensão, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos”. E a autora ressalta que ambas as caracterizações estão interrelacionadas, pois “decifrar sem compreender é inútil, compreender sem decodificar, impossível.” Contemporaneamente,

a leitura é concebida como um processo de construção de sentido através da interação entre o/a leitor/a, com os conhecimentos que possui; os elementos presentes no objeto ou situação a serem lidos; e o contexto sociocultural do lugar e do tempo em que se realiza. E a etimologia da palavra imagem vem do latim *imago*, que significa representação, semelhança, reprodução. São inúmeros os estudos sobre os conceitos de imagem em diferentes teorias. A respeito do mundo das imagens, Santaella e Nöth (1998: 15) observam que ele se divide em dois domínios: “o primeiro é o domínio das imagens como representações visuais: desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e as imagens cinematográficas, televisivas, holo e informáticas pertencem a esse domínio.” De acordo com essa concepção, as imagens são “objetos materiais, signos que representam o nosso meio ambiente visual.” E o segundo domínio é o das imagens mentais. “Neste domínio, imagens aparecem como visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos ou, em geral, como representações mentais. Ambos os domínios da imagem não existem separados, pois estão inextricavelmente ligados já na sua gênese” (Santaella; Nöth, 1998: 15). Ainda, a respeito das imagens como representações visuais, os autores tecem uma ampla e rigorosa discussão sobre os conceitos de representação, re-presentação, apresentação e sobre a crise da representação. Para Floch (1985), a

imagem não é uma representação de um objeto, mas um enunciado, um texto, o resultado da produção de um efeito de sentido de “realidade”. Nessa perspectiva, as imagens são criações em que as qualidades sensíveis de uma linguagem, em suas dimensões matéricas, eidéticas¹, cromáticas e topológicas, estão articuladas com significados para produzir efeitos de sentido. Nos estudos da cultura visual (Hernández, 2007, 2005), as imagens são artefatos culturais, construções históricas e sociais que sintetizam relações de poder através do modo como representam as concepções de classe social, etnia, raça e gênero. A leitura de imagem, ou melhor, de imagens, no plural, está presente nas Artes Visuais mediante diversos enfoques teóricos, que têm procurado compreender os modos como nos aproximamos das imagens, o que primeiro captura nosso olhar, o que as imagens nos mostram e como se apresentam, os diferentes discursos e relações de poder presentes nos textos visuais. No ensino de Artes Visuais, a denominação leitura de imagens passou a ser difundida nas escolas a partir do final dos anos de 1980, com os estudos da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1991, 1998, 2010), os quais concebem a epistemologia da Arte na inter-relação dos processos de criação, de leitura e de contextualização. Nessa Abordagem, o termo leitura de imagens abriga, em sua amplitude, não só criações artísticas, mas também

produções da mídia e objetos do nosso cotidiano. E a autora ressalta a importância de conhecermos as especificidades da linguagem visual e do audiovisual para ampliar nossas experiências de leitura e problematizar como as relações de poder se mostram nessas criações. Observa, ainda, que são muitos os enfoques teóricos sobre leitura de imagens, tais como a perspectiva formalista, histórica, estética, social, psicológica, semiótica, iconológica. Assim, não há uma leitura e, conforme Barbosa (1991), não compete ao educador indicar “a” leitura das produções, mas instigar os estudantes a criarem os seus sentidos, conforme seus interesses e conhecimentos. Dentre essas diversas teorias que buscam fundamentar estratégias de análise, interpretação, compreensão, apreensão das imagens, podemos destacar algumas das mais presentes no ensino de Artes Visuais na escola, como a teoria formalista, os estudos da cultura visual, a interculturalidade e a semiótica. O livro *Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora* de Arnheim, publicado em 1954 e que teve sua primeira edição em português em 1980, fundamenta propostas de leitura de imagens baseadas na teoria da Gestalt, com foco na percepção de padrões estruturais significativos e nas qualidades formais como o equilíbrio, a configuração, a forma, o espaço, a cor. Essa leitura formalista de imagens, muito difundida nos cursos de graduação e de pós-graduação em Artes Visuais de

universidades brasileiras, chegou nas escolas de educação básica nos anos de 1990, como uma possibilidade de abordagem dos textos imagéticos. A leitura, com base nos pressupostos dos estudos da cultura visual (Freedman, 2006; Hernández, 2005), procura desconstruir as narrativas visuais que se colocam como universais, problematizando as inter-relações das representações de classe social, gênero, raça, etnia e as construções identitárias para analisar os efeitos sociais, as posições discursivas e as relações de poder que engendram. A multiculturalidade (Maison, 2001), atualmente concebida como interculturalidade, busca “estabelecer uma interrelação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais” (Richter, 2003: 19). Essa concepção propõe um currículo de artes culturalmente diversificado, em que manifestações artísticas de diferentes países, culturas, gêneros, raças, etnias estejam presentes, sem uma hierarquização entre elas. Amplia, desse modo, a leitura de imagens, muitas vezes centrada em obras de artistas europeus e norte-americanos, homens e brancos, para um contexto que contempla e coloca num mesmo patamar de importância obras de outros universos culturais. A leitura semiótica busca apreender os efeitos de sentido que cada leitor/a produz na sua interação com diferentes textos, sejam verbais, não verbais ou sincréticos². Eric Landowski (2017: 20) menciona que em vez do termo leitura prefere

apreensão de efeitos de sentido, pois “(...) a apreensão, quer de natureza estética, quer de caráter ‘impressionista’ (...), é compreensiva, ou seja, disponível face à singularidade daquilo que se oferece.” Nessa perspectiva, a apreensão de efeitos de sentido é sempre uma criação sensível e inteligível de cada leitor/a, com seus interesses e informações, em diálogo com o que está posto nos objetos, sejam eles discursos, situações ou experiências sensíveis, e com o contexto que o/a acolhe. Para compreender como o sentido se constitui, a semiótica propõe a desconstrução e a reconstrução da imagem. Ao desconstruir uma imagem, descrevendo e analisando *o que* ela mostra (seu conteúdo) e *como* mostra (sua materialidade, cores, formas, organização espacial) se busca identificar tanto seus significados como suas qualidades sensíveis. E ao reconstruir, o foco estará em entender como as relações entre suas características expressivas e o discurso se estruturam e que significações propiciam. Desse modo, à medida que o/a leitor/a amplia e aprimora suas competências cognitivas, sensíveis, perceptivas de apreensão de sentidos, a leitura de imagens vai se tornando mais sofisticada. E esse aprimoramento da leitura de imagens depende de oportunidades de reflexão acerca das produções visuais. A esse respeito, Maria Acaso (2006: 90) diz que “aprender a ler uma imagem não se desenvolve de forma inata. Para isto é necessário adquirir uma série de conhecimentos

e colocar em funcionamento um sistema de análise”. E Maria Helena Rossi (2024: 82) observa que “na leitura de imagens, as crianças pensam sobre Arte. Pensar sobre Arte não é um privilégio de poucos escolhidos, e cabe a nós, educadores de Arte, garantir esse direito desde a Educação Infantil, gerando oportunidades de reflexões sobre as conexões da Arte com a vida.” Interessa ressaltar, por fim, que não existe leitura que não esteja contaminada pelo contexto, pelo olhar de um sujeito imerso numa cultura, pelas inquietações de uma época e lugar, por determinados discursos.

Notas

[1] Na teoria semiótica discursiva, “o termo eidético designa todas as categorias que servem para definir uma configuração plástica no nível da ‘forma’, tais como o contorno (...), a posição etc.” (Greimas; Courtés, 1991: 82).

[2] Os textos sincréticos são aqueles que se caracterizam pela presença de várias linguagens, tais como os audiovisuais. (Greimas; Courtés, 1991: 233)

Livre Expressão

Amanda Siqueira Torres Cunha

Entre os muitos termos que compõem o léxico educacional, sem dúvida, liberdade e expressão destacam-se no rol dos considerados mais complexos por suas multiplicidades de sentidos. Essa complexidade semântica, aliás, é uma das condições para que uma palavra comum passe ao lugar de um conceito fundamental de determinado domínio linguístico. Pois, é pela polissemia, ou seja, pelos múltiplos sentidos, que os conceitos nascem. Embora seja um conceito fundamental na Arte/Educação, a Livre Expressão não é exclusivo deste campo, pois, nascente no léxico do direito civil a partir dos termos “liberdade” e “expressão”, foi apropriado por educadores, psicólogos e artistas (Cunha, 2021a). As noções sobre “liberdade”, a propósito, têm sido amplamente debatidas desde a Antiguidade, por filósofos como Platão (427a.C-345a.C), Aristóteles (384a.C-322a.C), Rousseau (1712-1778), estando ligado à ideia de independência e de direito à opinião diante do Estado ou da sociedade civil. Já o termo “expressão” carrega sentidos relacionados à relação entre linguagem e poder, individualidade e manifestação de sentimentos e pensamentos. No campo estético, “expressão” herda, da filosofia romântica dos séculos XVIII e XIX, a noção

de Arte como “expressão criadora”, em que a beleza está na coerência interna da combinação entre forma e sentimento (Pareyson, 1989: 81). A noção de Livre Expressão na educação em Arte, no entanto, começou a se formar ainda no século XIX, sobretudo, nos debates europeus sobre as finalidades do ensino do desenho às crianças (Cunha, 2021a). No Brasil, a discussão aparece no contexto da Reforma da Instrução Pública, com Rui Barbosa (1849-1923) defendendo o desenho como linguagem essencial à formação republicana. Naquele contexto, predominava uma abordagem técnica, voltada à industrialização, o que gerou críticas ao ensino tradicional de desenho, considerado limitador da expressão infantil. Na transição para o século XX, a Livre Expressão passa a animar artistas, educadores e psicólogos, sendo a produção das crianças vista como expressão legítima, a exemplo do que defendia o artista e educador Franz Cizek (1865-1946), que valorizava a Arte infantil como experiência em si, não como preparação para a Arte adulta (Munro, 1925). No caso brasileiro, o conceito de Livre Expressão marcou o ensino da Arte na simultaneidade entre o impulso dos/as artistas modernistas e as reformas educacionais que, com o Movimento da Escola Nova¹, ganhavam maior visibilidade. Artistas modernos como Anita Malfatti (1889-1964) e Mário de Andrade (1893-1945) defendiam a Livre Expressão infantil, fortalecida pela circulação

das vanguardas na Semana de Arte Moderna de 1922² (Barbosa, 2002; Cunha, 2021a). Entre os anos 1930 e 1940, a ideia de livre expressão infantil se consolidou através do “desenho espontâneo”, apoiado por autores como John Dewey (1859-1952), George Rouma (1889-1963) e Georges Luquet (1871-1949). Nesse contexto, no Diário de Notícias³, Cecília Meireles (1901-1964) apontava aspectos sobre infância e Arte. Meireles alertava para a ambiguidade dos termos “liberdade” e “espontaneidade”, frequentemente usados de maneira imprecisa na pedagogia moderna. Baseada no já mencionado movimento pela Escola Nova, inspirada por John Dewey, a autora propunha uma educação baseada em valores democráticos, incentivando a autonomia e a expressão da criança. Esse movimento ganhou força após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), quando se difundiu a ideia de que a educação poderia ser um meio de reconstrução social e promoção da paz. Fernando de Azevedo (1894-1974) também reforçava essa visão, defendendo que as reformas educacionais eram vistas como uma esperança para formar uma nova humanidade, mais justa e pacífica (Azevedo, 1943). Em suma, apesar da força simbólica da Livre Expressão no discurso educacional modernista, desde cedo houve preocupação com a clareza de seu significado e com a sua aplicação pedagógica efetiva — em um momento histórico em que a

educação era vista como instrumento central para a reconstrução social e moral pós-guerra. A exposição de desenhos infantis britânicos⁴ ocorrida em 1941, no Rio de Janeiro, inspirou o artista e educador Augusto Rodrigues (1913-1993), ao fundar a Escolinha de Arte do Brasil (EAB) nos anos de 1950, dando origem ao Movimento Escolinhas de Arte (MEA)⁵. Das referências teóricas e práticas marcantes da EAB e do seu curso de formação para educadores/as, além de John Dewey e de Herbert Read (1893-1968), destaca-se Viktor Lowenfeld (1903-1960), para quem, seria “[...] muito mais importante, para a criança, adquirir liberdade de expressão do que reunir informações fatuais. O conhecimento não carece de significação até que a criança adquira o anseio e a liberdade de usá-lo”. (Lowenfeld; Brittain, 1970: 41). A partir dos anos 1960, o conceito de livre expressão infantil ganhou força na educação formal, aparecendo sob termos como “expressão criadora”, “expressão espontânea” e “expressão criativa”, consolidando-se especialmente no final da década de 1970. Esse enfoque estava presente em manuais para educadores e chegou a compor conteúdos programáticos de concursos para professores do pré-escolar no Rio de Janeiro (Cunha, 2021a). Com a Lei nº 5.692/71, que tornou obrigatória a Educação Artística no ensino de 1º e 2º graus, o ensino de Arte passou a integrar a área de Comunicação e Expressão.

Nos pareceres do Conselho Federal de Educação, a livre expressão era valorizada na educação infantil, reforçada por fundamentos da psicologia genética, especialmente as teorias de Jean Piaget (1896-1980), mas sua importância diminuía no ensino fundamental, o qual priorizaria a formação geral e profissionalizante. Naquele novo cenário, a livre expressão perde destaque. Isso se reflete nos materiais didáticos da época, que embora mencionassem referências teóricas ligadas à Educação Através da Arte, como Read, Thom Hudson (1922-1997) e Maria Helena Novaes (1949 -), os conceitos não eram explorados diretamente. Nesse novo momento, a imagem de Arte passou a ocupar um lugar central nesses materiais, tornando-se conteúdo escolar em si, mais acessível e estável, respondendo às novas demandas da formação docente após a regulamentação da profissão em 1973. A partir da segunda metade dos anos 1970, a ideia de Livre Expressão na educação em Arte foi criticada, sendo reavaliada inclusive dentro do próprio MEA. A crítica à noção de espontaneidade levou à criação do termo “espontaneísmo”, como forma de apontar o uso equivocado dessa abordagem por parte dos/as educadores/as. Tal crítica foi especialmente reforçada por Ana Mae Barbosa (1936 -), que, após seu doutorado nos EUA, incorporou novas compreensões, como o *Discipline Based Art Education* (DBAE)⁶, e passou a destacar as

distorções do conceito de espontaneidade refletidas a partir do pensamento de John Dewey. Assim, o conceito de Livre Expressão passou a ser visto com reservas no campo da educação artística brasileira. Educadoras/es como Madalena Freire (1946 -) e Viktor Lowenfeld já propunham uma expressão livre com fundamentos pedagógicos sólidos, contrapondo-se a tal espontaneísmo. Contudo, no Brasil, o debate se intensifica com a atuação de Ana Mae Barbosa que, inspirada por experiências internacionais como o Movimento de Educação pela Arte, propõe a Abordagem Triangular para o ensino de Arte, composta por produção artística, leitura de imagem e contextualização histórica. No século XX, a crítica ao espontaneísmo também foi compartilhada por educadoras como Maria Cristina dos Santos Pessi (? - 2013), que aplicou a Abordagem Triangular em experiências como a da Escolinha de Arte de Florianópolis, e defendeu atividades de releitura crítica de obras consagradas. Essa abordagem representaria um reposicionamento pedagógico, valorizando a mediação docente e o planejamento didático como formas de potencializar a criação infantil, sem a reduzir à expressão descontextualizada. Em suma, embora a Livre Expressão tenha desempenhado papel importante entre as décadas de 1920 e 1960, associada à inovação e à valorização da infância como símbolo de esperança e paz, a partir dos anos de 1970, ela perdeu seu lugar como pilar

exclusivo da educação artística. A valorização da mediação pedagógica, da criticidade e da contextualização histórica redefine o papel do/a professor/a e o sentido da Arte/Educação contemporânea. A expressão infantil passa ser parte de um projeto mais amplo de formação estética, crítica e cultural, mediada por uma docência ativa e qualificada. Uma abordagem restrita à Livre Expressão é também negar as possibilidades de aprendizagem nesse campo e sustentar a ideia de "talentos naturais"; significa pressupor que quem nasce com aptidão para a Arte não necessita de experiências educativas, ao passo que aqueles que não demonstram essa predisposição estariam privados de oportunidades para se desenvolver além do que, presumidamente, não receberam da natureza (Cunha, 2021b). Conforme também nos lembra Cunha (2021b), tanto documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular apontam para necessária mediação docente. A liberdade de expressão é pré-requisito para a produção artística, o que não deve excluir a mediação docente no ensino de Arte, considerada fundamental por contribuir para transformar a experiência estética em um processo ativo de construção de sentido, apropriação cultural e emancipação do olhar. Como Schlichta e Teuber (2012) bem ponderam, o papel do/a educador/a em Arte é o de mediador/a da partilha do sensível, nos termos de Rancière

(2005). A mediação docente conecta a obra, o/a autor/a e o/a espectador/a, permitindo que o/a aluno/a compreenda o significado humano presente na Arte. É um lugar de análise crítica, em que se relacionam às condições de produção e recepção das obras, contribuindo para a autonomia de estudantes, promovendo um processo contínuo de significação e apropriação da Arte. Enfim, a liberdade mediada histórica e socialmente é um gesto político, cultural e sensível, que possibilita ver, sentir e pensar o mundo de forma mais crítica e criadora.

Notas

[1] O Movimento pela Escola Nova foi formado por vozes e olhares diversificados. A disputa sobre os rumos do sistema público de ensino assumiu o caráter de uma estratégia estatal, mobilizando tanto os governos quanto intelectuais de destaque na sociedade brasileira que se organizavam em torno do ideal de renovação da educação nacional. O aparente consenso em torno da valorização da educação encobria, na verdade, tensões entre distintos projetos, que se tornaram mais evidentes ao longo da década de 1930, como bem pontua Vieira (2001).

[2] A Semana de Arte Moderna de 1922 foi evento revelador do movimento de nacional, nascido de um grupo de artistas que buscavam

desenhar manifestações mais livres, afastando-se de cânones que impedissem a renovação da arte dita criativa. Tal movimento começa a criar estrutura a partir da exposição de Anita Malfatti entre 1917 e 1918 (Ajzenberg, 2012).

[3] Entre 1930 e 1932, Cecília Meireles (1901–1964) atuou no jornal carioca *Diário de Notícias* como responsável pela coluna “Página de Educação”, além de redigir artigos para a seção “Comentários”, da qual também era redatora. Ao lado de intelectuais como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, engajou-se na luta por uma reforma educacional alinhada aos ideais de modernização social. Defendia uma educação científica, voltada às necessidades da nova sociedade. Seus escritos no *Diário de Notícias* fortaleceram esse movimento, que contou com o apoio de pensadores brasileiros e estrangeiros (Molina; Ramos, 2023).

[4] A exposição ocorreu durante a Segunda Guerra Mundial e destacou a importância da expressão livre da criança como forma autêntica de manifestação artística em meio ao conflito. Ao apresentar desenhos infantis produzidos nesse contexto, evidenciou o potencial da Arte infantil para expressar emoções e subjetividades sem restrições impostas pelo olhar adulto. A presença do evento em território brasileiro contribuiu para reforçar a visão da criança como sujeito criador, valorizando sua

espontaneidade, e auxiliou na consolidação da livre expressão infantil como direito e ferramenta educativa, impulsionando o Movimento das Escolinhas de Arte (Cunha, 2021).

[5] O Movimento Escolinhas de Arte do Brasil teve início em 1948, com a fundação da primeira unidade no Rio de Janeiro, idealizada por Augusto Rodrigues, que compreendia a Arte como um direito essencial à formação humana (Ferreira, 2002; Barbosa, 1991). A proposta metodológica era centrada na criança, valorizando sua expressividade espontânea e promovendo a experimentação com diferentes materiais e linguagens artísticas, com ênfase no processo criativo, e não no produto final (Ferraz; Fusari, 1999). Além de sua atuação com o público infantil, o movimento teve grande impacto na formação docente, propondo novas concepções para o ensino de Arte e contribuindo para a consolidação da Arte-educação como campo profissional no Brasil (Fusari, 2003; Barbosa, 2010).

[6] No Discipline-Based Art Education (DBAE) foi um modelo de ensino desenvolvido nos Estados Unidos nos anos 1980, especialmente pelo *Getty Center for Education in the Arts*, o qual buscava legitimar o ensino de arte nas escolas, tratando-o com o mesmo rigor acadêmico das demais disciplinas. Contava com quatro componentes principais: História da Arte, Crítica de Arte, Estética e Produção Artística.

Mediação Teatral

Robson Rosseto

A mediação teatral integra processos artísticos e pedagógicos, estabelecendo uma conexão significativa entre o público e as produções teatrais. Para além de transmitir informações sobre um determinado espetáculo, essa prática busca envolver as/os espectadoras/es de maneira ativa, promovendo reflexões, vivências sensoriais e interpretações críticas. Nesse sentido, o foco desloca-se do espetáculo teatral enquanto produto para o processo de relação que ele inaugura, abrindo espaço para reflexões, deslocamentos subjetivos e interpretações que emergem da vivência. Ao ampliar a experiência estética, a mediação teatral permite que o público acesse não apenas os sentidos explícitos da cena, mas também seus subtextos, atravessamentos históricos, afetivos e socio-culturais. O conceito de mediação teatral, tal como vem sendo desenvolvido em diferentes contextos, apoia-se em um tecido conceitual híbrido, que articula fundamentos das Pedagogias do Teatro, das teorias da comunicação e das políticas de acesso à cultura. Trata-se de um campo em expansão, cuja genealogia pode ser pensada a partir de três eixos fundamentais: 1. Tradições do Teatro Educativo e Engajado: a mediação teatral está vinculada a movimentos que compreenderam o teatro não apenas como forma de entretenimento, mas como

estratégia de intervenção social e de diálogo com diferentes comunidades. Um exemplo representativo é o Teatro do Oprimido, desenvolvido por Augusto Boal na década de 1970. Ao propor que espectadoras/es se tornassem "espect-atores", Boal rompeu com a passividade da fruição estética, enfatizando o teatro como um espaço de debate e ação política. Como afirma o próprio autor, "[...] o objetivo é transformar o povo, 'espectador', ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática" (Boal, 1991: 138). Precedendo o Teatro do Oprimido, o Teatro Épico e Bertolt Brecht (2005) propuseram, em oposição à ideia de "hipnotizar" o/a espectador/a, um teatro que despertasse a reflexão crítica. Para isso, utilizavam processos de distanciamento, que rompem com a ilusão cênica e lembram ao público que aquilo que se vê em cena é teatro, e não a vida real. Dessa forma, Brecht abriu caminhos para mediações que questionam as hierarquias entre obra, artista e público. O teatro comunitário, como o Teatro Campesino fundado por Luis Valdez (1990), filho de migrantes mexicanos na Califórnia nos Estados Unidos, nas décadas de 1960 e 1970, utilizou o teatro como dispositivo de mobilização em comunidades de trabalhadores rurais, majoritariamente mexicanos. Atuando em periferias e movimentos sociais, o grupo antecipava princípios da mediação ao promover reflexão crítica sobre a exploração vivida e a possibilidade

de transformação coletiva. 2. Pedagogias Críticas e Estética da Recepção: a mediação teatral herdou pressupostos de correntes educativas que valorizam a participação ativa e a construção coletiva de sentido. O maior exemplo é Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, cuja proposta de Educação Libertadora se fundamenta na ideia de que o conhecimento se constrói no diálogo, rompendo com os modelos bancários de ensino. Ao longo das décadas e, ainda hoje, sua abordagem influenciou metodologias de mediação que priorizam a troca horizontal entre sujeitos. A escuta, para Freire (1996), é uma atitude ética e política. Na mediação, isso significa reconhecer a outra pessoa como portadora de conhecimento, valorizando suas experiências em vez de impor uma versão predominante ou um único ponto de vista. O conceito de capital cultural, formulada por Pierre Bourdieu (1992), evidencia que o acesso às Artes é desigualmente distribuído, sendo condicionado por fatores como classe social, escolarização e herança simbólica. Ao mostrar como a cultura opera na manutenção das desigualdades, sua teoria legitima a mediação como uma estratégia fundamental para reduzir barreiras simbólicas e ampliar a participação cultural. Teorias como a educação dialógica de Paulo Freire e a análise de Pierre Bourdieu sobre capital cultural e acesso às Artes fundamentam propostas de mediação artística, reforçando a noção de que práticas

artístico-pedagógicas que envolvem participação ativa do público são, elas mesmas, atos de transformação social e emancipação coletiva. Desenvolvida por Ana Mae Barbosa (2010), a partir dos anos 1980, a Abordagem Triangular transformou o ensino de Arte no Brasil e na América Latina. Ela estrutura-se em três pilares: o fazer artístico, a apreciação estética e a contextualização histórica. Para além da ênfase na produção, a proposta valoriza a capacidade de apreender e interpretar a Arte em seus contextos históricos, sociais e culturais, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico. Seu objetivo central reside na alfabetização estética, entendida como um processo formativo, que reconhece a Arte como componente estruturante da consciência crítica e da participação cidadã. Essa valorização da apreciação e da contextualização como práticas educativas converge com abordagens contemporâneas da mediação artística, que não se limitam a ampliar o acesso, mas buscam ativar processos criativos, colaborativos e reflexivos. Pioneiros da Estética da Recepção (1967), Hans Robert Jauss (1994) e Wolfgang Iser (1996), defendem que o significado de uma obra se constitui na interação com a pessoa leitora, reconhecendo a mediação como dispositivo de ativação interpretativa. Embora a Estética da Recepção tenha surgido de uma preocupação com a teoria literária, essa proposição não se restringe exclusivamente à literatura;

ela se utiliza de conceitos advindos da história da Estética, e, portanto, sua argumentação também faz interface com a recepção artística. Ao reconhecer a centralidade da pessoa receptora no processo de construção de sentido, desloca-se a noção de leitura como simples decodificação de signos. Em vez disso, revela-se uma prática interpretativa carregada de historicidade e subjetividade, na qual o texto ou a cena é constantemente reinscrito a partir das vivências, afetos e posições sociais de quem o experimenta. Nessa dinâmica, o sentido não está dado, mas é reconstruído em atravessamentos marcados por gênero, classe, raça, territorialidade e repertório cultural. Dessa forma, o ato de recepção deixa de ser passivo e torna-se um gesto político de leitura do mundo, em que diferentes vozes, muitas vezes silenciadas, emergem para confrontar narrativas hegemônicas, tensionar hierarquias simbólicas e afirmar suas existências na trama cultural. O/A espectador/a, portanto, não apenas lê a obra, mas intervém sobre ela, produzindo novas camadas de significado que reconfiguram tanto a narrativa cênica quanto o contexto em que ela circula. 3. Democratização Cultural e Políticas Públicas: a partir da segunda metade do século XX, a noção de mediação teatral ganhou força institucional, impulsionada por movimentos voltados ao acesso à cultura. Um exemplo marcante é o *Théâtre National Populaire* (TNP), criado na França em 1920. Jean Vilar (1975), ator,

escritor, diretor, fundador do *Festival d'Avignon* e diretor artístico do TNP entre 1951 e 1963, foi uma das figuras mais influentes do teatro no século XX. Comprometido em colocar o público no centro da criação artística, Vilar defendia que o teatro deveria funcionar como um serviço público. Nesse sentido, buscou ampliar o acesso, levando o teatro a públicos historicamente excluídos do circuito artístico, articulando a programação artística com ações educativas. No Brasil, Teixeira Coelho (2004) ocupa um lugar central nas discussões contemporâneas sobre cultura, ao propor uma abordagem que ultrapassa definições tradicionais baseadas em bens ou produtos. Em suas publicações sobre ação cultural, ele enfatiza a cultura como um espaço dinâmico de mediação simbólica, no qual se constroem sentidos, valores e identidades, sempre em diálogo com as dimensões política e social da vida coletiva. Essa concepção pode ser especialmente fecunda quando transposta para o campo das Artes, entendidas como práticas artísticas e culturais que mobilizam sensibilidades, imaginários e formas de expressão simbólica. Nesse cenário, a mediação deixa de ser instrumento e passa a operar como uma instância formativa, capaz de articular experiência estética e reflexão crítica. No teatro, essa perspectiva se manifesta em ações que priorizam o encontro entre obra, artista e público como um campo de interlocução viva, em que a experiência cênica não se

esgota na fruição, mas se inscreve em tramas culturais, sociais e políticas mais amplas, ressignificando tanto os modos de ver quanto os modos de viver. Cabe destacar, em junho de 2025, o grupo de trabalho do Ministério da Cultura, coordenado pela Fundação Nacional de Artes - Funarte, apresentou o Texto-Base para a Política Nacional das Artes (PNA). O documento prioriza o acesso às Artes e destaca, entre as ações de implementação: mediação artística e formação (para público geral, agentes culturais, educadores/as formais/não formais e gestores/as públicos/privados); facilitação do acesso via transferência de renda e estímulo à fruição (vales-cultura, gratuidade, descontos, descentralização de equipamentos e facilitação de mobilidade); e promoção de acessibilidade à prática e fruição artísticas para pessoas com deficiência. Esse movimento institucional, ao valorizar a mediação como estratégia de aproximação entre o público e as produções artísticas, também convida à reflexão sobre os modos como se concebe a relação entre quem oferece e quem recebe o conhecimento (Brasil, 2025). Nesse sentido, Jacques Rancière (2012) propõe uma crítica à ideia de que o público precisa ser ensinado a ver, quando trata do “espectador emancipado”, aquele que observa, seleciona, compara e interpreta. Para tanto, ele aponta que a ignorância é um saber menos, não o oposto do saber, uma vez que o saber é uma posição. Essa afirmação reconfigura

as relações de aprendizagem dos conhecimentos, pois denota uma ideia de igualdade das inteligências, o “ignorante que soletra os signos ao intelectual que constrói hipóteses, o que está em ação é sempre a mesma inteligência, uma inteligência que traduz signos em outros signos e procede por comparações [...]” (Rancière, 2012: 15). Portanto, a emancipação é, sobretudo, a capacidade individual de romper com a antiga ideia de que a ignorância se supera com a transmissão de conhecimento. A pessoa pedagoga é quem amplia o olhar das demais, possibilitando que cada qual construa o seu próprio raciocínio, é quem oferece pontes para transitar entre o que já se sabe e o que ainda se ignora. Nessa perspectiva, as proposições artístico-pedagógicas de mediação teatral contribuem para um dos alicerces da Pedagogia Teatral, que é a atuação do/a espectador/a, capaz de traduzir, à sua maneira, o que percebe, por meio de associações e dissociações, relação essa que proporciona a emancipação do público. Em concordância com Rancière (2012: 21), “ser espectador não é a condição passiva que deveríamos converter em atividade. É a nossa situação normal. Aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos também como espectadores que relacionam a todo instante o que veem ao que viram e disseram, fizeram e sonharam”. Atualmente, artistas priorizam a Arte da participação, deslocando o foco do espetáculo como produto para seu potencial

interativo. A ação do público ganha protagonismo, podendo interferir, conduzir ou transformar a cena, estabelecendo um comprometimento com o processo criativo. De acordo com Josette Féral (2008), o teatro contemporâneo caracteriza-se pela diversidade de códigos e referências de diferentes culturas e épocas, operando num espaço híbrido entre teatro e performance, em que essas fronteiras se entrelaçam. Nessa perspectiva, a presença do corpo e a estrutura da cena se afastam de uma narrativa linear, exigindo do/a espectador/a uma construção ativa de sentidos, situada entre o real e o simbólico. Assim, o público contemporâneo é reconhecido como um agente ativo, criativo e participante, cuja presença ressignifica o próprio contexto cênico. A mediação teatral, nesse percurso, não apenas amplia o repertório estético, mas também promove o acolhimento das múltiplas percepções do público, ampliando as possibilidades de leitura, interpretação e diálogo com a cena. A mediação teatral se configura como uma práxis dialógica, que reconhece a necessidade de adaptar estratégias às singularidades de cada contexto, considerando as subjetividades presentes. Isso envolve desde a seleção de recursos acessíveis até a criação de ambientes poéticos e provocativos, capazes de estimular a participação crítica de espectadoras/es. Por exemplo: em espaços teatrais, a mediação inclui visitas a palcos e bastidores, laboratórios criativos e encontros com

artistas. Em contextos educativos (formais ou não formais), surgem como rodas de conversa, jogos de improvisação, materiais pedagógicos e processos cênicos de cocriação inspirados pela experiência da fruição. Enquanto a mediação artística tradicional tende a priorizar explicações sobre contextos históricos ou estéticos, a mediação teatral diferencia-se pela experiência coletiva do teatro e na exploração de corporeidades, no trabalho com a efemeridade da cena e na utilização de estratégias cênicas e lúdicas para o engajamento das pessoas espectadoras. Em projetos de mediação teatral, essa prática não se resume a uma metodologia específica, se constitui por uma infinidade de estratégias artístico-pedagógicas, conduzido por pessoas mediadoras, cujo foco é o estabelecimento de conexões dialógicas entre produções cênicas e os múltiplos públicos. As práticas de mediação teatral frequentemente articulam as seguintes dimensões: 1. Contextualizar encenações com base nas referências socioculturais, como gênero, raça, classe, território, geração, sexualidade, deficiência, religião, linguagem e experiências de migração, ampliando a compreensão crítica das encenações e reconhecendo a diversidade das vivências que atravessam o público e a cena; 2. Ressignificar as narrativas cênicas a partir das experiências subjetivas do público, promovendo múltiplas leituras; 3. Proporcionar experiências sensíveis, corporais e lúdicas que favoreçam a

escuta ativa, a empatia e o envolvimento estético; 4. Fomentar espaços de coautoria, nos quais espectadores/as se tornam participantes implicados/as na construção de sentidos junto à proposta cênica. A experiência de ser espectador/a implica uma relação intrínseca com a produção do conhecimento, que ressoa em novas possibilidades de sentido, entremeados a novos saberes. A recepção do público, nesse sentido, transforma-se em um exercício de elaboração do olhar e da leitura, inserido em um universo tramado de significados. A mediação teatral, por sua vez, potencializa a formação de um repertório cultural diverso, estimula o pensamento crítico e valoriza a singularidade de cada pessoa. Ao ampliar o acesso a produções cênicas e saberes frequentemente excluídos dos circuitos hegemônicos, a mediação não apenas fortalece a democratização cultural, mas também tensiona estruturas de poder, fomentando uma cidadania antirracista, anti-patriarcal e anticapacitista. A pessoa mediadora, nesse processo, atua como articuladora das percepções do público, contribuindo para desnaturalizar hierarquias artísticas e incentivando-o a se reconhecer como espectadoras/es-criadoras/es. Isso envolve desde a preparação prévia (dinâmicas e materiais educativos) até o estímulo à reflexão pós-experiência, incentivando conexões entre a cena teatral e a vida cotidiana, por exemplo, na valorização de epistemologias periféricas, como saberes indígenas,

LGBTQIAPN+ ou de matriz africana, e na compreensão de corporeidades dissidentes apresentadas no discurso cênico. A mediação teatral, pode ocorrer em três etapas: antes, durante e depois do encontro com a produção cênica. No entanto, não é obrigatório que todas essas etapas sejam desenvolvidas em relação a um determinado espetáculo, pois isso depende do tempo disponível para as ações de mediação, das condições do local e de logística, especialmente quando envolve estudantes. Na etapa "Antes", é possível desenvolver ações que preparem o público para o encontro com a obra, proporcionando, por exemplo, o acesso aos códigos conceituais, bem como às referências estéticas e sociais que fundamentam a produção. Essas ações podem ser dinamizadas por meio de práticas teatrais e reflexões sobre diversos materiais, como textos, imagens e sons. Essa fase busca introduzir o contexto da obra e estimular uma reflexão sobre determinadas referências, ideias, cores, personagens ou fragmentos de texto, com o objetivo de ampliar o repertório do público, mas não no sentido de antecipar ou explicar a produção cênica, evitando, assim, comprometer a experiência e a atmosfera poética do encontro com a cena ao vivo. Na fase "Durante", a mediação busca priorizar a qualidade de um encontro singular entre a obra e o público, organizando esse momento de modo a garantir todas as condições de acesso necessárias. Trata-se de um espaço no qual o público

se apropria da obra, recriando-a a partir de seus próprios interesses, referências e saberes, integrando-a à sua trajetória de vida. A fase “Depois”, compreende a última etapa que busca manter o público envolvido e incentivá-lo a integrar a produção teatral de forma contínua em sua vivência cultural, reverberando em sua vida pessoal e social. Esse processo pode ocorrer por meio de pesquisas, cadernos de atividades, oficinas, imersões no processo criativo, jogos improvisacionais, interações com as/os artistas, brincadeiras e outras formas criativas de interação que possibilitam a apropriação da encenação, estimulam a reflexão e incentivam um engajamento ativo na experiência estética. Sob outro prisma, a mediação teatral, quando situada no contexto das práticas teatrais em ambientes escolares ou em distintas comunidades em espaços não formais de educação, refere-se aos processos de criação e experimentação do teatro, com ênfase na atuação da pessoa responsável por conduzir e articular experiências cênicas, como mediadora, com grupos de diferentes faixas etárias. Diferentemente da mediação centrada na formação de plateias, atrelada à fruição de um espetáculo específico, esta perspectiva prioriza o fazer e o apreciar das práticas teatrais enquanto processo, materializando ideias abstratas em corpos, vozes e narrativas cênicas. As proposições de Viola Spolin (2005), por exemplo, desde a primeira edição do livro *Improvisação para o Teatro*, no

final dos anos de 1970, no Brasil, contribuíram e influenciaram de forma significativa os estudos e os encaminhamentos metodológicos na área do ensino do teatro. A dinâmica do jogo estimula a espontaneidade por meio da ludicidade, alicerçada na proposição de que o nível intuitivo e perceptivo é vital para qualquer situação de aprendizagem. A preocupação de Spolin, e, por consequência, a sistematização dos seus jogos por meio do teatro, está intrinsecamente ligada na disposição de atuar em função da solução de um problema. Dessa forma, a solução de problemas elimina a necessidade de que a plateia e a pessoa responsável pela condução das práticas analisem e intelectualizem o trabalho da atuação com base em critérios pessoais. O foco, então, está em identificar o que a pessoa atuante necessita ou o que está faltando para aprimorar sua expressão. Em seguida às apresentações dos jogos, a avaliação é realizada para verificar se as pessoas atuantes conseguiram resolver o problema do jogo e se mantiveram o Ponto de Concentração durante o exercício. Dessa maneira, a “Avaliação deve versar sobre o que realmente foi comunicado, não sobre o que foi ‘preenchido’ (tanto pelo jogador como pela plateia), não é uma interpretação pessoal sobre o que deveria ser feito” (Spolin, 2005: 25). O método proporciona aos intérpretes, junto com a plateia, uma experimentação cênica para solucionar a proposição do jogo, resultando, posteriormente, em uma

análise crítica do que foi realizado. Desta forma, atuantes e público, organizam de forma coletiva uma apreciação acerca das cenas apresentadas. De fato, a experiência da/o artista como espectador/a amplia as possibilidades de jogo, concordando com Ryngaert (2009: 73) “[...] jogar/assistir também deveria ser um binômio natural, visto que as experiências do espectador remetem às do jogador, e vice-versa”. Sendo assim, ao proporcionar para as pessoas atuantes o papel de espectadores/as, tanto em espetáculos teatrais quanto em criações cênicas de colegas em contextos educativos, seu repertório artístico se expande pelas percepções e sensações emanadas da cena. Nesse contexto, o/a docente/mediador/a, imbuída/a de suas experiências artísticas e dos saberes pedagógicos, estabelece mediações sobre a ressonância suscitada nas vivências cênicas de crianças, jovens e adultos. Logo, um olhar estético apurado e consciente permite que docentes mediem de forma mais efetiva na análise da cena e na articulação de relações significativas. As ações de mediação, elaboradas tanto para públicos diversos de um determinado espetáculo quanto para o desenvolvimento do teatro em contextos pedagógicos, configuram-se como práticas educativas associadas à experiência teatral como provocação dialógica, espaço no qual o caráter estético e o caráter formativo são indissociáveis (Rosseto, 2018). Na cena contemporânea, a mediação teatral assume novos contornos ao

dialogar com as possibilidades instauradas pelas tecnologias digitais. Plataformas interativas, experiências em realidade virtual e formatos híbridos (como espetáculos transmitidos online acompanhados de debates em tempo real) têm reconfigurado os modos de aproximação entre público e obra, instaurando outras formas de presença, escuta e envolvimento. Imbricada no compromisso com a interseccionalidade, a mediação incorpora discussões sobre raça, gênero e decolonialidade, valendo-se da cena teatral como espaço privilegiado para questionar e tensionar narrativas hegemônicas. Nesse contexto, o/a mediador/a, ao mobilizar saberes estéticos e pedagógicos, ativa camadas sensoriais e interpretativas da experiência cênica. Convidando públicos de todas as idades a desacelerar, observar minúcias e construir relações profundas com a cena, atua como provocador/a de sentido, abrindo frestas para encontros mais intensos entre cena e espectador/a. Esses processos muitas vezes reverberam para além do espaço teatral ou do ambiente educativo, afetando modos de perceber, pensar e agir no mundo.

Peça Didática

Vicente Concilio

Peça didática é a tradução para a língua portuguesa do termo *lehrtstück*, uma tipologia dramatúrgica criada pelo encenador e dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898-1956) para designar alguns textos que ele concebeu, principalmente nos anos finais da década de 1920, que visavam a apropriação da atitude dialética pelos envolvidos em processos artístico-pedagógicos com essas obras. Esse projeto acabou sendo abandonado por Brecht quando ele foi obrigado a se exilar da Alemanha, em 1933, momento em que o nazismo ascendeu ao poder na Alemanha de forma violenta. O próprio Brecht traduziu para o inglês o termo *Lehrstück* como *learning play*, que em português pode ser traduzido como “peça de aprendizagem”. Como o sentido da palavra didática enfatiza o ato de ensinar, enquanto a ideia de aprendizagem enfatiza o lugar dos e das aprendizes, é possível que a opção pela utilização de uma tradução ou outra traga à tona concepções pedagógicas distintas. Brecht, um dramaturgo cuja obra é ligada à investigação das interações possíveis entre as artes cênicas e a política, propôs com as peças didáticas uma pedagogia na qual a reflexão sobre a transformação política passasse pelo corpo e pela voz. Uma das inspirações para o

projeto das peças didáticas foram as cantatas medievais, formas de canto coletivo que visavam o ensino religioso, e cujo princípio foi apropriado pelo dramaturgo para suas próprias finalidades pedagógicas, em parceria com músicos como Paul Hindemith (1895-1963), Hans Eisler (1898-1962) e Kurt Weill (1900-1950). A aprendizagem aconteceria por meio da improvisação de papéis em cenas criadas para provocar reflexões sobre relações entre indivíduos e suas comunidades, ou entre indivíduos e o Estado, promovendo indagações sobre as estruturas políticas que constituem as relações sociais e de poder. Por isso, pode-se afirmar que essas dramaturgias foram concebidas para ações de ensino e aprendizagem por meio do jogo cênico, sobretudo em situações e com pessoas de fora do sistema teatral tradicional, como estudantes de educação básica, corais operários e grupos sindicais e de ativistas políticos, em um momento em que a situação política da Alemanha oferecia condições dessa natureza. Brecht já era um dramaturgo reconhecido quando escreveu essas obras. Suas inquietações estéticas e políticas o levaram a promover experimentações além do campo artístico tradicional, valendo-se de alguns princípios das ditas pedagogias ativas e pesquisando formas dramatúrgicas que interagissem com inovações tecnológicas que se popularizavam naquele período, como o rádio e o cinema, ao mesmo tempo em que dialogava com

formas tradicionais, como a ópera e a própria dramaturgia de suas peças épicas de espetáculo. Para entender essa dicotomia entre peças didáticas e as peças épicas de espetáculo, é importante definir que toda a produção teatral de Brecht deve ser considerada como uma obra inserida naquilo que se convencionou chamar Teatro Épico-Dialético, e essa denominação engloba tanto as *peças épicas de espetáculo* (*episches schauspiel*), obras que ele construiu para serem encenadas por grupos profissionais, e que são suas obras mais conhecidas (pode-se citar Ópera dos Três Vinténs, Mãe Coragem e seus Filhos, A Vida De Galileu), quanto as *peças didáticas* (*lehrstück*). São seis os textos que constituem o grupo das peças didáticas, muito embora nem sempre os textos tenham sido categorizados como tal pelo dramaturgo: *O voo sobre o Oceano* (1929) – peça radiofônica para rapazes e moças; *A peça didática de Baden-Baden sobre o Acordo* (1929); *Aquele que diz sim/Aquele que diz não* (1929/30) – óperas escolares; *A Decisão* (1929/30) – peça didática; *A exceção e a Regra* (1929/30) – peça didática e, por fim, *Os Horácios e os Curiácios* (1934) – peça escolar. Além disso, os fragmentos de *O Maligno Baal*, *o Assozial* e *A queda do egoísta Johann Fatzer*, obras inconclusas, também são tradicionalmente associadas ao escopo das peças didáticas. Embora reunidos pela caracterização das peças didáticas, esses textos

apresentam estruturas diversas e irregulares. Não se trata de categorizá-los por semelhança estrutural, mas por compartilharem a intenção de Brecht em associar ação teatral e aprendizagem. Cada um desses textos apresenta uma fábula distinta, além de propor formas específicas de relação com a música, de relação com o uso de imagens projetadas, da integração entre cenas narradas e cenas dramatizadas e, por fim, da forma com a qual a dramaturgia explora interações entre coro e protagonistas. Além disso, pode-se afirmar que o escopo temático dessas obras seriam as relações dos indivíduos entre si e entre indivíduos e o Estado, ou seja, a disputa pelo bem coletivo entre pessoas comuns e figuras estabelecidas de poder como juizes e docentes (ou, mais abstratamente, a “tradição”). No Brasil, as peças didáticas brechtianas passaram a compor sistematicamente o repertório de propostas de ensino do teatro a partir das pesquisas pioneiras da professora Ingrid Dormien Koudela. A publicação de sua tese de doutorado *Brecht: um jogo de aprendizagem* (1991) ampliou a repercussão de sua pesquisa, na qual ela retoma historicamente a proposta das peças didáticas, ao mesmo tempo em que propõe experimentações com os textos, por meio de uma abordagem que mescla os princípios da peça didática aos Jogos Teatrais de Viola Spolin. Nesse livro, Koudela apresenta a retomada do interesse pelo pensamento pedagógico de Brecht a

partir dos estudos publicados pelo pesquisador alemão Reiner Steinweg (1939 -), cuja obra *A Peça Didática. A Teoria de Brecht para uma Educação Político-Estética*, originalmente publicada na Alemanha em 1972, e nunca traduzida para o português, cataloga as reflexões pedagógicas de Brecht e as reúne em um único volume. Isso oferece um novo sentido às peças didáticas, até então avaliadas pela crítica como um momento problemático da escrita do dramaturgo. Isso porque as análises baseadas estritamente na tradição literária não consideravam que o projeto das peças didáticas, na verdade, extrapolava o próprio sentido do texto como obra completa: essas peças não defendiam uma tese; elas não organizavam um roteiro de cenas coerentes a fim de apresentar uma lição para espectadores e espectadoras. Uma das funções das peças didáticas seria provocar, no grupo de pessoas que se dispusessem a trabalhar a partir daqueles textos, um movimento de aprendizagem, a partir das contradições inerentes ao texto, e isso se daria justamente pelas rupturas sistemáticas presentes nas obras, seja por meio de personagens contraditórias, por meio das propostas de encenação sugeridas nas rubricas e até por meio das estruturas épicas presentes na elaboração das cenas e diálogos. Por isso, Brecht defendia que se aprende atuando e jogando com as peças didáticas, e não assistindo a uma encenação desses textos.: “(...) a peça didática ensina quando se

é atuante, não quando se é espectador (...) subjaz à peça didática a expectativa de que o atuante, ao realizar determinadas ações, determinadas atitudes, repetir determinados gestos, etc. seja influenciado socialmente” (Brecht apud Koudela, 1991: 36). O jogo com a peça didática não é realizado tendo em vista possíveis espectadores, mas com o intuito de promover um exame das questões presentes no texto pelos próprios e próprias atuantes. Isso não impede que aconteçam propostas de encenação cujo ponto de partida sejam as peças didáticas, como é possível observar em pesquisas que debatem processos de encenação como prática pedagógica, como explicitam obras como *Um voo brechtiano* (Koudela, 1992) e *BadenBaden: modelo de ação e encenação no processo com a peça didática de Bertolt Brecht* (Concilio, 2016) e *Alegoria em Jogo* (Gama, 2016). Tendo em vista esse princípio, o de que o exercício com a peça didática prescinde de espectadores e espectadoras, tomam-se outros dois aspectos do trabalho pedagógico com as peças didáticas: o *estranhamento* (*Verfremdung*) e o *modelo de ação* (*handlungsmuster*). O estranhamento (ou efeito-V ou *V-Effekt*- do alemão *Verfremdungseffekt*) está intimamente ligado ao teatro brechtiano, pois é a partir dessa proposta que o dramaturgo alemão vai teorizar um dos princípios básicos de sua concepção política e estética, o de que a cena não deve promover a ilusão/alienação,

mas um processo de conscientização: “Estranhar um processo ou caráter significa inicialmente retirar desse processo ou caráter aquilo que é evidente, conhecido, manifesto, e provocar espanto e curiosidade diante dele (...)” (Brecht apud Koudela, 1991: 106). A pesquisa por efeitos de estranhamento deve nortear o jogo cênico com o texto das peças didáticas, textos estes que são os próprios modelos de ação a partir dos quais os e as atuantes realizarão jogos cênicos. Dessa forma, os textos são encarados como ponto partida que auxiliam os jogadores e jogadoras a realizarem um exercício crítico da realidade por meio da cena improvisada, misturando o texto de Brecht a seu próprio repertório de experiências, referências e posicionamentos. Afirma Koudela (1991:135):

(...) O texto é o móvel da ação, o pretexto e o ponto de partida da imitação e crítica que são introduzidas na improvisação e discussão. O modelo de ação propõe aos jogadores um caso social que não se relaciona necessariamente com a experiência pessoal de cada participante (as peças didáticas de Brecht passam-se na China, em Roma etc.) O texto tem a função de desencadear o processo de discussão através da parábola. Portanto, o texto não transmite um conhecimento por si mesmo, mas visa provocar um processo, por cujo intermédio o conhecimento poderá ser atingido.

Portanto, o texto é considerado um modelo a ser explorado, uma estrutura fixa que será modificada por meio das reações cênicas criadas a partir dele, com o intuito de que as cenas estranhem a situação apresentada e articulem outros sentidos àquilo que inicialmente era oferecido apenas pela leitura do texto. Desse modo, a pedagogia de Brecht estimula a imitação e a repetição do modelo como uma forma de aprofundamento. Ingrid Koudela realizou muitas pesquisas e publicações que estudavam as relações entre texto e jogo, construindo uma forma particular de investigar e aprender com Bertolt Brecht: como se aproximar do texto das peças didáticas, apropriar-se de suas palavras e frases e compreender e escavar seus significados na cena? Essas questões se conectam com indagações que permanecem até hoje e ganharam um fôlego renovado com a abordagem de um teórico do porte do alemão Hans-Thies Lehmann (2009: 394), que afirmou ser o conjunto das peças didáticas “um espaço de possibilidades”, justamente em um momento em que a cena contemporânea se interroga constantemente sobre os limites e potencialidades da experimentação teatral: “O interesse por essa fase de Brecht, ao lado de sua explosividade política, é alimentado porque nesses textos aparece a pergunta radical sobre o que poderia ser o teatro”. Muitas das inquietações que promoviam o desejo de Brecht e de seus parceiros e parceiras por

transformações políticas perduram até nossos dias. Essas inquietações mantêm a atualidade de Brecht e do projeto das peças didáticas, que seguem presentes nos currículos das universidades de teatro, em propostas de ação cultural e são até encenadas, desafiando o próprio projeto de seu criador, que renunciava espectadores para suas peças de aprendizagem.

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Pedagogia da Música

Sandra Cunha

Escrever uma definição sobre pedagogia da música mostrou-se um desafio, dado que o termo não é de uso corrente na Música, tal como é na área do Teatro, por exemplo. No Brasil, ao invés de Pedagogia da Música, falamos em Educação Musical, que designa tanto a área de conhecimento como o conjunto de saberes e práticas relacionadas ao aprender e ensinar música na relação entre pessoas e seus contextos. São poucas as menções a esse termo na literatura da Educação Musical no Brasil. A expressão aparece em algumas publicações de autoras que são referência na docência e nos estudos da área. Nesses trabalhos, elas discorreram sobre a Educação Musical enquanto área de conhecimento e sua construção científica, a partir de temáticas distintas (Arroyo, 1999; Souza, 2000; Del Ben, 2003; Kleber, 2006). Em todas essas produções o termo Pedagogia da Música foi trazido tendo como referência as publicações do alemão Rudolf-Dieter Kraemer (1945), para quem a Pedagogia da Música (ou Educação Musical) é área de conhecimento fundada nas relações da pedagogia com a musicologia¹. Souza (2020), tradutora para o português do texto original de Kraemer publicado em 1995, explica, na apresentação dele, que o termo é de uso corrente na literatura da área na

Alemanha. No contexto português, mesmo que com menos frequência, o termo também é utilizado, segundo Pereira e Rodrigues (2023). Ainda que as autoras brasileiras mencionadas entendam que Pedagogia da Música e Educação Musical possam ser sinônimos, façamos aqui o esforço para pensar um possível significado de Pedagogia da Música no Brasil, dado seu pouco uso nas publicações da área. Partimos do entendimento do termo pedagogia desde sua origem, passando pelo seu uso no senso comum para, em seguida, chegar a autoras/es que refletem sobre ele no campo da Educação. Pedagogia, ou *paidagogia*, em grego, era usado para se referir às pessoas responsáveis pela condução de crianças, tanto do ponto de vista dos locais de instrução para onde eram levadas, como no sentido de educação enquanto movimento que conduz para fora, proporcionando conhecimento a quem dela se vale. No senso comum, diz-se que um professor ou professora tem pedagogia ou é pedagógico para falar que ensinam de modo eficiente, fazendo-se serem compreendidos/as. Em nosso país, pedagogia nomeia o curso que forma docentes no âmbito universitário. Mas, para Libâneo (2012: 12), a pedagogia é mais do que isso, ela é “um campo teórico-investigativo que diz respeito ao estudo e à reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo.” Para pensar sobre sua aplicação e entendimento

no campo da Música, e mais especificamente na Educação Musical, nos valem do entendimento de que toda prática musical pressupõe algum tipo de ensino e de aprendizagem, ainda que esta possa não estar sistematizada do modo como se busca fazer na universidade. Nessa direção, a Pedagogia da Música poderia ser compreendida como um conjunto de saberes construído sobre essa prática, os quais se manifestam em modos intencionais de intervir sobre o ensino e a aprendizagem dela. Ao falar sobre Pedagogia da Música, Kraemer (2020: 51) amplia esse entendimento quando afirma que ela “ocupa-se com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) músicas sob os aspectos de apropriação e de transmissão”. Segundo o autor, no intuito de investigar como se dão essas relações entre pessoas e músicas, considerando ainda que elas acontecem em contextos diversos, a Pedagogia da Música estabelece diálogos com outras áreas do conhecimento, revelando que sua natureza é, por princípio, interdisciplinar. Ela tem recebido aportes da Música enquanto linguagem artística, e da Educação para pensar sobre abordagens de ensino, além de estabelecer diálogos profícuos com áreas como Filosofia, Psicologia, Sociologia e Antropologia, dentre outras. Em continuação, explica que “ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não-escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação” (Kraemer, 2020: 51). Essa ideia é corroborada por Libâneo (2012: 12-13), para quem

[...] a educação não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. E se há uma diversidade de práticas educativas, há também uma diversidade de pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação, a pedagogia dos movimentos sociais, a pedagogia do trabalho etc. e, também, obviamente, a pedagogia escolar.

Nos cursos de Licenciatura em Música, é importante considerar essa dimensão ampliada e diversa nos modos de conduzir processos de ensino e aprendizagem, ou seja, de exercer a pedagogia. Em um país de grande riqueza musical e no qual a música já se encontra na escola, no fazer musical de crianças e de docentes que também a praticam de algum modo, seria problemático pensar em uma única Pedagogia da Música. Muitas dessas práticas musicais e sua consequente transmissão estão fundadas em bases outras que não aquela grandemente estudada nos círculos de formação de professores/as de música, como é o caso das licenciaturas. Na área da Educação Musical, temos discutido formas de minimizar o descompasso existente entre o que é estudado na academia e o que acontece em grupos de prática musical popular e de tradição oral, os quais temos acessado tanto por interesse de pesquisa pessoal como porque esses círculos constituem campos de atuação de licenciandas(os) nos

estágios curriculares supervisionados da licenciatura em música. Sendo assim, de qual Pedagogia da Música estamos falando? Daquela que ainda é dominante nos cursos de formação de professores/as da área, nos quais são estudadas abordagens e metodologias de ensino e aprendizagem fundadas quase que exclusivamente em um saber de matriz eurocentrada da música de concerto, e menos naqueles saberes afro-brasileiros e indígenas? Ao reconhecer essa situação, pensamos ser, então, mais coerente falar em Pedagogia(s) da Música. Assim, no plural, o termo abraça a diversidade de modos de fazer música, de praticá-la, de aprendê-la e de ensiná-la em nosso país. Essa diversidade de práticas e de modos de fazer-aprender com a qual entramos em contato e sobre a qual refletimos e buscamos compreender nos contextos vários nos quais acontece a indução profissional docente em Música, nos convoca a essa retificação do termo, para fazermos jus à(s) pedagogia(s) que subjazem da(s) música(s) brasileiras. Nesse ponto, nos damos conta de que o desafio afinal, não era o de escrever sobre pedagogia da música, mas o de pensar com colegas da área e com estudantes, muito a partir das experiências pedagógico-reflexivas em seus estágios, a compreensão de que todas as pedagogias da música são legítimas; nenhuma delas é melhor do que as outras. Isso implica em investigações e atuações de olhos, mentes e ouvidos abertos para as muitas possibilidades de prática e para a promoção de ensinamentos e aprendizagens da música, tal como já nos alertava

Arroyo (1999) em sua pesquisa sobre os mundos musicais do congado e do conservatório de música. Que possamos, então, falar, pensar, compreender e validar a pedagogia do samba, do congado e do maracatu, para ficar em três exemplos de culturas musicais afro-brasileiras, no seio das quais a música acontece junto com a dança, com a vestimenta, com a movimentação em formato de cortejo, da presença de personagens ancestrais que guardam íntima relação com o aspecto sagrado que funda essas manifestações. Importa considerar, ainda, o fazer musical de comunidades indígenas, quilombolas e de outras tantas culturas que fundam nosso país, ou de migrantes que aqui têm chegado nos últimos anos. Por isso, propomos, ao final, a adoção do termo Pedagogia(s) da Música para dizer de quem somos nós na relação com o conhecimento em Música e nas múltiplas formas existentes de aprender e de ensiná-la, considerando, como aspecto fundamental, as pessoas e seus contextos de vida e de ação musical.

Nota

[1] Musicologia: é o estudo científico da música em todas as suas formas e contextos. Abrange a história da música, teoria musical, análise musical, etnomusicologia, e suas relações com outras áreas como psicologia, sociologia e cultura.

Pedagogia do Espectador

Thiago de Castro Leite

O termo “Pedagogia do Espectador” ganha evidência e se consolida como campo sistemático de pesquisa no Brasil a partir da obra homônima de Flávio Desgranges, publicada em 2003. A fim de constituir uma compreensão e da necessidade de se pensar sobre o tema da formação de espectadores. O autor recorre à tradição do teatro épico de Bertolt Brecht (1898 - 1956) e ao contexto das práticas de mediação teatral realizadas nas décadas de 1960 e 1970, especialmente na França e na Bélgica, como as iniciativas de *animação teatral*¹-atividades artístico-pedagógicas que podiam se organizar em relação direta com um espetáculo (a partir da contextualização de técnicas, temas e códigos cênicos junto a espectadores/as, no anseio de levá-los/as a tomar uma atitude crítica diante da cena) ou por meio de oficinas teatrais autônomas com vistas à apreensão da linguagem cênica. Em suma, a Pedagogia do Espectador se vincula ao entendimento de que o ato do espectador/a teatral pressupõe uma disposição para relacionar-se com uma obra, uma atenção específica para ler e interpretar a cena, atitude esta que decorre de uma conquista cultural e, portanto, algo passível de ser desenvolvido, cultivado. Se, por um lado, tende-se a compreender o termo pedagogia como

um campo de conhecimento dedicado aos princípios e ações capazes de agir na formação de um alguém, como ciência destinada à elaboração de estratégias e reflexões acerca da educação e, por conseguinte, da formação humana. No caso em questão, tais características ou preocupações voltam-se para uma formação específica, a do/a espectador/a de teatro - essa pessoa indispensável ao evento artístico, com quem a obra dialoga e encontra sua razão de ser. Nas palavras de Desgranges (2003: 27), como “um livro que só existe quando alguém o abre, o teatro não existe sem a presença desse outro com o qual ele dialoga sobre o mundo e sobre si”. Afinal, é no/a espectador/a que o acontecimento cênico encontra sua completude, é na presença de um alguém disponível a fruí-lo que uma espécie de circuito se fecha. Em diálogo com o pensamento de Paul Ricoeur (2010), pode-se dizer que os contornos finais de uma obra teatral não estariam materializados nas ações e palavras do/a artista da cena e dos demais elementos que a constituem (cenário, figurino, iluminação, sonoplastia etc.), mas na atribuição de sentido dada a ela pelo/a espectador/a, que a recria a partir de seus próprios referenciais, suas memórias, seus sonhos e desejos. E nesse processo de leitura e interpretação daquilo que se apresenta diante de si, o/a espectador/a pode, ainda, redimensionar seu próprio estar no mundo. É, portanto, a partir da percepção de que a pessoa

espectadora é coautora do evento cênico, e que sem sua presença a obra perde seu sentido e função, que artistas, agentes culturais, docentes e pesquisadores/as têm se mobilizado na elaboração de estratégias de aproximação, espaços de sensibilidade para que, também, o/a espectador/a cultive seu olhar, sua escuta, desenvolva sua aptidão para jogar o jogo proposto pela criação artística. Trata-se, pois, de oportunizar tanto o acesso linguístico aos meandros dos códigos que operam na cena, quanto às condições mínimas de tempo livre (não vinculado à lógica da produção e do consumo), para que a atenção e a disponibilidade se façam presentes e este jogo se efetive. Eis algumas dimensões indispensáveis para uma Pedagogia do Espectador. Para diversos autores/as da filosofia, ser espectador/a seria uma condição natural com a qual os seres humanos chegam ao mundo, que garante certa realidade a esse espaço, afinal, habitam-no como testemunhas das obras, atos e palavras que nele ocorrem, como bem assevera Hannah Arendt (2014). Jacques Rancière (2012), por exemplo, dirá que ser espectador/a é uma situação normal aos humanos. Pois estes aprendem e ensinam, agem e conhecem tal qual espectadores/as, que, diariamente, acabam por relacionar aquilo que veem a outros fatos já vistos, a palavras já ditas, àquilo que fizeram e, também, ao que sonharam. Contudo, ainda que seja possível às pessoas estabelecer relações com o

mundo como espectadores/as diante de uma cena e que elas sejam convocadas a assumir esse papel desde o momento em que nascem, em tempos como os que seguem, de múltiplas e difusas atenções, é cada vez mais raro ou menos comum que dediquem a atenção devida ao que se oferece diante de si – o que impacta diretamente sua atitude em face de uma criação artística. Do mesmo modo, parece cada vez mais difícil efetivar uma ruptura com o tempo dominante da produção e do consumo, corte esse indispensável para que realmente uma pessoa ocupe e desfrute da experiência que o papel de espectador/a pode propiciar. Se é da natureza fenomênica do mundo que emerge a posição de espectador/a na vida cotidiana, é diante da necessidade de intensificar as relações entre espectadores/as e criação cênica que ganha força uma Pedagogia do Espectador. Desgranges (2003) procura mostrar que tal pedagogia se justifica pela presença necessária deste/a interlocutor/a no evento cênico, cuja participação criativa se verifica a cada resposta dada ao que ocorre diante de seus cinco sentidos, na capacidade que possui de elaborar uma tradução do conjunto de signos levados à cena e de ajuizar sobre seus possíveis sentidos. Logo, a Pedagogia do Espectador se consolida como perímetro de sensibilização para que um alguém se compreenda como espectador/a e se coloque diante do acontecimento cênico, percebendo-se capaz de fruí-lo e reinventá-lo, identificando

as regras e ações implicadas nesse papel. Além do mais, tal âmbito está estruturado a partir de propostas artísticas e pedagógicas que convidam a atenção a se fazer presente e que são capazes de alimentar o desejo nesse sujeito de fruir uma obra teatral, deixando-se afetar, permitindo-se emaranhar nela, desfrutando dos dilemas e impasses, das descobertas e reconhecimentos que emergem na relação direta com a cena. Por essa razão, afirma Desgranges (2003: 30), “a pedagogia do espectador está calcada fundamentalmente em procedimentos adotados para criar o gosto pelo debate estético, para estimular no espectador o desejo de lançar um olhar particular à peça teatral, de compreender uma pesquisa pessoal na interpretação que se faz da obra, despertando seu interesse para uma batalha que se trava nos campos da linguagem”. O que se observa no campo das Artes Cênicas ao longo do período que separa a publicação de Desgranges dos dias atuais é a consolidação da Pedagogia do Espectador enquanto território de pesquisa e conhecimento, cuja vocação formativa tem redimensionado práticas de coletivos teatrais independentes, ações de instituições de ensino e de cultura, além de políticas públicas destinadas à democratização do acesso (físico e simbólico) às produções cênicas. Afinal, se, por um lado, nem todas as pessoas (estudantes, trabalhadores/as, cidadãos/ãs etc.) optam por seguir os caminhos do teatro em sua vida, por

outro, todas podem, no decorrer de suas histórias, experienciar o que o papel de espectador/a tem a lhes oferecer. Diante desse contexto, nascem, cada vez mais, proposições de mediação teatral que funcionam como práticas metodológicas fundamentais para o caminhar da Pedagogia do Espectador. Ações voltadas a pessoas com deficiência, que conjugam acessibilidade e experiência estética (Leite, 2024; Partyka, 2022); propostas destinadas às infâncias e juventudes (Moraes, 2017; Wendell, 2013), desenvolvidas em parceria com o espaço escolar; intervenções concebidas fora de espaços educacionais (Coradesqui, 2018; Desgranges, 2020; Simões, 2024), por vezes conduzidas pelos/as próprios/as artistas da cena no quando de um espetáculo; são alguns dos exemplos do que se tem produzido neste âmbito e que o alimentam e o redimensionam. Ademais, há, ainda, importantes estudos dedicados a analisar os efeitos de tais proposições, tanto no campo da educação básica quanto relacionadas a ações artísticas realizadas fora dele, vinculadas ao público em geral (Carneiro, 2019; Pupo, 2015). Em todos esses casos, o que se evidencia são respostas a uma série de questões legítimas e urgentes, decisivas para a própria sobrevivência e desenvolvimento do teatro e que, acima de tudo, consideram o/a espectador/a como um ser “capaz de” ler, interpretar, criar vínculos e lançar um olhar crítico sobre a cena e sobre o mundo.

Nota

[1] A noção de animação teatral - *Animation théâtrale* - tem origem na França. Contudo, as propostas que lhe dizem respeito também se fizeram presentes em outros países da comunidade europeia. No caso do Brasil, é possível verificar a presença de práticas de animação teatral na escola entre a década de 1970 e início dos anos 1980, realizadas eventualmente por grupos de teatro. (Sobre o termo, ver: Desgranges, 2003:49).

Planejamento Escolar em Arte

Pedro Bárbara

O termo *Planejamento Escolar em Arte* emerge em um contexto de confluência entre aquilo que conhecemos, historicamente, como uma certa tradição pedagógica brasileira e a defesa da Arte como área de conhecimento, consolidando-se como componente curricular na Educação Básica. No Brasil, pode-se dizer que, a partir dos anos 1980, período pós-ditadura militar, especialmente por conta da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), o uso do termo planejamento escolar e a sua prática propriamente dita receberam contornos mais democráticos, sendo conduzidos pela ideia de um projeto político pedagógico mais coletivo e contextualizado. As professoras Maria Fusari e Maria Heloisa Ferraz, autoras do livro *Arte na Educação Escolar*, estabeleceram contornos significativos à noção de planejamento em Arte, sugerindo a integração entre prática, apreciação, reflexão crítica e expressão artística ao trabalho educativo. Outrossim, autores como Dermeval Saviani, que defende uma perspectiva histórica e social aplicada à educação, e o professor e filósofo José Carlos Libâneo, que escreve sobre a importância da interação entre educadores/

as e educandos/as, e a instauração de espaços colaborativos para o aprendizado, tornam-se referências quando a pauta do planejamento educacional se aproxima das questões de currículo. Entretanto, para o campo específico da Arte, o termo planejamento escolar vai reivindicar políticas e poéticas particulares. O que os/as educadores/as comumente nomeiam como chão da sala de aula é um espaço onde brotam, cotidiana e irremediavelmente, os movimentos, as tensões, os contextos e as novidades do mundo praticado socialmente pelas pessoas que pisam esses chãos. Um trabalho de grande relevância, que pode ser utilizado para pensar o tema *Planejamento Escolar em Arte* no Brasil, é a metodologia conhecida como Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, entre os anos 1980 e 1990, no decorrer de sua passagem pela diretoria do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. Este trabalho ajudou a redefinir as concepções em torno do que seriam as práticas docentes, constituindo-se como um caminho por meio do qual os/as educandos/as constroem mais do que objetos artísticos, mas partes de si mesmos/as, conforme pensam, sentem e veem a si próprios/as, trazendo as dimensões da apreciação, contextualização e produção. A Abordagem Triangular foi elaborada como uma resposta crítica às tentativas de imposição de um modelo de ensino de Arte fragmentado, e resultou em uma ruptura com a ideia de

implementação de práticas mais tecnicistas. Desse modo, podemos dizer que o *Planejamento Escolar em Arte* passou a ser discutido e praticado sob a afirmação de uma certa pedagogia movida por sensibilidade, criticidade e conexão com as experiências culturais dos sujeitos envolvidos com o processo educativo. Enquanto isso, no mesmo período, encontramos registros de organizações e movimentos de Arte/Educação, como os Congressos da Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB), assim como experiências em oficinas culturais e projetos comunitários em todo o país, que também contribuíram para a construção de uma noção ampliada de planejamento escolar. Nesses contextos, o gesto de planejar pressupunha as atitudes de escutar os sujeitos e os territórios, dialogar com os saberes populares e construir percursos pedagógicos a partir da realidade vivida (Sampaio *et al.*, 2024). *Planejamento Escolar em Arte* e ensino de arte são expressões que caminham avizinhas. E elas se fortalecem com o objetivo de criar meios de operar com o desconhecido desse fazer, que é muito próprio da Arte. Se “todo abismo é navegável a barquinhos de papel” (Rosa, 1967: 84), uma dobradura eficiente diante da fragilidade da incerteza requer técnica e procedimentos, ou seja, requer planejamento. Planejar pressupõe organização, compromisso e esperança, de modo que esta etapa da prática docente seja capaz de inaugurar os movimentos que conduzirão

os/as educandos/as ao encontro daquilo que é, de certa maneira, um inédito viável. A rigor, o *Planejamento Escolar em Arte* envolve um pouco mais de manejo de ideias, arte-sania do pensamento, fabulação de percursos, criação de pontes cheias de texturas, instauração de processos experimentais, continuidade de diálogo, pesquisa de conteúdos, pluriversalidade, errâncias e refazimentos. Envolve, também, a expectativa de que o objeto do plano consiga aproximar, no sentido de envolver (Bispo dos Santos, 2023), o sujeito da prática e o seu próprio fazer. E ao fazê-lo, rascunhar ou ensaiar um caminho possível para facilitar o trânsito até as experiências vindouras. No âmbito da educação escolar, pode ser interessante pensar o ato de planejar como um gesto de delimitar etapas, associado à utilização de recursos pedagógicos. Assim, planejar envolve mais do que o traçado de metas ou a organização de diferentes conhecimentos a serem abordados; exige dos/as educadores/as escuta ativa, sensibilidade e domínio daquilo que será ensinado. Nesse sentido, os sujeitos envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem devem participar do planejamento escolar como um exercício dialógico. Segundo a perspectiva freiriana de educação como prática de liberdade, podemos compreender que o planejamento precisa ser elaborado com os/as educandos/as, em diálogo com a realidade, embora esta ação seja uma exigência

da própria prática educativa. Uma vez aberto esse diálogo, qualquer planejamento, no âmbito da educação escolar, estará repleto de enredos, cenários, corporeidades, sotaques, gingados e contextos distintos. E esta posição exigirá uma prática ética e libertadora, mediada por uma escuta sensível e leitura crítica de mundo, o que demonstra a relevância do trabalho da professora Ana Mae Barbosa e o gesto cuidadoso das pedagogias freirianas. Por uma outra via, considerando o planejamento como um processo contínuo e não prescritivo, o professor e filósofo Celso dos Santos Vasconcellos (2014) vai refletir sobre esta ação que visa um fim e ocorre em certo contexto a ser transformado, de maneira que o sujeito esteja comprometido com a concretização daquilo que fora planejado. O *Planejamento Escolar em Arte*, por esta via, pressupõe uma navegação em meio às incertezas da ação de educar, que vai demandar do/a educador/a um exercício de ampliação, fortalecimento e manutenção das oportunidades de aprendizagem dos/as educandos/as, aproximando a Arte do conjunto de fazeres éticos, estéticos, políticos e poéticos que compõe as pedagogias encontradas nos chãos das escolas da educação básica. Quando essa aproximação acontece, o planejamento educacional deixa de ser um mero instrumento técnico e se torna um ato de criação. Ele se torna um espaço onde estratégias e subjetividades são utilizadas para desenhar

caminhos confluentes ao longo das etapas de formação de sujeitos críticos, autônomos e solidários. A proposição de um percurso de *Planejamento Escolar em Arte* pelas vias de uma educação centrada nos sujeitos contribui para o fortalecimento da educação como prática de liberdade, nos termos de Paulo Freire e bell hooks (1952-2021). Ela é uma premissa de educação que está atenta às diversas cosmocepções de mundo e à vida dos/as educandos/as. Para Freire (2017), essa relação dialógica entre educadores/as e educandos/as faz com que o conteúdo programático da educação não seja uma imposição, no sentido de um conjunto de informes depositados nos sujeitos imbricados no processo da aprendizagem. Quando a professora Ana Mae Barbosa (2005) defende que ensinar Arte é também ensinar a ver, pensar e sentir, valorizando as experiências desses sujeitos, a sua Abordagem Triangular abre espaço para ampliação de repertórios nos planejamentos. Exercícios e atividades que buscam soluções para problemas de Arte, por exemplo, podem ser pensados a partir das realidades dos/as educandos/as, possibilitando experiências tanto para o fazer artístico quanto para ato de comparar e contrapor produções artísticas próprias e de outros/as autores/as (Fusari e Ferraz, 1993). Isto é, o *Planejamento Escolar em Arte* pensado a partir dessa abordagem envolverá diferentes histórias de vida, pensamentos plurais, corporeidades

diversas e as possibilidades de contradição trazidas pelos sujeitos. E esse conjunto de elementos constituirá, também, o currículo praticado no chão da escola. Na obra *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, a professora Nilma Lino Gomes (2017) enfatiza que os currículos das redes de ensino, que orientam e respaldam os planejamentos, serão verdadeiros campos de disputa simbólica. Ela afirma que planejar é, também, um ato de insurgência contra as ausências históricas nos chãos das salas de aula da educação básica. E que esta posição recuperará a ética e o compromisso que sinalizam a urgência de incorporar saberes afro-brasileiros, indígenas e periféricos aos planejamentos, como maneira de afirmar “outras” epistemologias como legítimas e necessárias. Com a promulgação das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008, que instituem a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica, há um aumento de expectativa quanto ao *Planejamento Escolar em Arte*, a fim de que esta etapa seja enriquecida com vozes que questionam a persistência de cânones eurocentrados no ensino de Arte. Rosana Paulino, artista visual e pesquisadora formada na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, por exemplo, propõe uma pedagogia da imagem que discute corpo, memória e ancestralidade como territórios de

criação e resistência. O legado de suas obras ajuda a fundamentar práticas educativas que compreendem a Arte como espaço que acolhe e denuncia projetos de desigualdade e ampliações de reexistência. O *Planejamento Escolar em Arte* ganhou forças entre os anos 1990 e 2000, devido à criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que ajudaram a dar novos contornos às práticas de ensino de Arte, estabelecendo mecanismos para que elas fossem melhor implementadas na educação básica, respeitando as especificidades desse campo. Entretanto, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, que colocou artes visuais, música, teatro e dança como subcomponentes da área de Linguagens, o *Planejamento Escolar em Arte* viu-se diante de outro desafio: um território em disputa. Lugar onde encontramos o combate às desigualdades, a busca pela ampliação de repertórios e a afirmação ou defesa da Arte como área de conhecimento essencial à formação dos sujeitos. O planejamento em si é uma etapa fundamental, capaz de subsidiar toda e qualquer atividade que se deseja executar. Ele pode ser uma ferramenta de apoio às práticas educativas, se elaborado previamente, organizando o que se pretende realizar em função da efetividade do ensino. O professor José Carlos Libâneo (2001) pontua que o planejamento consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de

necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. Ou seja, o exercício de planejar se refere a uma antecipação da prática e não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo. Em última análise, o *Planejamento Escolar em Arte* deve ser antes uma atividade consciente de previsão, fundamentada por uma política pedagógica, que tem como referência situações didáticas concretas, que incluem as questões sociais, econômicas, políticas e culturais que envolvem a escola e toda a comunidade que a constitui, valorizando as identidades e os territórios com os quais os sujeitos dialogam. O uso criativo de novas tecnologias e o protagonismo dos/as educandos/as podem ser bons aliados no processo de ensino de Arte, fomentando o trabalho com as habilidades específicas dessa área. A realização de projetos pedagógicos criativos e inovadores, planejados e conduzidos por profissionais licenciados/as em áreas específicas no campo das linguagens artísticas, demanda *Planejamento Escolar e qualifica as aprendizagens de/em Arte*. O aumento do número de cursos de graduação e pós-graduação em Arte no Brasil entre 2000 e 2023, conforme indicam os dados do Censo da Educação Superior e do sistema e-MEC, aponta para a consolidação da área como campo de pesquisa e formação (INEP, 2023). Esse cenário

demonstra que o *Planejamento Escolar em Arte* tem sido discutido não apenas como prática docente, mas como objeto de investigação acadêmica. E essas pesquisas, quando somadas aos projetos criativos e inovadores de Arte/Educação, têm potencial para alcançar os/as educandos/as da Educação Infantil ao Ensino Médio, além de contribuir para a formação dos sujeitos atendidos/as na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Conforme o levantamento de dados feito ao longo do mês de junho de 2025, em consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações e ao Portal de Periódicos da CAPES, foram encontrados 178 e 516 registros, respectivamente, quando a busca se concentrou na especificidade do termo “Planejamento Escolar em Arte”. Por outro lado, diversos trabalhos defendidos entre 2015 e 2025, em universidades como UFMG, UERJ, USP, UNESP, UFBA e UFRJ, por exemplo, abordam o tema do planejamento escolar em Arte sob diferentes aspectos: currículo, formação docente, projetos extracurriculares, práticas pedagógicas, avaliação, adaptação curricular, metodologias e inovações educacionais e prática interdisciplinar (Oliveira, 2021; Bacarin, 2018). A presença do componente Arte em matrizes curriculares e documentos orientadores de redes públicas federais, estaduais e municipais, por exemplo, é uma evidência significativa do reconhecimento e da institucionalização do ensino de Arte no

Brasil. Em alguns documentos consultados, o planejamento é mencionado como uma etapa essencial que pode conferir intencionalidade pedagógica e integração entre as linguagens artísticas (Seduc-SP, 2022). Para Ferraz e Fusari (2022), o *Planejamento Escolar em Arte* não é compreendido apenas como uma ferramenta de organização estratégica, mas como prática política e estética que valoriza e mobiliza saberes plurais, passando ao largo do que Gondim (2019) vai criticar como um roteiro fixo. A autora defende o planejamento escolar como um mapa flexível, que permite improvisações no decurso do processo educativo. As linguagens artísticas, por sua vez, requerem planejamentos distintos, pois se valem de metodologias, recursos pedagógicos, tecnologias e materialidades diversas, mesmo que, eventualmente, compartilhem dispositivos e eixos temáticos semelhantes. Para a Dança e o Teatro, o corpo, o movimento, os jogos de improvisação e a coletividade são plataformas centrais; para as Artes Visuais, os percursos podem envolver apreciação e análise de imagens, além de experimentação de técnicas e materialidades específicas; para a Música, o planejamento pode abranger com mais ênfase a escuta, a percepção de paisagens sonoras e elementos de composição. A integração e as partilhas de matérias entre essas linguagens também ocorrem em centros culturais, associação de moradores, clubes, centros

comunitários de Arte, museus-escola e locais públicos das cidades. Esses espaços agenciam a criação de políticas públicas voltadas para o fortalecimento e qualificação da educação artística. Atualmente, iniciativas de apoio às práticas docentes têm revelado que o *Planejamento Escolar em Arte* pode estabelecer relações significativas com as políticas de aumento da aprendizagem e multiletramentos, como no caso da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que convidou dezenas de professores/as de Artes Visuais, Artes Cênicas e Música para criarem um material específico de apoio ao planejamento: o Material Rioeduca de Arte (2024). No mesmo ano, o Programa Escola das Adolescências, instituído pelo Ministério da Educação, lançou um *Guia de Letramento Literário e Corporeidades*, atendendo às linguagens artísticas no ensino fundamental. Por fim, compreendemos que o termo *Planejamento Escolar em Arte* tende a acompanhar o curso das reivindicações políticas para o campo da Arte, revelando tensionamentos e ampliações de repertório, e sendo abraçado por novas perspectivas e pedagogias insurgentes. E ao reconhecer o planejamento como um processo ético, estético, político, poético, procedimental e criativo, reiteramos o compromisso da Arte/Educação com a transformação social dos sujeitos.

Poética

Veronica Devens

O estudo da poética tem suas raízes na obra de Aristóteles. Seu tratado *Poética* é um dos pilares fundamentais para a compreensão do que constitui a criação artística. Para o filósofo grego, a poética não era meramente uma descrição das formas de Arte existentes, mas sim uma investigação profunda sobre a natureza da Arte, os elementos que a constituem e as impressões que provocam o público. Segundo Aristóteles (1987: 209), “[...] não é ofício do poeta narrar o que aconteceu; é, sim, o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível segundo a verossimilhança e a necessidade. Com efeito, não diferem o historiador e o poeta por escreverem verso ou prosa [...] diferem, sim, em que diz um as coisas que sucederam, e outro as que poderiam suceder. Por isso a poesia é algo de mais filosófico e mais sério do que a história, pois refere aquela principalmente o universal, e esta o particular”. Sob o olhar de Aristóteles, a Arte consegue explorar o comportamento humano, suas emoções e dilemas, e transcende qualquer comportamento isolado. Enquanto a história nos traz o fato em si, a Poética nos permite compreender o fato associado a questões pertinentes ao ser humano, às possibilidades psíquicas, culturais e coletivas. É certo,

então, que para Aristóteles a Arte não é uma imitação da realidade, mas um reinventar a partir do que é possível e verossímil e, assim, conquista uma versão que a história, que é específica, não consegue da mesma forma. “É o artista que, a partir de sua experiência criadora constitui, conscientemente ou não, um modo de operação em sua obra, assim, ela se apresenta como um cosmo que acumula em si determinados caracteres poéticos em um espaço relativamente pequeno (visto que a obra, em geral, não tem duração infinita)” (Araújo, 2017: 114). Sob esse olhar, o artista, ao mergulhar no seu processo criativo, se expressa de forma implícita e decide o que apresentar. A tela, por exemplo, é um universo com suas leis e significados. É importante que cada elemento, cada escolha, seja significativa para compor a obra, pois, paradoxalmente, é o que potencializa a capacidade da obra em provocar outras emoções, ideias e experiências. Como exemplo, podemos citar *Guernica* (1937) de Pablo Picasso; uma obra que vai além da representação visual. Podemos considerá-la um ponto de partida para entendermos sobre poética visual, pois traz intensos significados, e assim provoca emoções e diálogos em quem a observa. *Construção* (1971) de Chico Buarque, também nos provoca, pois é uma música que transcende em sua narrativa e nos convida a refletir social e politicamente. Sua poética é revelada em sua estrutura, linguagem, ritmo e significados. As

duas obras refletem, em suas linguagens artísticas, como nos comunicar por meio de ideias complexas, emoções ou críticas sociais. Se utilizam de recursos estéticos e estruturais, construindo sentido e emoção de forma não literal, mas permitindo que diferentes públicos tenham acesso e as interpretem, tornando-as, assim, atemporais e icônicas. “Quando falamos da poética de um/a autor/a, designamos o que contribui à coerência e ao simbolismo de sua visão, suas imagens recorrentes ou abundantes, suas obsessões elementares ou instintivas, seu vigor sensorial, em detrimento de sua métrica, suas escolhas formais e sua temática aparente” (Dessons, apud Araújo, 2017: 114). Nesse caso, deslocamos nosso foco das questões técnicas para elementos subjetivos, compreendidos na conexão entre obra e autor/a, atribuindo sentido e significado, mesmo quando traz a repetição de imagens, mas que para ele/ela são códigos que trazem como referência para se expressar, convidando o/a espectador/a para uma leitura imersiva de sua obra. Os diálogos que surgem entre autor/a e obra revelam a identidade poética do/a autor/a, que insere de si, sua subjetividade, sua visão de mundo, que se transformará na poética do objeto artístico. A título de exemplo, nas Artes Visuais, a poética excede a representação técnica, como na obra *Guernica*, em que sua poética transcende a representação técnica, se anuncia como a essência da obra, e

vai além da imagem, é o que está implícito. São as respostas ao “o que” ela expressa, reflete, é um novo olhar que altera as formas técnicas em uma experiência sensível para o/a observador/a, é um convite ao diálogo. Um diálogo que revela novos sentidos, entre a intencionalidade do artista e a sensibilidade do/a espectador/a, produzindo uma nova experiência estética e transformadora. A Poética nos faz entender que a Arte não é só para ser vista, ouvida, percebida, mas, ser sentida, contemplada. Para Pougeoise (apud Araújo, 2017: 113), “todo artista [...] busca – conscientemente ou não – a forma ideal na qual fluirá seu pensamento ou sua meditação”. Nesse sentido, a Poética surge como a alma dessa busca, o fio condutor que guia o/a artista na materialização de suas ideias. A Poética não se limita apenas à escolha de palavras em um poema, por exemplo, mas abrange a essência e a intencionalidade por trás de cada traço. Para isso, o/a artista poderá experimentar diferentes técnicas e materiais em busca daquilo que melhor responde o que deseja apresentar. Ou, em alguns casos, poderá acontecer, também, que o processo se dê de forma intuitiva, atendendo uma expressão intrínseca do/a artista, relacionada à estrutura, à forma, à composição. É nesse fluxo que a Poética se revela, permitindo um diálogo entre o/a artista e o/a espectador/a de forma sensível e subjetiva, indo além do meramente técnico para tocar a emoção e o intelecto. Para o artista, a

experiência está ligada diretamente ao processo de criação, na materialização de suas ideias, na experimentação da técnica. É a Poética que inspira significado e propósito a essa experiência, transformando a simples execução em uma manifestação profunda e ressoante. A Poética é a voz interior que molda a obra, tornando-a única e capaz de despertar múltiplos sentidos em quem a contempla. Para o/a leitor/a, fruidor/a ou espectador/a, a poética da obra reside na sua capacidade de provocar admiração, sensação, estranheza, reflexões. É nesse encontro sensível que o/a espectador/a dá significado ao que vê, expande sua imaginação e associa seu repertório pessoal. A Poética aqui é a força que impulsiona essa interação, transformando a simples observação em uma experiência pessoal e ressoante. Já a experiência do crítico, se aprofunda na análise, interpretação e avaliação da obra. O crítico de Arte atua como um mediador entre a obra e o público, buscando compreender todo o contexto da obra, desde as questões técnicas até as mais subjetivas. Sua função é desvendar a Poética intrínseca da obra, fundamentar a estética e provocar para o debate, enriquecendo a percepção coletiva e individual sobre a Arte. Aquele/a que desfruta de qualquer beleza, tem uma experiência democrática, não segue parâmetros técnicos. Sua relação com a obra é um apreciar descomprometido e aberto às muitas formas e manifestações, onde a Poética se manifesta

livremente. A poética, em suas diversas especificidades, é o elemento que une e potencializa todas essas perspectivas, conferindo à obra de Arte seu verdadeiro poder de comunicação e transformação. A relação dialógica se aprofunda quando “olhar o olhar do outro é refazer o caminho do pensamento entre o real e a sua representação. Caminho que está sempre em processo, envolvendo o cognitivo, o afetivo, o social. Percurso que se mostra através das linguagens” (Martins, 1993: 209). Em sua essência a Poética está associada a essa conexão entre o real e sua representação, velando o convencional e estimulando para uma nova percepção, um novo olhar. A ação do/a artista de reinterpretar ou reimaginar a realidade, convida o/a espectador/a a fazer esse caminho, que na Poética é essencial, por sua multiplicidade, por evocar muitas interpretações. Cognitivamente, desafia nossa lógica linear e estimula o pensamento afetivamente, traduz emoções, memórias, sentimentos, catarse. Socialmente, a Poética reflete valores, críticas e visão do mundo. Mediada e revelada por diferentes linguagens, a Poética ressignifica e refaz o que foi criado. Vale ressaltar que o conceito da poética não é estático, pois possui muitos significados. Desde Aristóteles, tomando a palavra como guia, até os autores contemporâneos, que nos provocam para além da palavra, a Poética pode ser entendida como um artifício que lida com a criação artística e suas

reverberações. Comum às propostas, entretanto, está o fato de que não há possibilidade de ver na poética um grupo de regras ou teorias, pois é um modo de ver o mundo, de se expressar e de sentir. Poética é a representação da complexidade da criação humana, indo além da palavra e buscando a essência da imagem, do som, do movimento etc..

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Processo Colaborativo

Francisco André

Embora possa traduzir dinâmicas existentes em diferentes contextos coletivizados de produção, no campo artístico o termo processo colaborativo se popularizou a partir dos anos 1990 para identificar uma forma específica de criação compartilhada nas Artes Cênicas. Ora definido como método, ora como abordagem, a ideia de colaboração evoca um questionamento político – do ponto de vista estético e/ou procedimental – acerca das relações de autoria e da prerrogativa de condução dos rumos da criação de uma obra. As/os adeptas/os dessa abordagem e/ou sistema de composição reivindicam certo nível de horizontalidade nas relações que ocorrem entre os distintos setores criativos que compõem a engenharia cênica. Postura que pode se estabelecer no modo como artistas-criadores/as se engajam em um projeto criativo (relações de autoria); no grau hierárquico estabelecido entre quem assina conceitualmente a obra¹ e demais profissionais que compõem suas respectivas áreas de especialidade² (relações entre funções); e mesmo do ponto de vista estético-poético, uma vez que a coletivização da autoria acaba por redesenhar também o relacionamento entre as distintas vozes de enunciação do discurso cênico/dramatúrgico (relação entre polifonia e coerência

interna de uma obra), como nos propõe Nina Caetano (2011). No Brasil, as principais sistematizações sobre processo colaborativo articulando o contexto artístico atravessam um amplo debate envolvendo crítica genética, poéticas cênicas, dispositivos de criação e composição vinculados à trajetória do movimento teatro de grupo brasileiro e latino-americano. Podemos atribuir a popularização do termo às contribuições teóricas do encenador e pesquisador Antônio Araújo (2002), que ao destrinchar o processo de criação do espetáculo “Paraíso Perdido” do grupo Teatro da Vertigem (SP)³ evidenciou a relevância do tema para os contextos da pesquisa artística e acadêmica. No âmbito da linguagem teatral, a cooperação enquanto princípio filosófico foi proeminente nas décadas de 1960 e 1970, quando um ideal libertário em torno dos processos criativos rondava o posicionamento político das/os artistas cênicas/os. É naquele contexto histórico que emerge um dispositivo metodológico denominado criação coletiva. Lastro a partir do qual se desenvolverá nos anos 1990 as noções de processo colaborativo e/ou criação colaborativa. Contrapondo à ideia de uma função que detivesse o *status* de condutora do discurso do espetáculo, a criação coletiva propôs um modo cooperativado de gestão dos processos artísticos, em que as/os intérpretes se responsabilizariam por todas as funções e etapas do processo de criação e produção. De

acordo com Stela Fischer (2003:14), essa seria uma forma de organização em que “[...] rompem-se as fronteiras que demarcam uma produção cênica em favor de uma produção igualitária de acordo com um projeto e interesse comum. A suposta hierarquia teatral é apaziguada, ao propor a dessentralização autoral e ruptura da liderança impositiva”. Apesar de terem certa proximidade no que tange aos aspectos da criação compartilhada, há características peculiares que diferenciam essas duas abordagens criativas. Em ambas, os elementos constituintes da urdidura cênica e/ou textual são definidos e elaborados concomitantemente durante o processo de criação. Em alguns casos há uma dramaturgia e/ou projeto de encenação pré-definidos, mas sempre de forma que se preserve o espaço de diálogo entre as variadas funções. Nesses sistemas, todas/os envolvidas/os podem opinar e contribuir em todas as etapas do processo. Só que, enquanto a criação coletiva rejeita a divisão do trabalho por especialização, destituindo as figuras de autoridade conceitual da obra, no processo colaborativo permanece a ideia de um/uma responsável artístico/a que possui a palavra final para cada área de especialidade (dramaturgo/a, encenador/a, intérpretes, figurinista, cenógrafo/a etc.). É como se a criação colaborativa propusesse uma conciliação entre o ideal comunitário predominante dos anos 1960 e 1970 e os métodos convencionais de relação de trabalho oriundas

do teatro comercial. Um sistema em que hierarquias e horizontalidade coexistem, respeitando o espírito de grupalidade. Nesses contextos a unidade estética da obra independe da unidade de pensamento entre as/os agentes criadoras/es. Todas/os têm igual espaço propositivo, mas a palavra final é delegada à/ao responsável artístico/a de determinado setor criativo. Portanto, esse sistema não se confunde com o modo cooperativado da criação coletiva, onde a plenária deliberava sobre todos os elementos da obra. Antônio Araújo (2006:30) observa que o *processo colaborativo*

[...] busca não apenas um novo dramaturgo, com um estatuto de precariedade e provisoriedade igual ao dos outros criadores da cena, mas também um novo ator e um novo diretor, capazes de perceber o texto em toda a sua efemeridade, de ver o dramaturgo como um parceiro da cena em construção, *pari passu* com a criação dos/as intérpretes e do espetáculo. A palavra, os diálogos, as rubricas ou os roteiros de ação deixam de ser ‘inimigos’ da cena – tal como poderia parecer num ‘teatro do encenador’ ou num ‘teatro da imagem’ – para se tornarem elementos úteis e tensionadores do processo criativo.

Trata-se, portanto, de um procedimento que destitui as decisões de gabinete e valoriza o cotidiano das salas de ensaio. O que exige das/os artistas-criadores/as envolvidas/os no processo engajamento em todo

o fluxo criativo, proatividade e uma perspectiva holística da obra em desenvolvimento. Todas/os precisam estar abertas/os a compreender e dialogar não apenas sobre a função que desempenham, mas sobre o espetáculo como um todo. O centro gravitacional da criação se desloca de uma função artística determinada para a própria obra de arte. Esta última torna-se o elemento mais importante para o qual convergirão todas as funções, autorias e discussões do processo criativo. Assim, o diálogo e muitas vezes o embate entre as/os criadoras/es ganha proporções de grande relevância no processo criativo. No lugar de uma supervalorização da hierarquia do/a dramaturgo/a, do/a encenador/a ou dos/as intérpretes, ocorre o que Antônio Araújo (2008, p. 56) denomina de desterritorialização das funções. Ou seja, a instituição de hierarquias momentâneas que se deslocam ao longo das etapas do processo criativo. A ideia de criação colaborativa, portanto, institui uma dinâmica de elaboração artística em que não existe uma função predominante que ocupe o *status* de ordenadora do discurso cênico. Cada especialista, responsável por uma função específica do processo criativo, atua como coordenador/a, cuidando para que aquele elemento dialogue com o todo. Os estudos sobre colaboração vinculados a contextos de criação cênico-dramatúrgica e questões relacionadas à autoria coletiva foram bastante explorados

na produção acadêmica das Artes Cênicas das duas primeiras décadas do século XXI. Sistematizações que também refletem a relevância dos grupos artísticos e suas tecnologias criativas para a produção cênica do período. Ainda que outras formas de organização possam experimentar o modo de criação em colaboração, este parece encontrar terreno fértil nos coletivos artísticos por características como trabalho continuado, pouca rotatividade de suas/seus membros/as, especificidades dos mecanismos de fomento e viabilização econômica dos produtos artísticos, dentre outros aspectos. O caráter experimental e de pesquisa da criação colaborativa também demanda um tipo específico de postura entre agentes do processo. A sala de ensaio, enquanto espaço de construção da obra cênica, configura-se em potência criativa, sendo o espaço vazio e material humano disponível as principais ferramentas de trabalho. Tal percurso, ainda que as/os envolvidas/os no processo façam prospecções ou estabeleçam conceitos motores e geradores, não é um dado exato, fechado, cartesiano. Do ponto de partida à linha de chegada, bifurcações, sinuosidades, avanços e regressos permearão o caminho até que um discurso se firme na forma de espetáculo. Características que, embora presentes nos distintos contextos de produção cênica, ganham dimensão filosófica e ideológica no cotidiano dos coletivos artísticos. Rosyane Trotta (2008: 266) observa

que nos contextos de autoria coletiva “a sala de ensaio, que reúne todos os participantes, é o espaço público por excelência, onde se corre o risco, se lançam propostas e se debate”. Nesse empolgante fórum, as/os envolvidas/os precisam assumir-se incompletos, em construção, em investigação e, sobretudo, em diálogo com a alteridade. Observando essas características, não é difícil perceber o potencial de essa complexa teia de relações servir a propósitos artístico-pedagógicos. Enquanto dispositivo metodológico, aprendizado e criação colaborativa se aproximam. Talvez por isso, não é raro observarmos a veiculação desses princípios em práxis pedagógicas promovidas pelos/as coletivos, geralmente em caráter de cursos de curta duração, oficinas, *workshops*, demonstrações de trabalho, painéis, comunicações, aulas-espetáculos etc. Sua relevância para os processos artístico-educacionais também pode ser observada em outros contextos: na educação formal de nível superior, como nos casos sistematizados por Vilma Campos Leite (2010) e Eleonora Leal (2012); na formação em interpretação teatral, como descrito por Adilson Lebudino (2009) e Clovis Domingos dos Santos (2010); ou em pesquisas que observam distintos aspectos da pedagogia dos coletivos, como as sistematizadas por Ricardo Figueiredo (2009), Vicente Concílio (2010), Francisco André Lima (2014) e Lucas Valentim Rocha (2013, 2019). Embora a crítica genética seja

a abordagem predominante nas discussões sobre processo colaborativo, algumas sistematizações têm buscado identificar esses princípios também sob a ótica de outros aspectos do fenômeno cênico. Mais recentemente, pesquisas vinculando a ideia de colaboração a uma diversidade de contextos também foram publicadas. Por exemplo, na produção executiva dos coletivos cênicos (Carvalho, 2016), nos processos de gestão e administração artístico-cultural, nas poéticas de encenação contemporânea, em estratégias de recepção estética (Barreto, 2016) além dos já citados dispositivos artístico-pedagógicos. Observando o trabalho de pesquisadoras/es como Stella Fischer (2010), Rosyane Trotta (2008), Francisco André Lima (2014), dentre outros, é possível encontrar evidências de que a noção de processo colaborativo traduza mais uma abordagem que um método de criação. Sobretudo considerando a diversidade de caminhos sistematizados por grupos artísticos das distintas regiões do país que assumem a nomenclatura criação colaborativa⁴. Cada uma dessas propostas preserva características e procedimentos que coadunam modo de operar, interesses estético-poéticos, ética e filosofia de trabalho de determinado coletivo ou contexto criativo. Embora não seja errôneo considerar a colaboração um método, os processos de composição artística tendem a ser flexíveis, rizomáticos e tão inventivos quanto a própria criatividade das/dos artistas.

É interessante notar que ao final dos anos 1990 diferentes áreas e setores produtivos passaram a adotar em suas relações de trabalho a substituição do termo “empregado/a” por “colaborador/a”. Uma clara tentativa de repaginar o então denominado capitalismo selvagem, tanto para difundir uma ideia de valorização do estado de bem-estar social das classes trabalhadoras quanto para atingir índices de produtividade esperados pelas/os gestoras/es desses processos. Difícil instituir se o uso do termo nas Artes Cênicas seja ou não coincidência, já que a colaboração é um fenômeno presente nas mais diversas áreas do conhecimento, com distintos sentidos. Convém ponderar que, embora objetivos, senso ético e estético não necessariamente sejam os mesmos da lógica de mercado, a ideia de colaboração nas Artes Cênicas também insinua uma postura pragmática nas relações entre artistas. Ao longo da última década o termo processo colaborativo de criação veio se esgarçando e adaptando-se para assumir nomenclaturas correlatas. A partir das provocações teóricas de trabalhos precursores como o de Rosyane Trotta (2008), termos como *autoria coletiva* e *criação compartilhada* começam a se tornar mais frequentes no meio acadêmico, caracterizando experiências que envolvem dispositivos colaborativos. Expressões que remetem a diferentes modos cooperativados de composição cênica e abarcam uma diversidade de configurações criativas

que talvez o termo processo colaborativo já não consiga mais traduzir.

Notas

[1] [1] No caso, profissionais responsáveis pela dramaturgia, encenação, coreografia, figurino, maquiagem, interpretação, iluminação etc.

[2] Como exemplo, podemos citar cenotecnica, preparação de elenco, costura, marcenaria, técnicos/as de som e iluminação, dentre outros.

[3] O Teatro da Vertigem surgiu em 1991 como um núcleo de pesquisa e experimentação teatral fundado por Antônio Araújo e egressos/as das Escola de Arte Dramática (EAD) e Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo. A poética cênica do grupo tem como marca a ressignificação de espaços urbanos com recursos de intensa teatralidade. Os espaços não convencionais são a mola propulsora de todos os aspectos cênico-dramatúrgicos da grande maioria de suas obras. Espetáculos como *Paraíso Perdido* (1992), *O Livro de Jó* (1995), *Apocalipse 1:11* (2000), *BR3* (2006), *Mauismo* (2010), *Cidade Submersa* (2011), *Bom Retiro 958 Metros* (2012), dentre outros, exploram diferentes aspectos da tessitura sociopolítica brasileira por meio de encenações pungentes, disruptivas, provocadoras e que proporcionam ao público experiências imersivas. As ocupações artísticas que o grupo fez em igrejas, hospitais abandonados, prisões, becos e vielas da cidade de São Paulo inscreveram o Vertigem como uma das grandes referências de encenação contemporânea, sendo

um dos coletivos dos anos 1990 mais consagrados no Brasil e na América Latina.

[4] Se observarmos, por exemplo, procedimentos de agrupamentos brasileiros já estabelecidos que se utilizam da criação em colaboração, veremos um cenário multifacetado: grupos como o Teatro da Vertigem (SP) onde a visão do/a encenador/a aparece como marca indispensável à sua identidade; grupos como o Oi Nós Aqui Traveis (RS) – que segundo Stela Fischer (2010, p. 79-105), transitou durante a sua trajetória da criação coletiva para a criação colaborativa – em que a unidade do coletivo é característica perceptível em todos os trabalhos; já em outros contextos nos deparamos com organizações como o Lume (SP) onde cada trabalho parece ter a identidade individual derivada dos objetos de estudo dos/as atores/as pesquisadores/as. Procedimentos marcadamente distintos, mas que funcionam a seu modo enquanto processos colaborativos, uma vez que são configurações ou tentativas de resposta ao problema da autoria coletiva..

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ACHINTE, Adolfo Albán. A Comunalidade Criativa Uma Pedagogia da Imagem. *In*: BARBOSA, Ana Mae. FONSECA, Annelise Nani da. **Criatividade Coletiva: Arte e Educação no Século XXI**. São Paulo, Editora Perspectiva, 2023.

ACASO, María. **Esto no son las Torres Gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes**. Madrid: Catarata, 2006.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

AJZENBERG, Elza. A Semana de Arte Moderna de 1922. **Revista de Cultura e Extensão USP**, [S.l.], v. 7, p. 25–29, 2012. DOI: 10.11606/issn.2316-9060.v7i0p25-29. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rce/article/view/46491>. Acesso em: 24 jul. 2025.

ALENCAR, Eunice M. L. **Soriano de. Psicologia da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

ALVES, Camila. **E se experimentássemos mais? Contribuições não técnicas de acessibilidade em espaços culturais**. Curitiba: Appris, 2020.

ALVES, Cauê. A curadoria como historicidade viva. *In*: RAMOS, Alexandre Dias (org.) **Sobre o ofício do curador**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010:43-57.

AMORIM, Fernanda Gomes de. Sobre parâmetros e critérios para avaliar em música na educação básica: uma análise a partir da literatura sobre avaliação em música no Brasil. *In*: **Anais do XXV Congresso Nacional da ABEM**, v.4, 2021. Disponível em <http://abemeduacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/774/public/774-4105-1-PB.pdf> Acesso em 20/06/2025.

ANA MAE. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

ANDRADE, Klesia Garcia. **Coro criativo: uma pesquisa-ação sobre a criação musical na prática coral**. 2019. Tese (Doutorado em Música) – Centro

- de Comunicação, Turismo e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18883>. Acesso em: 29 jun. 2025.
- ANDRADE, Klesia Garcia. Problema, criatividade e ensino remoto emergencial: reflexões sobre a prática docente no ensino superior. **Revista da Abem**, v. 30, n. 1, e30103, 2022. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1091>. Acesso em: 29 jun. 2025.
- ANDRADE, Margaret Amaral de; WEICHSELBAUM, Anete Susana; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Critérios de avaliação em música: um estudo com licenciandos. *In: Revista Científica FAP, Curitiba*, v.3, p. 53-67, jan./dez. 2008.
- ANDERWALD, Ruth; GROND, Leonhard; PÉREZ, María A. G.. Getting dizzy: A conversation between the artistic research of dizziness and somatic architecture. **The Journal of Somaesthetics**, v. 7, n. 1, 2021.
- ARAÚJO, Antônio. **A encenação no Coletivo: Desterritorializações da função do diretor no Processo Colaborativo**. Tese (doutorado em Artes). São Paulo-SP: ECA-USP, 2008.
- ARAÚJO, Antônio. **A Gênese da Vertigem – O Processo de Criação de O “Paraíso perdido”**. Dissertação (mestrado em Teatro). São Paulo-SP: USP, 2002.
- ARAÚJO, Antônio. O processo Colaborativo no Teatro da Vertigem. *In: Revista Sala Preta*. São Paulo-SP: ECA/USP, 2006.
- ARAUJO, Gessé Almeida. Poética(s): a criação artística em fricção com o(s) tempo(s) presente(s). **Revista Cena**, Porto Alegre, n. 23, p. 111-120, set./dez. 2017.
- ARENDDT, Hannah. **A vida do espírito**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**. São Paulo: Pioneira / EDUSP, 1980.
- ARROYO, Margarete. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música**. Tese (Doutorado em Música). 1999. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Porto Alegre. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15025>. Acesso em 10/jul/2025.
- ARTE EM FOCO: **Revista de estudo sobre produção artística /**

Universidade Federal de Santa Catarina, v. 1, n. 1, Florianópolis: Imprensa Universitária, 1998.

ASSIS, Thiago Santos. **Avaliação da aprendizagem em dança: um trânsito entre o dito e o feito em escolas municipais de salvador**. 123f. Il. 2012. Dissertação (mestrado) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/12893>. Acesso em 2 jun. 2025.

ASSIS, Thiago Santos. Objeto de conhecimento em dança. *In*: **SAMPAIO, Juliano (org.)**. Léxico da Arte/Educação Brasileira. Curitiba: CRV, 2024, p, 78-81.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1943.

BACARIN, Leda Maria Braga. Planejamento e políticas públicas em arte/educação. **Revista da FAEB**, v. 25, n. 50, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALDI, Neilla. MARQUES, Thais. NASCIMENTO, Djenifer. Meia-volta na Ciranda: Reflexões sobre decolonialidade na Dança. Interterritórios. **Revista de educação**. UFPE, Caruaru, Brasil. V.5. N.8 (2019).

BALISCEI, João Paulo. **Vilões, heróis e coadjuvantes: um estudo sobre Masculinidades, Ensino de Arte e Pedagogias Disney**. 2018. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado). Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago. 2013

BARBOSA, A. M. Um congresso participativo. **Revista GEARTE**, [S. 1.], v. 6, n. 2, 2019. DOI: 10.22456/2357-9854.94273. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/94273> Acesso em: 20 jun. 2025.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. Editora Perspectiva SA, 2018.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte não se ensina, contamina-se**. Conexão Sesc. YouTube, 17 de junho de 2019. 6 min 9s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ROz0EPOdkc0>, Acesso em: 23 de julho de 2025.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: leitura no subsolo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação como mediação cultural**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. Educação para as Artes Visuais: do MAC USP ao Balanço das Águas. *In: Aranha, Carmen; Canton, Katia (org.)*. Espaços da Mediação. São Paulo: PGEHA / Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2011:63-83.

BARBOSA, Ana Mae. **FONSECA, Annelise Nani da**. Criatividade Coletiva: Arte e Educação no Século XXI. São Paulo, Editora Perspectiva, 2023.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Ed.C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos: arte-educação e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. (org.); COUTINHO, Cecília. História da arte-educação no Brasil: da arte como expressão à arte como conhecimento. *In: BARBOSA, Ana Mae (org.)*. Arte-educação contemporânea. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.) A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais. **São Paulo: Cortez, 2010**.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARRETO, Cristiane Santos. **O Público como o Quinto criador? Uma Pedagogia do Olhar Por Meio de Jogo Poético com os Espectadores**. Tese (doutorado em Artes Cênicas). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2016.

BARROS, D'Assunção José. **O uso dos conceitos: uma abordagem interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

BARTENIEFF, Ingmar; LEWIS, Dori. **Body movement: coping with the environment**. New York: Gordon & Breach, 1980.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Lisboa: Edições 70, 2001.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAUMGARTEN, A. G. **Estética: a lógica da arte e do poema**. Trad. Miriam Sutter Medeiros. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BEAUDOT, Alain. **A criatividade na escola**. Tradução de Mariana Sampaio Gutierrez e Bernadete Hadjionnou. São Paulo: Ed. Nacional, 1975.

BELL, Julian. **Arte: uma história geral**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

BELTING, Hans. **O fim da história da arte**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2006.

BENJAMIN, Walter. **A Obra de Arte na Época de sua Reprodutibilidade Técnica**. Organização de Márcio Seligmann-Silva. Tradução de Gabriel Valadão Silva. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

BENGIO, Yoshua; GOODFELLOW, Ian; COURVILLE, Aaron. Deep generative models. In: **JORDAN, Michael I.; KATZ, Geoffrey; WIDROW, Bernard** (eds.). *Deep Learning*. Cambridge: MIT Press, 2019. p. 229–264.

BERTHOLD, M. **História Mundial do Teatro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

BISHOP, Claire. **Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship**. Londres: Verso, 2012.

BISIAUX, Lílâ. Deslocamento Epistêmico e Estético do Teatro Decolonial. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 8, n. 4, p. 644-664, out./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266078793>

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/ PISEGRAMA, 2023.

BLACKING, John. **How musical is man? Seattle: University of Washington Press, 1973.**

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BOLSANELLO, Débora P. (org.). **Educação Somática e seus Pioneiros no Brasil**. Vol. I, II, III. Curitiba, Juruá, 2020.

BOLSANELLO, Débora P. **A educação somática e o contemporâneo profissional da dança**. DAPesquisa, 7(9), 001-017, 2012.

BORNE, Leonardo; BELTRÁN, Mário Rueda. Evaluación en educación musical. Tensiones antiguas, discusiones contemporáneas. **Revista Abem**, Londrina, v. 25, n. 28, p. 123-138, jan. 2017

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis, Vozes, 2009.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRAGA, Paula. O curador e a galeria. *In: RAMOS, Alexandre Dias (org.) Sobre o ofício do curador*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010:65-74.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 1.331**, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte.

Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL, Fábio. **MARQUES, Isabel**. A Arte se avalia? Undime, 19/04/2006. Disponível em <https://undime.org.br/noticia/arte-se-avalia>. Acesso em 2 jun. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº LEI 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm. Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. **Ministério da Cultura**. Brasil das Artes: uma política nacional. Brasília: Ministério da Cultura; Fundação Nacional de Artes – Funarte, jun. 2025. 51 p. Disponível em: <https://www.gov.br/funarte/pt-br/assuntos/noticias/todas-noticias/brasil-das-artes-politica-nacional-das-artes-avanca-com-validacao-de-texto-base>. Acesso em: 17/06/2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018 (terceira versão). Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em 2 jun. 2025.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC. SEF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 02 Jun. 2025.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. 2. ed. Trad. Fiama Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CABRAL, Beatriz. **Avaliação em teatro: Implicações, problemas e possibilidades**. Sala Preta, 2, 213-220. 2002. Disponível em: <https://revistas.usp.br/salapreta/article/view/57093>. Acesso em: 10 jun 2025.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

CABRERA SALORT, Ramón. Saber olhar com olhos próprios (Uma escola necessária para evitar ideias fora de lugar). **Revista GEARTE**, [S.l.], v. 6, n. 2, jul. 2019. ISSN 2357-9854. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/92912>.

CAETANO, Nina. **Tecido de Vozes: Texturas Polifônicas na Cena Contemporânea Mineira**. Tese (doutorado em Artes). São Paulo-SP:USP, 2011.

CAHNMANN-TAYLOR, Melisa; SIEGESMUND, Richard (Eds.). **Arts-Based research in Education: foundations for practice**. New York: Routledge, 2008.

CALABRESE, Omar. **A linguagem da arte**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

CAMARGO, Robson Corrêa. Neva Leona Boyd e os Jogos Teatrais: Polifonias no Teatro Improvisacional de Viola Spolin. **Revista Fênix**. vol.7, Ano VII nº 3. set./out./ nov./dez. 2010. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/279> Acesso em: 05 de jun. de 2025.

CANDA, Cilene. **Formação em Teatro-Fórum: recepção, intervenção e autonomia do espect-ator**. Repertório: Teatro & Dança, Salvador, n. 20, p. 130-134, 2013.

CARNEIRO, Leonel Martins. **A experiência do espectador contemporâneo: memória, invenção e narrativa**. Rio Branco: Edufac, 2019.

CARVALHO, Z. **O corpo no teatro de Improviso**. Porto: 5 livros, 2019.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CAUQUELIN, Anne. **Teorias da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CHACRA, S. **Natureza e Sentido da Improvisação Teatral**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

CINTRÃO, Rejane. As montagens de exposições de arte: dos salões de Paris ao MoMA. In: **Ramos, Alexandre Dias (org.) Sobre o ofício do curador**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010:15-41.

CIŽEK, F. **Children's colored paper work**. Viena: Anton Schroll, 1927.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário**. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2004.

CONCILIO, Vicente. **BadenBaden: modelo de ação e encenação no processo com a peça didática de Bertolt Brecht**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

CONCILIO, Vicente. **Pedagogia do Teatro e Processos Colaborativos: A experiência do grupo XIX de Teatro. Anais da III Jornada Latino-Americana de Estudos Teatrais**. Blumenau: CEART UDESC, 2010.

COOLS, Guy. On dance dramaturgy. **Revista Cena**, Porto Alegre, nº 29, p. 42-52 set./dez. 2019.

COPEAU, J. **Jacques Copeau: hay que rehacerlo todo**. Escritos sobre el teatro. Edición de Blanca Baltés. Madrid: ADE, 2002.

CORADESQUI, Glauber. **Experiência e mediação de espetáculos**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2018.

CORREIA, Thiago Carvalho Souza. **Modos de cooperação e produção do grupo de teatro finos trapos: um estudo de caso**. Dissertação (mestrado em Artes Cênicas). Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

COSTA, F. J. R. da. Ensino/Aprendizagem das Artes Visuais na América Latina: colonialidade cultural e emocional aliada a questões LGBT. *Revista GEARTE*, [S. l.], v. 6, n. 2, 2019. DOI: 10.22456/2357-9854.92908. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/92908> . Acesso em: 20 jun. 2025.

COUCHOT, Edmond. Da representação à simulação: evolução das técnicas e das artes da figuração. *In: PARENTE, Andre.* (org.). *Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

CRUVINEL, Flavia Maria. **O habitus cortesão bragantino nos trópicos: a formação musical como estratégia de reprodução do poder monárquico no Rio de Janeiro oitocentista**. 304f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

CRUZ DEBIASI, M.; BAGGIO WEBER, A.; DAMAZIO, A. A prática avaliativa e as concepções de educação. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 3, n. 3, p. 94–113, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/387> Acesso em: 20 jun. 2025.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **FLUIR (FLOW) Una Psicología de la felicidad**. Barcelona: Kairós, 2013.

CUNHA, Amanda Siqueira Torres. **O conceito de livre expressão infantil no Brasil: sentidos e designações entre arte e educação (1920–1970)**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

CUNHA, Amanda Siqueira Torres. SCHLICHTA, Consuelo Alcione Borba Duarte. A mediação na educação em arte: o que nos revelam os pesquisadores da ANPAP? *In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS – ANPAP*, 2013, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: ANPAP, 2013.

CUNHA, Susana Ragel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa. **Arte contemporânea e docência com crianças: inventários educativos**. Porto Alegre: Zouk, 2021b.

CURIEL, Ochy. “**Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista**”. *Nó-madas*, n. 26, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241010.pdf> , Acesso 23 jun. 2025.

CVEJIĆ, Bojana. O dramaturgista ignorante. *In*: CALDAS, Paulo; GADELHA, Ernesto (Orgs.). **Dança e dramaturgia[s]**. São Paulo: n-1, 2016.

DAMASCENO, Maira. AMORIM, Gabriel Chaves. CARDOSO, Dorvalino Refej. Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade: perspectivas teóricas e históricas. **Revista TEL**, Irati, v. 13, n.1, p. 12-27, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/tel/article/view/20145>, acesso em: 22 jun. 2025.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Companhia das Letras, 2012.

DANAN, Joseph. **Qu’est-ce que la dramaturgie?**. Arles: Actes Sud, 2010.

DANTO, Athur C. **Apos O Fim Da Arte**. A Arte Contemporânea E Os Limites Da Historia. São Paulo: Edusp, 2006.

DE GIORGI, Margherita. Dando Forma ao Corpo Vivo: paradigmas do soma e da autoridade em escritos de Thomas Hanna. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 5, p. 54-84, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. **Mil platôs: esquizofrenia e capitalismo**. 2. ed. v. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

DEL BEN, Luciana. **A pesquisa em Educação Musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros**. *Per Musi*, v.7, p. 76-82, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/permusi/article/view/55986>. Acesso em 10/ju/2025.

DEL BEN, Luciana. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: Reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. *In*: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (orgs.) **Avaliação em música: reflexões e práticas**. São Paulo: Editora Moderna, 2003, p.31-40.

DELAHUNTA, Scott. Dance dramaturgy: speculations and reflexions. *Dance Theatre Journal*, v. 16, n. 1, p. 20-25, 2000.

DESGRANGES, Flávio. **A inversão da olhadela: alterações no ato do espectador teatral**. São Paulo: Hucitec, 2017.

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

DESGRANGES, Flávio. O que eu Significo Diante Disso: ação artística com espectadores teatrais. *Rev. Bras. Estud. Presença*. Porto Alegre, v. 10, n. 2, e94955, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-266094955>. Acesso em: 27 de jun. 2025.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DESMONTS, A. **Le Théâtre d'improvisation: une pratique artistique autonome en voie d'institutionnalisation qui dépasse le cadre du spectacle**. Dissertação de Mestrado em Política e Gestão da Cultura apresentada ao Instituto de Estudos Políticos da Universidade Estrasburgo França, Orientação: Prof. Fr. Jay Rowell.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, [1916] 1970.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

DIAS, Belidson. Prefácio. In: **DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L.** (Orgs.). Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 21-26.

DIAS, Lineu; NAVAS, Cássia. **Dança moderna**. Secretaria Municipal de Cultura: São Paulo, 1992;

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Quando as imagens tomam posição**. Lisboa: Orfeu Negro, 2009.

DOMENICI, Eloisa L..O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo. **Pro-Posições (Unicamp)**, v. 21, p. 69-85, 2010.

DORT, Bernard. **L'état d'esprit dramaturgique**. Théâtre/Public. Dramaturgie, n. 67, p. 6-12, 1986.

DOURADO, Rodrigo Carvalho Marques. Teatros da Decolonialidade. Urdimento - **Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 44, p. 1-29, 2022. DOI: 10.5965/1414573102442022e0211. Disponível em: [https\[:\]//revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20851](https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20851). Acesso em: 23 jun. 2025.

DRISCOLL, Rosalyn. **The Sensing Body in the Visual Arts: Making and Experiencing Sculpture**. Bloomsbury Visual Arts. New York, NY, USA, 2020.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da Estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1993.

ECO, Umberto. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1989.

EDDY, Martha. A Brief History of Somatic Practices and Dance: historical development of the field of somatic education and its relationship to dance. **Journal of Dance and Somatic Practices**, v. I, n. 1, p. 5-27, spring/summer 2009.

EDDY, Martha. **The Role of the Arts & Embodiment in Community Building: a post 9/11 review**. Currents, Northampton, Body-Mind Centering Association, v. 13, n. 1, p. 1-10, winter 2010.

EISNER, Elliot; BARONE, Tom. **Arts based Research**. Los Angeles: Sage Publications, 2012.

ELLIOTT, David. **Music Matters: A New Philosophy of Music Education**. New York: Oxford University Press, 1995.

ELLIOTT, David J. The conception of creativity: implications for music education. In: **SUNCOAST MUSIC EDUCATION FORUM, 1989**. Anais... [S. l.]: [s. n.], 1989. p. 14-39. Disponível em: [https\[:\]//www.researchgate](https[:]//www.researchgate).

net/publication/234651274_The_Concept_of_Creativity_Implications_for_Music_Education. Acesso em: 29 jun. 2025.

EMMANUEL, Maurice. **Traité de l'accompagnement modal des psaumes**. Paris: Henri Didier, 1913.

ESCOBAR, Arturo. **Más allá del Tercer Mundo**. Globalización y diferencia. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia — Universidad del Cauca, 2005. Disponível em: <https://publicaciones.icanh.gov.co/index.php/picanh/catalog/download/98/99/69?inline=1>. Acesso em: 23 jun. 2025.

EWEN, Frederic. **Bertolt Brecht: sua vida, sua arte, seu tempo**. São Paulo: Globo, 1991.

FÉRAL, Josette. **Por uma poética da performatividade: o teatro performativo**. Sala Preta, ECA/USP, São Paulo, v.8, p. 197-210, 2008.

FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo movimento**. 9. ed. Summus Editorial, 1977.

FERLIM, Uliana. Reflexões sobre práticas musicais e decolonialidade: experiência na extensão universitária e movimentos culturais contemporâneos, *In: Anais XXV Congresso da ABEM, João Pessoa, 2021*. Disponível em: http://abemeducaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/830/public/830-4508-1-PB.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

FERRAZ, Maria Heloísa C. T.; FUSARI, Maria F. R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRAZ, Maria Heloísa C.; FUSARI, Maria F. R. **Arte na educação escolar: conceitos e procedimentos**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Sílvia. A Escolinha de Arte do Brasil e os primórdios da arte-educação no país. **Revista Arte na Rede**, n. 2, 2002.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. **A dimensão coletiva na criação: o processo colaborativo no Galpão Cine Horto**. Dissertação (Mestrado em Artes). Belo Horizonte: UFMG, 2007.

FIGUEIREDO, Valeska.; VILAS BOAS, Priscila. **Tramas das linguagens: caminhos para a prática docente: linguagens e suas tecnologias: dança.** 1ed. São Paulo: Ática, 2021, p. 117-122.

FISCHER, Stela Regina. **Processo colaborativo: experiências de companhias teatrais brasileiras nos anos 90.** Dissertação (mestrado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2003.

FISCHER, Stela Regina. **Processo Colaborativo e Experiências de Companhias teatrais Brasileiras.** São Paulo-SP: Hucitec, 2010.

FISCHER-LICHTE, Erika. **Estética do performativo.** Tradução de Manuela Gomes. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.

FLOCH, Jean-Marie. **Imagem, signos, figuras: a abordagem semiótica da imagem.** Cruzeiro Semiótico, Porto, n. 3, p. 75-81, jul. 1985.

FONSECA, Annelise Nani da e BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Movimentos dispersivos da criatividade: da novidade ao engajamento. **Anais do XXIX Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Dispersões [recurso eletrônico]** / Organizadores, Manoela dos Anjos Afonso Rodrigues e Cleomar de Sousa Rocha. – Goiânia: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (Anpap), 2020. Disponível em: <https://anpap.org.br/anais/2020/>

FONSECA, Annelise Nani da; LAMBERT, Vanessa Raquel. O papel da curadoria na leitura da imagem como ferramenta de (re)existência para a arte/educação. In: (Re)existências: anais do 30º encontro nacional da ANPAP. **Anais [...].** João Pessoa (PB) ANPAP, 2021. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/30enanpap2021/383588-o-papel-da-curadoria-na-leitura-imagem-como-ferramenta-de-\(re\)existencia-para-a-arteeducacao/](https://www.even3.com.br/anais/30enanpap2021/383588-o-papel-da-curadoria-na-leitura-imagem-como-ferramenta-de-(re)existencia-para-a-arteeducacao/). Acesso em: 25/05/2025.

FORKEL, Johann Nikolaus. **Allgemeine Geschichte der Musik.** Leipzig: Schwickert, 1788-1801.

FORTIN, Sylvie. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT.** Grupo Interdisciplinar de Pesquisas e Extensão em Contemporaneidade, Imaginação e Teatralidade, n. 2, p. 40-55, 1999.

FORTIN, Sylvie. **L'éducation somatic et la formation en danse**. Nouvelles de Danse. Bruxelas: Contradanse, n. 28, p. 15-30, 1996.

FORTIN, Sylvie. Living in movement: development of sommatic practices in different cultures. **Journal of Dance Education**. New Jersey, v. 2, n. 4, p. 128-136, 2002.

FORTIN, Sylvie. **Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula de técnica de dança**. Pro-Posições. Campinas: Editora da Unicamp, v. 9, n. 2 (26), 1998.

FOSTER, Hal. **O retorno do real: a vanguarda no final do século XX**. São Paulo: Cosac Naify, 1996.

FOSTER, Susan L. **Choreographing Empathy: Kinesthesia in Performance**. London: Routledge, 2011.

FRANÇA, Cecília Cavaliere; SWANWICK. **Keith**. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. Em Pauta. Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8526>. Acesso em: 29 jun. 2025.

FREEDMAN, Kerry. **Enseñar cultura visual**. Barcelona: Octaedro, 2006.

FREIRE, Emanuella Sampaio; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros. A avaliação educacional: uma dimensão histórica. In: **Encontro Cearense de História da Educação 12.**; Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação, 2., 26 a 28 set. 2013. Fortaleza (CE). Anais... Fortaleza (CE), 2013, p. 27-40.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREITAS E SOUZA, Enivalda Nunes; CAMPOS, Fernanda Cristina de. **Dos sinais às imagens poéticas: leitura de poesia e crítica do imaginário.** Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 51, n. 4, p. 573-582, out.-dez. 2016.

FRIESEN, Rafael Ricardo. **Apreciação orientada por análise musical: um estudo educacional em contexto amazônico.** 2023. 248 f. Tese (Doutorado em Educação na Amazônia) – Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – EDUCANORTE, Universidade Federal do Amazonas, Boa Vista, 2023.

FUSARI, Maria F. **de Rezende; FERRAZ, Maria Heloisa de Toledo.** Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992.

FUSARI, Maria F. **R.;** FERRAZ, Maria H. C. T. Planejamento coletivo em arte/educação. Revista Arte na Rede, v. 5, n. 2, 2022.

FUSARI, Maria F. R. Reflexões sobre a formação do professor de arte. *In:* **BARBOSA, Ana Mae (Org.).** Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2003.

FUX, Maria. **Dança, experiência de vida.** Trad. Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus Editorial, 1983.

FUX, Maria. **Dançaterapia.** Trad. Beatriz Canabrava - São Paulo: Summus Editorial, 1988.

GAMA, Joaquim C.M. **Alegoria em Jogo: a encenação como prática pedagógica.** São Paulo: Perspectiva, 2016.

GAMA, Joaquim. A Fisicalização no Sistema de Jogos Teatrais. **Revista Fênix.** vol.7, Ano VII nº 1. jan./fev./mar./abril 2010. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/235> Acesso 26 de jun. de 2025.

GALLESE, Vittorio; GUERRA, Michele. **The empathic screen: cinema and neuroscience.** Tradução de Frances Anderson. Oxford: Oxford University Press, 2019.

GEHRING, Albert. **The Appreciation of Music.** New York: The Macmillan Company, 1910.

GENETTE, Gerard. **A obra de arte I: imanência e transcendência**. São Paulo, 2001.

GINOT, Isabelle. **Para uma epistemologia das técnicas de educação somática**. O Percevejo online. Periódico do programa de pós-graduação em Artes cênicas, v. 2, n. 2, 2010.

GODARD, Hubert. **El gesto y su percepción**. *Estudis escènics*, n. 32, p. 335-343, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONDIM, Jenedalva Pontes. Currículo e pedagogia histórico-crítica no ensino de artes visuais. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 28, n. 57, 2019.

GRAHAM, Beryl; COOK, Sarah. **Rethinking Curating: Art after New Media**. Cambridge, MA: MIT Press, 2010.

GRASSI, Bernardo. Composição musical e resolução de problemas. *In: Mentres em música*. ILARI, Beatriz Senoi; ARAÚJO, Rosane Cardoso (Org.). Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 63-90.

GREEN, Jill. Somatic knowledge: The body as content and methodology in dance education. **Journal of dance education**, v. 2, n. 4, p. 114-118, 2002a.

GREEN, Jill. Somatics: A growing and changing field. **Journal of Dance Education**, v. 2, n. 4, p. 113-113, 2002b.

GREEN, Lucy. **Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy**. Aldershot: Ashgate, 2008.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Semiótica: dicionário razornado de la teoria del lenguaje**. Tomo II. Madrid: Editorial Gredos, 1991.

GUARATO, Rafael. O fardo da história da (e na) dança: consequências da colonialidade e da decolonialidade para historiografias dos suls do “sul global”. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 108–137, 2024. DOI: 10.58786/rbed.2022.v1.n1.51999. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rbed/article/view/51999>. Acesso em: 20 jun. 2025.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

GUIMARAES, Ana Luiza Bernardo; SOUZA, Nádia Aparecida de. **A avaliação da aprendizagem em arte: sendas percorridas**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, Vol. 22, n. 49, p. 305-325, 2011. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/view/1978/1954> Acesso em 15/06/2025.

HAMILTON, Clarence G. **Outlines of Musical Appreciation**. Boston: O. Ditson Co., 1909.

HANNA, Thomas. **Dictionary definition of the word Somatics**. Somatics, 4 (2), 1983.

HANNA, Thomas. The Field of Somatics. Somatics: Magazine-**Journal of the Bodily Arts and Sciences 1 (1): 30–34**, 1976.

HANNA, Thomas. **What is somatics**. Somatics: Magazine-journal of the bodily arts and sciences, v. 5, n. 4, p. 4-8, 1986.

HARRIS, Daniel X. “Defendendo um Terreno” Criatividade e Ativismo Social Contemporâneo. In: **BARBOSA, Ana Mae. FONSECA, Annelise Nani da. Criatividade Coletiva: Arte e Educação no Século XXI**. São Paulo, Editora Perspectiva, 2023.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. Trad. Idalina Azevedo e Manuel António de Castro. Edição bilíngue. São Paulo: Edições 70, 2010, p. 193.

HERNÁNDEZ, Fernando. **¿De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual? Educação & Realidade, Porto Alegre**, v. 30, n.2, p. 9-34, jul/dez 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOFF, Mônica. Mediação (da arte) e curadoria (educativa) na Bienal do Mercosul, ou a arte onde ela “aparentemente” não está. **Revista Eletrônica Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v.4, n.1, 2013:69-87.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1991.

HOLUB, Robert C. **Reception Theory: A Critical Introduction**. Londres: Methuen, 1984.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOUAISS, Antônio (Coord.). **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia; Editora Objetiva, 2001. Disponível em: <https://houaiss.online/houaission/apps/www2/v8-0/html/index.php>. Acesso em: 25 jun. 2025.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IMPETT, Leonardo; OFFERT, Fabian. **There Is a Digital Art History**. 2023. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2308.07464>. Acesso em: 28 jun. 2025.

IMSHOOT, Myriam van. Dramaturgia ansiosa. *In*: CALDAS, Paulo; GADELHA, Ernesto (Orgs.). **Dança e dramaturgia[s]**. São Paulo: n-1, 2016.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia: engajamento como filosofia de pesquisa e prática profissional. **Revista Científica de Artes**, Curitiba, v. 14, n. 1, p. 10-22, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1907>. Acesso em: 02 jun. 2025.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. *In*: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (Orgs.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: Editora SENAC-SP: Edições SESC SP, 2008, p. 87-104.

IRWIN, Rita L.; COSSON, Alex de (Ed.). **A/r/tography: rendering self through arts-based living inquiry**. Vancouver: Pacific Educational Press, 2004.

IRWIN, Rita L.; LASCZIK, Alexandra; SINNER, Anita; TRIGGS, Valerie (Eds.). **A/r/tography: essential readings and conversations**. Bristol: Intellect, 2024.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: 34, 1996. v. 1.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, Hans R. A história da literatura como provocação à teoria literária. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v.36)

JENNY, Laurent. **Intertextualidades**. Coimbra/Portugal: Livraria Almedina, 1979.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática**. Petrópolis: vozes, 2018.

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade do Juízo**. Trad. De Valerio Rodhen e António Marques. Editora Forense Universitária, 1995.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Abril Cultural, 2000.

KAPUSTA, John. Pauline Oliveros, Somatics, and the New Musicology. **The Journal of Musicology**, v. 38, n. 1, p. 1-31, 2021.

KATER, Carlos. **Musicalização infantil: educação musical na pré-escola e nas séries iniciais**. São Paulo: Moderna, 2004.

KATZ, Helena. **Um, dois, três, a dança é o pensamento do corpo**. Belo Horizonte: Fórum Internacional de Dança-FID, 2005.

KERKHOVEN, Marianne Van. Looking without a pencil in the hand. *In*: _____ (Ed.). *On dramaturgy*. Theaterschrift, v. 5-6, p. 140-149, 1994.

KERKHOVEN, Marianne Van. O processo coreográfico. *In*: CALDAS, Paulo; GADELHA, Ernesto (Orgs.). *Dança e dramaturgia[s]*. São Paulo: Nexus, 2016.

KLEBER, Magali. Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. **Revista da ABEM**, n. 14, p. 91-98, 2006. Disponível em: http://abemeducao musical.com.br/revista_abem/ed14/revista14_artigo9.pdf. Acesso em 26/ jun/2025.

KOCH, Ingedore. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KON, Victor. Educación por el Arte vs. Colonización de la Subjetividad. **Revista GEARTE**, [S.l.], v. 6, n. 2, jul. 2019. ISSN 2357-9854. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/92914>.

KOSSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006a.

KOSSELLECK, Reinhart. **Geschichte der Begriffe: Beiträge zur historischen Semantik**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2006b.

KOSSELLECK, Reinhart. **Vergangene Zukunft**. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2004.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: Um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, [1984] 2002.

KOUDELA, Ingrid Dormien (org). **Um voo brechtiano**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. **Dimensões e Funções do Pensamento Pedagógico-Musical**. Tradução: Jusamara Souza. Em Pauta, vol. 11, n. 16 e 17, p. 48-73, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/empauta/article/view/9378>. Acesso em 05/jun/ 2025.

KREHBIEL, Henry Edward. **How to Listen to Music: Hints and Suggestions to Untaught Lovers of the Art**. New York: Charles Scribner's Sons, 1896.

KRISTEVA, Julia . **Introdução à semanálise**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KRISTEVA, Julia. **Seméiotikè, recherches pour une sémanalyse**. Paris: Seuil, 1969.

KUYPERS, Patrícia. **Tradução Joana Ribeiro da Silva Tavares e Marito Olsson-Forsberg**. Buracos negros: uma entrevista com Huberto Godard. O Percevejo Online, v. 2, n. 2, 2010.

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, Rudolf. **A vision of dynamic space**. Compiled by Lisa Ullmann. London and Philadelphia: Laban Archives in association with The Falmer Press, 1984.

LACERDA, Osvaldo. **Compêndio de teoria elementar da música**. Ricordi: São Paulo, 1966.

LAKOFF, George and JOHNSON, Mark. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999.

LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. Disponível em: <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=164&c=13>. Acesso em: 20 jun. 2025.

LANDOWSKI, Eric. **Com Greimas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

LATOURE, Bruno. **Onde aterrar? Como se orientar politicamente no Antropoceno**. São Paulo: Bazar do Tempo, 2018.

LEAL, Eleonora Ferreira. **Rastros poéticos na dança: o processo colaborativo na Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará**. Tese (doutorado em Artes Cênicas). Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

LEDUBINO, Adilson Doniseti. **Processo Colaborativo na Formação do Ator**. Dissertação (mestrado em Educação). Campinas-SP: UNICAMP, 2009.

LEHMANN, Hans-Thies. **Escritura Política no Texto Teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LEHMANN, Hans-Thies. **O teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

LEHMANN, Hans-Thies. **Postdramatic theatre**. Nova York: Routledge, 2006.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. **Filosofia grega – uma introdução**. Teresópolis (RJ): Daimon, 2008

LEITE, Thiago de Castro. **Para o mundo aumentar de tamanho: formação de espectadores, mediação teatral e acessibilidade**. São Paulo: Hucitec, 2024.

LEITE, Vilma Campos dos Santos. **Estações e trilhos da Escola Livre de Teatro (ELT) de Santo André (SP) 1990-2000**. Tese (doutorado em Artes). Uberlândia-MG: UFU, 2010.

LEPECKI, André. Errância como trabalho: sete notas dispersas sobre dramaturgia da dança. *In*: **CALDAS, Paulo; GADELHA, Ernesto (Orgs.)**. Dança e dramaturgia[s]. São Paulo: Nexus, 2016.

LESSING, Gotthold Ephraim. **Hamburg dramaturgy**. Londres: William Clowes and Sons, Ltd. s/d.

LEVITIN, Daniel J. **A mente organizada: como pensar com clareza na era da sobrecarga de informação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

LEVITIN, Daniel J. **A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2011.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LEYTON, Daina; VILLELA, Milú. **Org**. Programa Igual Diferente. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Identidade da Pedagogia e Identidade do Pedagogo. *In: Tânia BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa (Org.)* Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática.** 3ª ed. – Goiânia, GO: Alternativa, 2001.

LIMA, Francisco André Sousa. **Pedagogia do teatro de grupo: o processo colaborativo como dispositivo metodológico no Oficinão Finos trapos.** Dissertação (mestrado em Artes Cênicas) Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

LIMA, Henrique Rocha de Souza. **Desenho de escuta: políticas da aurialidade na era do áudio ubíquo.** 2018. 410 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

LIMA, José Antônio de Oliveira. **Educação somática: diálogos entre educação, saúde e arte no contexto da proposta da Reorganização Postural Dinâmica.** Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LIMA, José Antonio de Oliveira. **Educação somática: limites e abrangências.** Pro-Posições, v. 21, p. 51-68, 2010.

LIMA, José Antônio de Oliveira. **O movimento humano: a práxis da corporalidade.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

LUBART, Todd. **Psicologia da criatividade.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições.** São Paulo: Cortez, 2013.

LUDOVICA, Schaerf. *et al.* AI Art Curation: Re-imagining the city of Helsinki in occasion of its Biennial. 2023. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2306.03753> . Acesso em: 28 jun. 2025.

LUGO, María. Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial. *In: Walter Mignolo (org.)*. Género y descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2008,

LUO, Ning. Desconstruindo o Gênio Solitário Através das Lentes de Gênero Criatividade Artística Revisitada. *In: BARBOSA, Ana Mae. FONSECA, Annelise Nani da*. Criatividade Coletiva: Arte e Educação no Século XXI. São Paulo, Editora Perspectiva, 2023.

MAISON, Rachel. **Por uma arte-educação multicultural**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In: Santiago CASTRO-GÓMEZ; Ramón GROSGOUEL (orgs.)*. El giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana – Siglo del Hombre, 2007.

MARQUES, Isabel A. **Corpo, dança e educação contemporânea**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 9, n. 2, p. 70–78, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644138>. Acesso em: 29 jul. 2025.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel A. Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban. **Revista Sala Preta**, v. 2, p. 276-281. 2002. Disponível em: <https://revistas.usp.br/salapreta/article/view/57104>. Acesso em: 21 maio. 2025.

MARTINS, Adriana dos Reis. Ensino de Música. *In: SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo (org.)*. Léxico da Arte/Educação Brasileira: volume 1. Curitiba: Editora CRV, 2024.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

MARTINS, Miriam Celeste. **Avaliação: do persecutório olhar autoritário à avaliação para a construção da práxis pedagógica.** In Série Seminários: Avaliação e Planejamento - a prática educativa em questão. Instrumentos Metodológicos II. Junho, 1997.

MARTINS, Mirian Celeste (coord.). Curadoria educativa: inventando conversas. Reflexão e Ação – **Revista do Departamento de Educação/UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul**, vol. 14, n.1, jan/jun 2006, p.9-27.

MARTINS, Mirian Celeste F. D. Rita Irwin: a a/r/tografia e a potência de encontros educativos como práticas artísticas. Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 17-28, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/15338>. Acesso em 12/06/2025.

MARTINS, Mirian Celeste. **O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar.** ARTE UNESP, São Paulo, v. 9, p. 199-217, 1993.

MASSA, Clóvis. **Redefinições nos estudos de Recepção/Relação Teatral.** Sala Preta, São Paulo, v. 8, p. 49–54, 2008. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v8i0p49-54. Disponível em: <https://revistas.usp.br/salapreta/article/view/57350>. Acesso em: 1 jul. 2025.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias Brasileiras em Educação Musical.** Curitiba: Intersaberes, 2019.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em Educação Musical.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

MAY, Rollo. **A Coragem de Criar.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MÉLO, Fernanda da Silva Araújo. **Cartografias de uma narratriz: performances entre contação de histórias, teatro e educação.** 2020. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Natal, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29498>. Acesso em: 28 jun. 2025.

MÉLO, Fernanda da Silva Araújo. **Corpo-oralidades de mulheres que contam histórias: cartografias cênicas do/no chão da escola.** Projeto de doutorado não publicado apresentado à seleção do Curso de Doutorado em

Artes Cênicas, Linha de Pesquisa Práticas Investigativas da Cena: Poéticas, Estéticas e Pedagogias, Edital 003/2024. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2024.

MENEGAZ, Wellington. **Drama e Ciberespaço: navegações pelo ensino do teatro**. São Paulo: Hucitec, 2025.

MERLEAU-PONTY, Maurice. A expressão e o desenho infantil. *In: MERLEAU-PONTY, Maurice*. A prosa do mundo. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. p. 186.

MIGNOLO, W. Aisthesis decolonial. Calle14. **Revista de Investigación en el campo del arte**. V. 14, n. 4, p. 10-25, 2010.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade está longe de có sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir**. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 2019. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-YC7DF1wWu9O9TNKzCD2.pdf>. Acesso em 23 jun. 2025.

MIGNOLO, Walter D. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MIGNOLO, Walter. **GÓMEZ, Pedro**. P. Estéticas decoloniales: sentir, pensar, hacer. Abya Yala / La Gran Comarca. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012. Disponível em: <https://adelajusic.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/decolonial-aesthetics.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MIGNOLO, Walter. **Reconstitución estética decolonial / Walter D. Mignolo, Pedro Pablo Gómez Moreno**. -- 1a ed. -- Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2021. Disponível em: <https://repository.udistrital.edu.co/items/b1a4c104-8041-448d-95c3-3ebd0d3a8e2a> Acesso em: 22 jun. 2025.

MOLINA, Adão Aparecido; RAMOS, Caroline Constantino. Cecília Meireles, a coluna Comentários no Diário de Notícias (1930-1933) e o movimento da Escola Nova no Brasil: contribuições da escritora espanhola Belén de Sárraga. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S.l.], v. 15, n. 10, 2023. Servicios Académicos Intercontinentales. ISSN 1989-4155. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv15n10-026>.

MONACHESI, Juliana. **Para que serve o curador? Dez análises lúcidas e debochadas de artistas e curadores sobre o papel desse profissional no meio de arte contemporânea.** Disponível em: <https://select.art.br/para-que-serve-o-curador/> Acesso: 02 mai 2025

MORAES, Martha Lemos de. **Teatro e formação de espectadores: uma proposta de programa educativo.** Jundiaí: Paco editorial, 2017.

MOSTAÇO, Edécio. **Uma incursão pela estética da recepção.** Sala Preta, São Paulo, v. 8, p. 63–70, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v8i0p63-70>. Acesso em: 1 jul. 2025.

MOURA, Eduardo Junior Santos. **Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em Arte na América Latina (Brasil/Colômbia).** 2018. 249f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MOURA, E. J. S. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2019. DOI: 10.22456/2357-9854.92905. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/92905>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MOURA, Geraldo de. **Radicais gregos e latinos do português.** Vitória: EDUFES, 2007.

MOURA, Jorge Antonio Cardoso. **Vibrações das singularidades culturais da escola do choro.** 2017. 250f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MUNIZ, M. L. Improvisação como espetáculo: processo de criação e metodologia dde treinamento do ator-improvisador. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

MUSICAL APPRECIATION. *In*: **OXFORD English Dictionary Online.** [S. l.]: Oxford University Press. Disponível em: <https://www.oed.com/>. Acesso em: 24 jun. 2025.

NICOLL, A. **El mundo de Arlequin: estudio critico de la commedia dell'arte.** Barcelona: Barral Editores, 1977.

NOVAES, Maria Helena. **Psicologia da criatividade**. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

NEELANDS, Jonothan; GOODE, Tony. **Structuring Drama Work: a handbook of available forms in theatre and drama**. 2ª ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

OBRIST, Hans Ulrich. **Ways of Curating**. Londres: Penguin, 2019.

OBRIST, Hans Ulrich. **Uma breve história da curadoria**. Tradução Ana Resende. São Paulo: BEI Comunicação, 2010.

OGUIBE, Olu. O fardo da curadoria. **Revista do Instituto de Artes da UERJ Concinnitas**. Rio de Janeiro: UERJ, DEART. ano 5. n.6 – julho de 2004:6-17.

OLIVEIRA, Carla. **Planejamento e improvisação no ensino de arte**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, 2021.

OLIVEIRA, Erico José Souza (Org.). **Artes Cênicas e Decolonialidade: Conceitos, Fundamentos, Pedagogias e Práticas**. São Paulo: e-Manuscrito, 2022.

OLIVEIRA, Erico José Souza. **Os invisíveis corpos negros das artes cênicas decoloniais: entre pesquisas, práticas culturais e currículos**. Pitágoras 500, Campinas, SP, v. 14, n. 00, p. e024002, 2024. Disponível em: [https\[:\]/periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8677808](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8677808). Acesso em: 22 jun. 2025.

O'NEILL, Cecily. **Drama Worlds: a framework for process drama**. Portsmouth, Heinemann, 1995.

O'NEILL, Cecily. Introduction. *In*: HEATHCOTE, Dorothy. Dorothy Heathcote on education and drama: essential writings. O'NEILL, Cecily (ed.). Londres: Routledge, 2015.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de criação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

PAIS, Ana. **O discurso da cumplicidade: dramaturgias contemporâneas**. Lisboa: Edições Colibri, 2016.

PAIVA, Alessandra Simões. **A virada decolonial na arte brasileira**. Bauru, SP: Mireveja, 2022.

PALERMO, Zulma. 2006. Inscrición de la crítica de género en procesos de descolonización. *In: PALERMO, Zulma (coord.)*. Cuerpo(s) de mujer: representación simbólica y crítica cultural. Córdoba: Universidad Nacional de Salta – Ferreyra Editor, 2006.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PAREYSON, Luigi. **Os Problemas da estética**. Tradução: Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PARTYKA, Juliana. **Teatro e acessibilidade: mediações e práticas com atores e espectadores com deficiência visual**. Curitiba: Appris, 2022.

PASSERON, René. **Da estética à poiética**. Porto Arte, v. 8, n. 15, 1997.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (org.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PAULINO, Rosana. **Rosana Paulino: a costura da memória**. Curadoria de Valéria Piccoli e Pedro Nery. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2018.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PEÑUELA CARÑIZAL, Eduardo. A metáfora da intertextualidade. *In: BARBOSA, Ana Mae; FERRARA, L.; VERNASCH E. (orgs)*. O ensino das artes nas universidades. São Paulo: Edusp, 1993.

PENNA, Maura. Dó, ré, mi, fá e muito mais: discutindo o que é música. *In: PENNA, Maura*. Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 19-28.

PENNA, Maura; MARINHO, Vanildo Mousinho. Ressignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo. *In: PENNA, Maura*. Música(s) e seu ensino. 2.ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012. cap. 9, p.173-207.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama na Educação Infantil: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos**. 2015. 293 f. Tese (Doutorado em Teatro) – Programa de Pós-Graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Que Drama é Esse?!? Práticas teatrais na educação infantil**. São Paulo: Hucitec; A2, 2021.

PEREIRA, Isabel; RODRIGUES, Paulo Ferreira. Dossier Temático Investigação em psicologia da música e pedagogia da música: perspectivas de estudo. **Revista Portuguesa de Musicologia**, v. 10, n. 1, p. 1-10. Disponível em: <https://rpm-ns.pt/index.php/rpm/article/view/477/938>. Acesso em 18/jun/2025.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Habitus conservatorial: usos e impactos nas pesquisas em educação musical**. IN: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FERNANDES, Christiane Caetano Martins;

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **REVISTA DA ABEM**, [S. l.], v. 22, n. 32, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/464>. Acesso em: 9 ago. 2025.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **O Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: Um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. Editora UFMS: Campo Grande, 2013.

PESSI, Maria Cristina Alves dos Santos. **Ilustro imago: professoras de arte e seus universos de imagens**. 2009. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-10112010-114709/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

PESSI, Maria Cristina Alves dos Santos. **Questionando a livre expressão: história da arte na Escolinha de Arte de Florianópolis**. Florianópolis: Escolinha de Arte, 1990.

PETRY KEHRWALD, M. Isabel. Ler e escrever em artes visuais. In: **NEVES, Iara C. et al.** (org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 5 ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2003.

PILLAR, Analice. **(org.)** A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; URIARTE, Mônica Zewe. **Avaliação em arte na educação básica: processos narrativos de si e do outro.** In Avaliação do processo de ensino e aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento [recurso eletrônico]: avanços, desafios e possibilidades. Jéferson Luís de Azevedo, Robinalva Ferreira (organizadores). – Criciúma, SC: UNESC, 2022. 158 p. acessível em <https://www.unesc.net/portal/capa/index/300/13187>

PLACIDO, Fabíola Aparecida Pereira. **As rotinas de pensamento visível do Projeto Zero da Faculdade de Educação de Harvard: um estudo da influência da neuroeducação na concepção de práticas pedagógicas e seus impactos para a.** 2025. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-24032025-101427/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

PRESTON-DUNLOP, Valerie. **Looking at Dances.** A choreological perspective on Choreography. London: Verve Publishing, 1998.

PRIOLLI, Maria Luisa de Mattos. **Princípios básicos da música para a juventude.** Casa Oliveira de Músicas Ltda: Rio de Janeiro, 1988.

PUPPO, Maria Lúcio de Souza Barros. **Para alimentar o desejo de teatro.** São Paulo: Hucitec, 2015.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros; VELOSO, Verônica. Ação Cultural e Ação Artística: territórios movedições. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, e96342, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266096342> . Acesso em: 11 ago. 2025.

QUARESMA, Juliana; KASTRUP, Virgina. **Arte e Produção de subjetividade: acessibilidade e museus para deficientes visuais.** Manuscrito. 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Diversidades, música e formação musical: amálgamas da contemporaneidade. In: **MOURA, Eduardo Junio Santos; CALLADO; Maria Amélia Castilho Feitosa; DURÃES, Nelcira Aparecida (orgs.)**. 10 anos de Seminário de Pesquisa em Artes. Montes Claros : Editora Unimontes, 2021.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad Y Modernidad/Racionalidad**. Perú Indígena, v. 13, n. 29, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2025.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad del poder y clasificación social”. In: **CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.)**. El giro Decolonial. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana – Siglo del Hombre, 2007, p. 93-126.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. Arte e colonialidade: n.3. São Paulo: MASP Afterall, 2019. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2025.

RAMALDES, Karine. **A solução de problemas como potência prática na performance dos jogos teatrais: de John Dewey à Viola Spolin**. Tese de doutorado - Programa de Pós-graduação em Performances Culturais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/daf4c5fc-93d7-4284-8ab1-25bdb5b33a5b> Acesso 21 de jul. de 2025.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. Estética e Política. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. In: **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fonte, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Trad. de Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RASSLAN, Manoél Câmara (orgs.). **Observatório de Cultura escolar: estudos, debates [em ciclos] e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar**. Vol. 4. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2024, pp. 173 – 218.

READ, Herbert. **Contemporary British Art**. Harmondsworth: Penguin Books, 1948.

READ, Herbert. **Education for Peace**. [s.l.]: [s.n.], 1950. Artigo.

REIMER, Bennett. **A Philosophy of Music Education**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1970.

RENGEL, Lenira. **DICIONÁRIO LABAN**. São Paulo: Annablume, 2003.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. 2ª Ed. São Paulo: Annablume, 2005.

RENGEL, Lenira. **Os temas de movimento de Rudolf Laban (I – II – III – IV – V – VI – VII – VIII): modos de aplicação e referências**. São Paulo: Annablume, 2008. (cadernos de Corpo e Dança).

REY, Sandra. **Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais**. Porto arte, v. 7, n. 13, 1996.

RICHTER, Ivone. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. V. 1. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ROCHA, Lucas Valentim. **Processos colaborativos em dança e teatro: entre nós e as relações de poder**. Tese (doutorado em Artes Cênicas). Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

ROCHA, Lucas Valentim. **Processos compartilhados em dança: experiências de criação e aprendizagem**. Dissertação (mestrado em Dança). Programa de Pós-graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. n-1 edições, 2019.

ROSSETO, Robson. **Interfaces entre cena teatral e pedagogia: a percepção sensorial na formação do espectador-artista-professor**. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

ROSSI, Maria Helena Wagner. Leitura de imagens na Educação Infantil. In: BARBOSA, Ana Mae; LIMA, Sidiney Peterson F. **Artes visuais na Educação Infantil a partir da Abordagem Triangular**. São Paulo: Cortez, 2024. p. 81-100.

RUI BARBOSA. **Reformas do Ensino Primário e Secundário**. [S.l.: s.n.], [s.d.].

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. Trad. de Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SAMOYAUULT, Tiphaine. **A Intertextualidade**. São Paulo: Adroaldo&Rothschild, 2008.

SAMPAIO, Juliano Casimiro de Camargo (org.). **Léxico da Arte/Educação Brasileira: volume 1**. Curitiba: Editora CRV, 2024.

SANMARTIN, Stela Maris. **Práxis criadora: arte no espaço educativo**. Vitória : EDUFES; Rio de Janeiro : MC&G, 2021.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. **Paródia, paráfrase & companhia**. São Paulo: Ática, 1985.

SANTOS, Antônio Bispo do. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

SANTOS, Clovis Domingues dos. **A cena invertida e a cena expandida: projetos de aprendizagem e formação colaborativas para o trabalho do Ator**. Dissertação (mestrado em Artes). Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010

SANTOS, Daniel Silva dos. **Música popular, colonialidade e caminhos decoloniais na educação musical**. Dissertação (Mestrado em Música), UFPR, Curitiba, 2022.

SANTOS, Regina Márcia Simão. **A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos**. Fundamentos da educação musical. Série Fundamentos 2. jun. 1994, p. 7-112.

SCHAFER, R. Murray. *A Afinação do Mundo*. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2001.

SCHAFER, R. Murray. *O Ouvido Pensante*. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte; TEUBER, Mauren. **Mediação e ensino da arte: um exercício de partilha do sensível**. Palíndromo, n. 7, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – CEART/UDESC, 2012.

SEABRA, Jessica. **Notas Sobre Tendências da Curadoria Contemporânea dentro do modelo Bienal**. Disponível em: https://anpap.org.br/anais/2016/comites/cc/jessica_seabra.pdf Acesso: 02 mai 2025

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo Paulista: Arte**. São Paulo, 2022.

SEGATO, Rita. No prelo. Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. In: **QUIJANO, Aníbal e NAVARRETE, Julio Mejía (orgs.)**: La cuestión descolonial. Lima: Universidad Ricardo Palma, 2010.

SHOHAT, Ella.; STAM, R. Narrativizing Visual Culture: Towards a Polycentric Aesthetics. In: **MIRZOEFF, N. (Org.)**. The Visual Culture Reader. London: Routledge, 1998, p. 27-52.

SILLS, Aretha; SILLS, Carol. **Viola Spolin Official website, destinado a registrar a história de Viola Spolin e divulgar os trabalhos com jogos teatrais que continuam a ser desenvolvidos por Aretha Sills, 2016**. Disponível em: <https://www.violaspolin.org/> Acesso em: 3 de jun. de 2025.

SILVA, Aleksander Barbozza da; DAMASCENO, Leticia. Maria Fux e Suas Propostas de Ensino de Dança para Educação Formal. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 25, n. 2, 2021. DOI: 10.33871/19805071.2021.25.2.4226. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistacientifica/article/view/4226>. Acesso em: 21 maio. 2025.

SILVA, Alice Felisberto. **Educação, cultura e habitus fronteiriço na memorialística de Hélio Serejo**. 2017. 229f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

SILVA, Emerson de Paula; MATTOSO, Verônica de Andrade. Arte/Educação e acessibilidade cultural: uma encruzilhada epistemológica. In: **OLIVEIRA, Francisco Nilton Gomes de; HOLANDA, Gerda de Souza; DORNELES, Patrícia Silva; MELO, Juliana Valéria de (Orgs.)**. Acessibilidade Cultural no Brasil: narrativas e vivências em ambientes sociais. Rio de Janeiro: Multifoco, 2016, p. 213-247.

SIMÕES, Giuliana Martins. **Mediação e recepção nas artes da cena: a potência criadora de espectadores diante de proposições artísticas**. Tese (Doutorado). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2024.

SKRZYPCZAK, Wiktor. Principles of somatic movement education for architectural design. Dimensions. **Journal of Architectural Knowledge**, v. 1, n. 2, p. 51-60, 2021.

SLADE, Peter. **An Introduction to Child Drama**. Londres: University of London Press, 1958.

SLADE, Peter. **Child Drama**. Londres: University of London Press, 1954.

SLADE, Peter. **O Jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SLOBODA, John A. Exploring the emotional responses to music. In: **PERETZ, Isabelle; ZATORRE, Robert J.** (Ed.). *The Cognitive Neuroscience of Music*. Oxford: Oxford University Press, 2003. p. 354-366.

SLOBODA, John A. **The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

SMALL, Christopher. **Musicking: The Meanings of Performing and Listening**. Hanover: Wesleyan University Press, 1998.

SOUZA, Francisco António de. **Novo dicionário latino-português**. Edição atualizada e aumentada por José Lello e Edgar Lello. Porto: Lello & Irmão – Editores, 1984.

SOUZA, Jusamara. **A Educação Musical como Campo Científico**. Olhares e Trilhas, vol. 22, n. 1, p. 9-24, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/53720>. Acesso em 04/ jun/2025.

SOUZA, Rosângela dos Santos. Educação musical e formação de professores: desafios e perspectivas. In: **FERRAZ, Silvio; KATER, Carlos (Orgs.)**. Educação musical: aspectos da formação e da prática docente. São Paulo: Peirópolis, 2011. p. 117–131.

SOUZA, Sandra Zákia Lian. **Diferentes visões sobre a avaliação**. S.d. Disponível em https://extensao.cecierj.edu.br/material_didatico/edc01/html/avaliacao_historia02.htm Acessado em 17/06/2025.

SOUZA, Vanessa Raquel Lampert de. Poéticas Negras e Representatividade Caminhos Para Pensar Processos Criativos em/Sobre Arte. In: **BARBOSA, Ana Mae**. FONSECA, Annelise Nani da. Criatividade Coletiva: Arte e Educação no Século XXI. São Paulo, Editora Perspectiva, 2023.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Trad. de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Estudos; 62)

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. 5ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1963] 2005.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais - o fichário de Viola Spolin**. 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1975] 2012.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula**. 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1986] 2010.

SPOLIN, Viola. **O Jogo teatral no livro do diretor**. Trad. Ingrid Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 1999.

STEINWEG, Reiner. **Das Lehrstück**. Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung. Stuttgart: Metzler, 1972.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedex**, [s.l.], v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622001000100005>. Acesso em: 21 maio. 2025.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação somática e artes cênicas: princípios e aplicações**. Papyrus Editora, 2012.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação Somática: seus princípios e possíveis desdobramentos**. Repertório: teatro & dança, Salvador, Universidade Federal da Bahia, v. 2, n. 13, p. 48-54, 2009.

SULLIVAN, Graeme. **Art practice as research: inquiry in visual arts**. 2 ed. Los Angeles: Sage publications, 2010.

SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. London: Routledge, 1979.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório: a memória cultural e a performance nas Américas**. Tradução de Luciane G. T. Reis. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2007.

TEIXEIRA, Ana Carolina Bezerra. Acessíveis Estéticas, Arte e os Dilemas da Cultura de Eficiência. In: **OLIVEIRA, Victor Hugo Neves de; ALMEIDA, Saulo Vinicius; NETO, Arthur Marques de Almeida [Org.]**. Artes cênicas insubordinadas: poéticas & subversões [recurso eletrônico] Dados eletrônicos - João Pessoa: Editora UFPB, 2024.

TEJO, Cristiana. Não se nasce curadora, torna-se curador. In: **RAMOS, Alexandre Dias (org.)** Sobre o ofício do curador. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010.:149-163.

TOMÁS, Catarina. **Participação não tem idade**. Contexto e Educação, Rio Grande do Sul, ano 22, n. 78, p. 45-68, jul/dez, 2007.

TROTTA, Rosyane. **Autoria coletiva no processo de criação teatral**. Tese (doutorado em Teatro). Rio de Janeiro-RJ: PPGT do Centro de Letras e Artes UFRJ, 2008.

VALDEZ, Luis. **Early Works: Actos, Bernabe, Pensamiento Serpentino**. Houston: Arte Público Press, 1990.

VALLE, Flavia Pilla. Composição coreográfica e formação em dança. *In: Pedagogia universitária em dança [recurso eletrônico]: entre saberes e modos de fazer*. Org. BARBOSA, Mônica C. de Borba, SANTOS, Eleonora C. da Motta, ZANCAN, Rubiane F. – Pelotas: Ed UFPel, 2024. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/277037> Acesso em 29 jun. 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertad, 2006.

VASCONCELLOS, Sonia T.; SIEGESMUND, Richard. Conversas conspiratórias a favor da Pesquisa Educacional Baseada em Arte. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 12, n. 2, p. 181-195, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/issue/view/1491>. Acesso em 02 jun 2025.

VERGARA, Luiz Guilherme. Curadoria educativa: percepção imaginativa/consciência do olhar. *In: HELGUERA, Pablo (org.)*. Caderno de Mediação. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011. p. 57-60.

VIANNA, Klauss. **A dança**. Quarta edição, São Paulo: Summus, 2005.

VICTOR, Heloise. **Drama e Teatralidade: o ensino do teatro na escola**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

VIEIRA, C. E. O Movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e idéias educativas de Erasmo Pilotto. *Educar*, Curitiba, n. 18, p. 53-73, 2001. Editora da UFPR.

VIEYRA, Adalberto (editor); MEYER, André e EARP, Ana Célia de Sá. **Helenita Sá Earp: Vida e Obra**. Edição 1 - Volume 1. Rio de Janeiro, 2019. Registro na Biblioteca Nacional - Prefixo Editorial: 902221. ISBN: 978-65-902221-0-7. Esta publicação foi apoiada com recursos financeiros concedidos para o Projeto “O Papel e o Legado de Helenita Sá Earp na Dança Brasileira”. Edital Capes nº 13 / 2015 “Memórias Brasileiras: Biografias”. Processo 88887.130675 / 2016-00.

VILAR, Jean. **Le Théâtre, Service Public et Autres Textes**. Paris: NRF, Gallimard, 1975. (Coleção Pratique du Théâtre).

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales tomo I: prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir**. Quito: Editorial Abya Yala, 2013. Disponível em: <https://ayalaboratorio.com/2023/04/28/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver/> Acesso em: 22 jun. 2025.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales tomo II: prácticas insurgentes de resistir,(re) existir y (re) vivir**. Quito: Editorial Abya Yala, 2017. Disponível em: <https://ayalaboratorio.com/2023/04/28/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver/>. Acesso em: 22 jun. 2025.

WALSH, Richard. The common basis of narrative and music: Somatic, social, and affective foundations. *StoryWorlds: A Journal of Narrative Studies*, v. 3, p. 49-72, 2011.

WAY, Brian. **Development through Drama**. Londres: Longman, 1967.

WENDELL, Ney. **Estratégias de mediação cultural para a formação de público**. Salvador: FUNCEB, 2013.

WU, Chin-tao. **Privatização da cultura: a intervenção corporativa na arte desde os anos 1980**. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2006.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas: Autores Associados, 1998.

ZIV, Epstein. *et al.* **Art and the science of generative AI: A deeper dive**. 2023. Disponível em: . Acesso em: 28 jun. 2025.

ZORZAL, Marcos F.; BASSO, Itacy S. **Por uma Ontologia da Criatividade: Uma Abordagem Histórico-Cultural**. 25a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, 2002.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Acessibilidade Estética 14, 17, 18, 19, 20
Apreciação Musical 14, 21, 22, 23, 24, 25, 26
Apropriação 77, 79, 128, 135, 145, 153, 155, 160
Arte Contemporânea 14, 27, 28, 29, 30, 69, 70, 72, 75, 166, 184, 189, 190, 191, 209
Arte/Educação 3, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 38, 42, 44, 55, 57, 58, 63, 94, 108, 109, 110, 142, 145, 167, 170, 171, 183, 184, 195, 197, 206, 209, 216, 218
ARTE EM FOCO 79, 182
Artes Visuais 11, 12, 13, 14, 27, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 55, 66, 68, 99, 123, 127, 139, 140, 169, 171, 173, 184, 190, 198, 212, 215, 216, 217, 227, 228, 231, 233, 234
Artografia 14, 31, 32, 33, 34, 35
Avaliação em Artes Visuais 14, 35, 37, 38
Avaliação em Dança 14, 41, 42, 43
Avaliação em Música 14, 45, 49, 181, 182, 191
Avaliação em Teatro 14, 50, 51, 53, 188

C

- Cartografias 14, 54, 55, 56, 57, 58, 107, 199, 207
Cartografias Criativas 14, 54, 55, 57, 58
Criação Musical 14, 24, 59, 61, 62, 63, 181, 233
Criatividade 14, 32, 37, 48, 49, 53, 57, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 104, 105, 130, 132, 133, 181, 182, 184, 185, 195, 199, 205, 206, 210, 219, 222, 234
Curadoria 14, 30, 65, 67, 69, 71, 72, 181, 195, 200, 207, 210, 211, 217, 221
Curadoria Educativa 65, 207, 221

D

- Dança Criativa 14, 72, 73, 75, 76
Dinâmicas do Movimento 14, 86, 87, 88, 89
Drama 14, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 130, 188, 208, 210, 212, 218, 221, 222, 228
Dramaturgias de dança 14, 82

E

Educação Decolonial em Arte 14, 89

Educação Musical 11, 14, 21, 23, 26, 59, 93, 94, 95, 119, 159, 160, 161, 191, 196, 201, 202, 207, 212, 217, 219, 230, 231, 232

Educação Somática 14, 96, 97, 98, 99, 100, 186, 193, 195, 196, 198, 205, 220

Encenação 60, 75, 83, 84, 131, 153, 157, 182, 189, 197, 235

Estética 14, 17, 18, 19, 20, 22, 28, 29, 37, 40, 50, 51, 52, 64, 65, 81, 91, 93, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 127, 131, 140, 145, 146, 147, 148, 149, 153, 157, 165, 171, 173, 174, 183, 185, 186, 193, 195, 208, 209, 211, 214, 215

Estética da Recepção 14, 106, 107, 108, 109, 110, 148, 209

Estilização 127

F

Filosofia 23, 59, 96, 101, 102, 104, 107, 142, 160, 163, 181, 200, 204, 230, 232

Frases de Movimento 14, 111, 112, 113, 114, 115

H

Habitus Conservatorial 14, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 212

Historicidade 86, 107, 149, 181

I

Improvisação teatral 14, 78, 80, 122, 123, 124, 125, 130, 189

Intertextualidade 14, 126, 127, 129, 211, 216

J

Jogos 14, 52, 62, 80, 112, 123, 124, 125, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 151, 153, 156, 158, 171, 186, 188, 197, 202, 214, 217, 219, 231

Jogos Dramáticos 14, 130

Jogos Teatrais 14, 125, 133, 134, 135, 136, 156, 188, 197, 202, 214, 217, 219, 231

L

Leitura de imagem 14, 127, 128, 138, 139, 144

Livre Expressão 14, 109, 142, 143, 144, 145, 146, 190, 212

M

Mediação 12, 14, 19, 20, 44, 57, 81, 102, 109, 110, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 162, 165, 184, 189, 190, 199, 200, 204, 213, 217, 218, 221, 222, 234

Mediação Teatral 14, 20, 110, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 162, 165, 204, 234

O

Objetivo 36, 37, 40, 46, 51, 64, 65, 74, 76, 78, 97, 98, 123, 128, 147, 148, 152, 167

P

Paráfrase 127, 216

Paródia 127, 128, 216

Peça didática 14, 155, 156, 157, 189

Pedagogia da Música 14, 159, 160, 161, 212

Pedagogia do Espectador 14, 20, 109, 110, 162, 163, 164, 165, 192

Percepção visual 140, 182

Performance 23, 24, 49, 54, 55, 72, 77, 79, 84, 86, 93, 94, 106, 108, 117, 119, 120, 131, 137, 151, 196, 214, 220, 234

Planejamento 14, 47, 49, 50, 61, 63, 144, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 183, 197, 207, 210, 221

Planejamento escolar em Arte 14, 166, 167, 168, 169, 170, 171

Poética 14, 43, 69, 84, 85, 103, 107, 152, 172, 173, 174, 175, 182, 194, 227, 230, 234

Poéticas 20, 66, 67, 92, 166, 186, 193, 197, 208, 215, 219, 220, 229

Processo Colaborativo 14, 61, 123, 175, 182, 194, 195, 203, 205

R

Releitura 128, 144

Editora CRV - Proibida a impressão e/ou comercialização

Sobre os/as Organizadores/as e Autores/as

Adriana dos Reis Martins

Doutora em Artes (UNESP), Pós-doutora em Linguística e Literatura (UFNT), Mestre em Música e Graduada em Educação Artística pela UFG, com especialização em Musicoterapia. Foi professora da educação básica por 15 anos e hoje é Professora Adjunta de Teatro da UFT, professora bolsista do Curso de Música EAD/UAB e Diretora Financeira da FAEB (Gestão 2024/2025).
E-mail: adrianaarte@mail.uft.edu.br

Amanda Diniz Gonçalves

Graduada em Licenciatura em Teatro e Mestre em Letras pela UFT. Professora, Pesquisadora, Mediadora de Leitura, Atriz. Integra o CONAC - Grupo de Pesquisa em Composição Poética Cênica e Construção de Conhecimento (CNPq/Brasil). Atua como Analista Técnica na Comissão de Editais da Política Nacional Aldir Blanc - SECULT/TO. (2023/2025). Secretária da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) desde 2020.
E-mail: gdinizamanda@gmail.com

Amanda Siqueira Torres Cunha

Doutora em Educação (UFPR) e graduada em Artes Visuais (UFPR). Atua como professora de Arte em Balneário Camboriú e como professora colaboradora no DECT-UDESC.
E-mail: amanda.siqueira.torres@gmail.com

Analice Dutra Pillar

Professora Titular da Faculdade de Educação da UFRGS, na área de ensino de artes visuais. Doutora e mestre em Artes pela USP e graduada em Artes Plásticas pela UFRGS. Realizou Pós-Doutorado na Universidad Complutense de Madrid. Pesquisadora do CNPq. Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE/UFRGS/CNPq). Editora-Chefe da Revista GEARTE.
E-mail: analicedpillar@gmail.com

Annelise Nani da Fonseca

Artista visual, professora e pesquisadora, com formações em Artes Visuais, Moda e Psicologia. Professora da UFJF no Departamento de Artes e Design, possui doutorado em Artes Visuais pela USP e mestrado em Design pela Anhembi Morumbi. Sua poética articula questões do cotidiano e do feminismo

a partir de uma perspectiva decolonial, apropriando-se da escrita tensionada pela manualidade do bordado.

E-mail: anne_nani@hotmail.com

Bárbara Schill

Artista da dança e educadora. Desde 2016 compõe o corpo docente da Escola Municipal de Iniciação Artística – EMIA Jabaquara em São Paulo, onde investiga o desenvolvimento de processos criativos junto à crianças. Mestra em Artes da Cena pela Unicamp. Pesquisadora da relação entre dança, infâncias e o espaço aberto da escola pública.

E-mail: barbaraschil@gmail.com

Daniela da Cruz Schneider

Licenciada em Artes Visuais, pela UFPel. Doutora e Mestre em Educação, pela UFPel. Professora Adjunta dos Cursos de Artes Visuais Licenciatura e Bacharelado da FURG, Diretora de Relações Internacionais da FAEB - Gestão 2024/25. Coordenadora do Grupo de Pesquisa AFEE! Arte, Formação e Experimentações Estéticas (FURG/CNPQ).

E-mail: danic.schneider@gmail.com

Denise Maria Quelha de Sá:

Licenciada em Educação Física e Desportos/UFRJ; Especializada em Psicomotricidade/UCAM e em Dança Educação/UFRJ; Mestre e Doutora em Memória Social/UNIRIO; Professora I Educação Física aposentada da SME/RJ; Coordenadora do Projeto de extensão Comunidade/UFRJ, Cia Comunidade/UFRJ e do Laboratório Corpo, Cena e Tecnologia/UFRJ, Coreógrafa da UFRJ.

E-mail: deniquelha@hotmail.com

Diego Pereira

Doutor e Mestre em Teatro, Graduado em Artes Cênicas pela Udesc, docente do Departamento de Artes Cênicas, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas e Mestrado Profissional em Artes da Udesc. Líder do Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (getis/ CNPq). Autor dos livros Teatro na Formação de Professores da Educação Infantil (2015) e Que Drama é Esse?!? – práticas teatrais na Educação Infantil (2021).

E-mail: diego.pereira@udesc.br

Eloisa Domenici

Professora Titular do Centro de Formação em Artes da UFSB e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA. Pesquisadora do campo da Dança e educadora somática com formação em Reorganização Postural Dinâmica. E-mail: domenichelois@gmail.com

Emerson de Paula

Professor Adjunto do Curso de Licenciatura em Teatro da UNIFAP. Pós-Doutor em Acessibilidade Cultural pelo PPGAC UNICAMP. Especialista em Acessibilidade Cultural pela UFRJ. Criador e Organizador da Coleção “Acessibilidade Cultural no Amapá” que possui 4 volumes publicados. Idealizador do evento “Norte de Arte Acessível: Ciclo de Formação em Acessibilidade Cultural na Educação Básica.

E-mail: emersondepaula@unifap.br

Eneila Almeida dos Santos

Pós-Doutorado em Artes pelo IA - UNESP/SP, Doutorado em Educação: Currículo pela PUC – SP Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, graduada em Educação Artística: Licenciatura em Artes Cênicas e em Pedagogia. Representante de Arte-Educadores do Amazonas – FAEB desde 2013. Professora Associada do Curso de Teatro da ESAT /UEA.

E-mail: eadsantos@uea.edu.br

Fernanda Mélo

Atriz, contadora de histórias e professora de teatro do Colégio de Aplicação da UFPE desde 2016. Doutoranda e mestra em Artes Cênicas (PPGArC/UFRN), é pesquisadora vinculada ao Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender (CNPq/UFRN). Possui especialização em Arte, educação e tecnologias contemporâneas (UnB) e licenciatura em Artes Cênicas (UFPE).

Contato: fernanda.samelomelo@ufpe.br

Francione Oliveira Carvalho

Professor da Faculdade de Educação e do PPGE/ UFJF. Docente no PHDL/USP. Doutor e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura/Mackenzie. Bacharel em Artes Cênicas pela FAP, Licenciado em Educação Artística pela Belas Artes de SP. Líder do MIRADA - Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente, CNPq.

E-mail: francioneoliveiracarvalho@gmail.com

Francisco André Sousa Lima

Homem negro, sertanejo e nordestino. Ator, dramaturgo e professor de teatro. Docente dos cursos de Licenciatura em Teatro e Licenciatura em Dança da UESB. Licenciado em Teatro, mestre e doutor em Artes Cênicas pela UFBA. Desenvolve pesquisas no âmbito da Pedagogia do Teatro com ênfase em teatro de grupo, processos colaborativos, teorias do currículo e formação de artistas cênicos.

E-mail: francisco.lima@uesb.edu.br

Gilka Martins de Castro Campos

É professora aposentada da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UFG, também atua como arranjadora vocal, regente de coros e diretora musical de peças teatrais. Tem participado de diferentes eventos sobre o Ensino da Arte tanto em Goiás como em outros estados, além de ministrar cursos e workshops na área da Educação Musical.

E-mail: gilka_martins@yahoo.com.br

Igor Fagundes

Professor da UFRJ, nos cursos de Graduação em Dança, no Programa de Pós-Graduação em Dança e no Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia. Doutor em Ciência da Literatura (Área de Poética) pela UFRJ e escritor premiado, com dezenas de livros entre poesia, ensaio e filosofia. Coordenador do Projeto de Pesquisa “Macumbança: Dança entre Filosofia e Macumba”.

E-mail: igortsfagundes@gmail.com

José Maximiano Arruda Ximenes de Lima

Doutor em Artes pela Escola de Belas Artes da UFMG. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Artes do IFCE. Professor (PROFARTES) da UFC. Ex-Presidente da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Realizou exposições individuais e coletivas em Fortaleza, Santa Maria -RS, Bulgária, Itália e New York.

E-mail: max@ifce.edu.br

Juliano Casimiro de Camargo Sampaio

Diretor de teatro. Professor da Licenciatura em Teatro, da Licenciatura em Música e do PPG-Artes da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Coordenador do Laboratório CONAC (UFT). Presidente da FAEB (Gestões 2022-2023 e 2024-2025). Licenciado em Teatro. Bacharel em Artes Cênicas. Mestre,

Doutor e Pós-doutor em Psicologia (com pesquisas sobre ensino e prática de teatro). Pós-Doutor em Educação. Pós-Doutor em Artes.

E-mail: juliano.casimiro@uft.edu.br

Karine Ramaldes

Atriz, professora da UFG. Doutora em Performances Culturais (UFG), com pesquisa aprofundada nos Jogos Teatrais de Viola Spolin. Autora junto a Robson Corrêa de Camargo do livro: Os Jogos Teatrais de Viola Spolin: Uma Pedagogia da Experiência (Goiânia: KELPS, 2017).

E-mail: karineramaldes@ufg.br

Klesia Garcia Andrade

Doutora e mestra em Música da UFPB, professora no curso de Música da UEM e no Programa de Pós-Graduação em Música da UFPE. Atua nas áreas de formação docente, educação musical, regência e canto coral, com publicações nessas temáticas. Idealizadora da proposta “Coro Criativo” e coordenadora do projeto “Pipocantos”.

E-mail: kgandrade@uem.br

Lenira Peral Rengel

Docente da Escola de Dança/UFBA, bolsista em produtividade CNPq. Doutorado em Comunicação e Semiótica/PUCSP. Mestrado em Artes/UNICAMP, Bacharelado Direção Teatral/ECAUSP. Especialista na Arte de Movimento de Rudolf Laban, com estudos por 22 anos com Maria Duschenes e Choreological Studies no Laban Center/Londres.

E-mail: lenira@rengel.pro.br

Liliane Alves Chaves

Licenciada em Educação Artística, com habilitação em Música pela UFPB, especialista em Arte Educação, mestra no Ensino da Arte (PROFARTES UFPB) e doutora em Educação pela Centro de Educação da UFPB. Professora da ECIT Presidente João Goulart. Cantora popular, percussionista do Movimento de Empoderamento Feminino Baque Mulher João Pessoa e Diretora de Relações Institucionais da FAEB (2024-2025).

E-mail: lilianealvesc@gmail.com

Luciana Paludo

Doutora em Educação (FACED/UFRGS), Mestre em Artes Visuais (I.A./UFRGS), Especialista em Linguagem e Comunicação (UNICRUZ), Bacharel e Licenciada em Dança (PUC-PR/ Fundação Teatro Guaíra). Professora do Curso de Licenciatura em Dança e do PPGAC/UFRGS. Artista da dança,

atua como bailarina, coreógrafa e diretora do Mimese cia de dança-coisa, desde 2002.

E-mail: lpaludo07@gmail.com

Marcus Medeiros

Professor da Faculdade de Educação da UFJF, atuando nos cursos de Música desta instituição. É docente permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (UFJF) e em Música (UnB), liderando o grupo de estudos e pesquisas Observatório das Práticas Musicais. Foi presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (Gestão 2017-2019 e 2019-2021) e é o atual Pró-Reitor de Cultura da UFJF.

E-mail: marcus.medeiros@ufjf.br

Maria Isabel Petry Kehrwald

Licenciada e Pós-graduada em Artes Plásticas, Mestre e Doutora em Educação/UFRGS. Foi diretora da Fundarte/Montenegro/RS, coordenadora do convênio Fundarte/UERGS e conselheira do Instituto Arte na Escola/SP. Integra o GEARTE- Grupo de Pesquisa em Educação e Arte/UFRGS.

E-mail: isabel.petry.2014@gmail.com

Mariana Lima Muniz

É atriz, diretora teatral e professora titular do Departamento de Artes Cênicas da UFMG. Atua na graduação em Teatro e na pós-graduação em Arte da Escola de Belas Artes da UFMG. Dedicar-se à pesquisa sobre improvisação e jogo no ensino de teatro, com ênfase na BNCC. É bolsista de produtividade do CNPq/FAPEMIG.

E-mail: marianamuniz32@gmail.com

Paulo Caldas

Coreógrafo e pesquisador, é formado em Dança Contemporânea (Escola Angel Vianna) e Filosofia (UERJ), mestre e doutor em Educação (UFC) e pós-doutor em Estudos Contemporâneos das Artes (UFF). Atua como professor nos cursos de Dança da Universidade Federal do Ceará (UFC) e como diretor do *dança em foco* – Festival Internacional de Vídeo e Dança.

E-mail: paulocaldasmil@gmail.com

Pedro Bárbara

Educador, artista e pesquisador carioca dedicado ao estudo das Artes da Cena. Atua como professor de dança e teatro na SME/RJ. Graduado em dança pela UFRJ e em Educação Artística pela UCAM. Especializou-se em Educação e Trabalho no Instituto Politécnico da UFRJ e Estudos Africanos e

Afro-brasileiros pela UFMA. Mestre em Ciências da Arte pela UFF e está concluindo o curso de doutorado no PPGAC/UFRJ.

E-mail: profpedrobarbara@gmail.com

Radamés Rocha

Pós-doutorando em Interculturalidade pela UEPB. Doutor em Artes Visuais pela ECA-USP (2019). Professor de Educação Básica Governo do Estado/PB e da Prefeitura Municipal de Areia - PB (atual). Curador do Museu Casa Pedro Américo e da Casa Rural Portuguesa de Sobrado - Casarão José Rufino - Areia/PB. Curador do Educativo Prêmio Brasil Fotografia 2012 e 2013 - SP.

E-mail: radamesrocha@gmail.com

Rafael Friesen

Pianista graduado pela antiga Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Especializou-se em Música de Câmara pela mesma instituição, cursou Mestrado em Interpretação e Criação Musical pela UDESC e Doutorado em Educação pelo programa Educanorte. Professor fundador do curso de Licenciatura em Música da UFRR, desde 2013.

E-mail: rafael.friesen@ufr.br

Rejane Reckziegel Ledur

Doutora e Mestre em Educação (UFRGS), Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas (UFRGS). Editora Associada da Revista GEARTE/UFRGS. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte - GEARTE/UFRGS. Professora substituta de Artes do IFRS – Campus Canoas. Vice-presidente da FAEB (Gestão 24/25).

E-mail: rejaneledur@gmail.com

Ricardo Figueiredo

Pós-doutorado pela UNCuyo – Argentina. Doutorado e Mestrado em Artes pela UFMG. Graduação - Licenciatura em Artes Cênicas pela UFOP. Prof. graduação em Teatro e da Pós-Graduação em Artes na UFMG.

E-mail: ricaredo@yahoo.com.br

Robson Rosseto

Ator, diretor teatral e professor do Programa de Pós-Graduação em Artes e do Curso de Licenciatura em Teatro da Unespar, campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná. Líder do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Docente (CNPq/Unespar). Coordenador do GT Pedagogia das Artes Cênicas da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, biênio 2024-2025.

E-mail: rossetorobson@gmail.com

Sandra Cunha

Professora associada do departamento de música e do programa de pós-graduação em Música do Centro de Artes, Design e Moda da UDESC. Doutora em Educação pela FEUSP, mestre em Artes pela ECA/USP e licenciada em Música pela UFG. Líder do Grupo de pesquisa mei - música, educação, infância, vinculado ao PPGMUS/UDESC.

E-mail: sandra.cunha@udesc.br

Stela Maris Sanmartin

A artista professora é pós-doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pela UnB (2022), doutora em Educação pela USP (2013); mestre em Artes pela UNICAMP (2004); máster em Criatividade pela Universidade de Santiago de Compostela, Espanha (1999) e graduada em Educação Artística pela FAAP (1989). Professora na graduação em Artes Visuais e coordenadora do PPGA da UFES.

E-mail: stelasanmartin@yahoo.com.br

Sonia Tramujas Vasconcellos

Professora associada da Faculdade de Artes do Paraná, Campus de Curitiba II da Unespar e artista visual.

E-mail: sonia.tramujas@ies.unespar.edu.br

Thaise Luciane Nardim

Artista da presença em jogo com a palavra poética e a forma-aula. Professora da UFT no PPGArtes e na Licenciatura em Teatro. Membro da Rede AND Lab Brasil. Doutora em Artes da Cena, Mestre em Artes e Bacharel em Artes Cênicas pela UNICAMP. Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela UnB. Pesquisa performance + poesia + presença e suas fricções com a experiência do espectador contemporâneo.

E-mail: thaise@mail.uft.edu.br

Thiago de Castro Leite

Doutor e Mestre em Educação pela USP, graduado no curso de Licenciatura em Artes Cênicas da ECA-USP. Professor Adjunto do curso de Artes Cênicas – Licenciatura em Teatro, da UEM, onde tem se dedicado a pesquisas sobre formação de espectadores, mediação teatral e acessibilidade.

E-mail: thiago.castroleite@gmail.com

Veronica Devens

Doutoranda pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, PPG - Educação, Arte e História da Cultura. Mestre em Educação pela UFES, Licenciada em

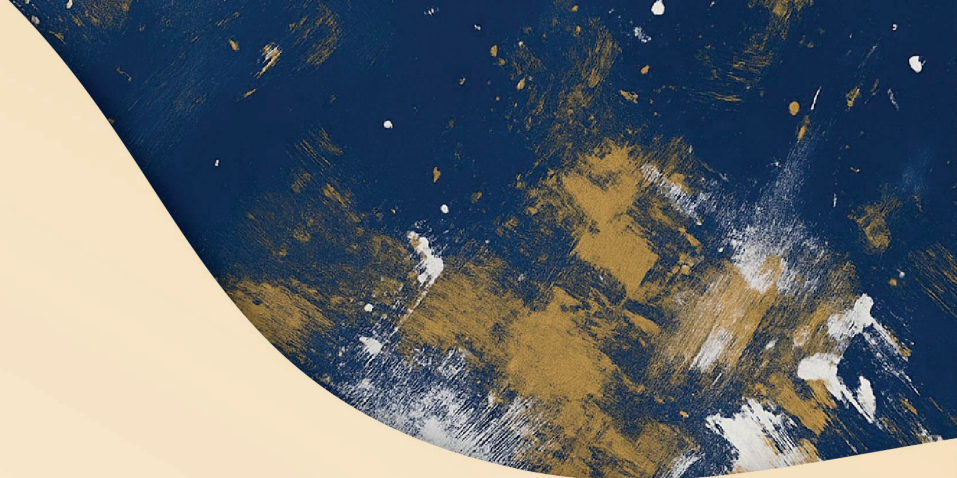
Educação Artística pela UFES e Pedagogia pela Faculdade Regional Serrana - FUNPAC. Professora no ensino superior privado e educação básica municipal. Integrante do grupo de pesquisa Arte na Pedagogia - GPAP, Representante estadual da FAEB, Integrante do Polo Arte na Escola.

E-mail: veronicadevens@gmail.com

Vicente Concilio

É professor na UDESC, atuando na graduação e pós-graduação em Artes Cênicas desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco na Pedagogia das Artes Cênicas. Atua sobretudo nos temas das práticas teatrais em contextos de privação de liberdade, na encenação como prática pedagógica e nas relações entre texto e jogo com as peças didáticas de Brecht.

E-mail: viconcilio@gmail.com



A Arte/Educação, no Brasil, tem seus pilares em ações de inúmeros e diversificados arte/educadores e arte/educadoras, há muitas décadas. Os 36 verbetes do *Léxico da Arte/Educação Brasileira - 2º Volume*, discutem temas que resultam de conceitos sugeridos pelas Associações Nacionais da Área e por profissionais das linguagens das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro por meio de ampla consulta pública. Os termos podem se tornar ancoragens para uma práxis, a cada dia mais aprofundada, de professores/as, estudantes e comunidades acadêmicas. Eles podem abranger desde a educação infantil até as pós-graduações. Participam deste livro, tanto arte/educadores/as fundadores/as da FAEB – Federação de Arte/Educadores do Brasil –, quanto professores/as recém-formados/as. O 2º volume, além de sistematizar as várias linguagens acima citadas, prioriza a Educação Básica. É urgente e necessária essa publicação que nos abastece, desafia e propõe, coletivamente, caminhos para a Arte e seu ensino. Os tempos desafiadores para o ensino da Arte exigem ações docentes e políticas públicas contundentes, alicerçadas e propositoras! Vigorosas!

Lucimar Bello, setembro de 2025

