Licenciatura em Dança
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Lucas Valentim Rocha | Rita Ferreira de Aquino

Laboratório Artístico Pedagógico

LABORATÓRIO ARTÍSTICO PEDAGÓGICO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE DANÇA
LICENCIATURA EM DANÇA

Lucas Valentim Rocha
Rita Ferreira de Aquino

LABORATÓRIO ARTÍSTICO PEDAGÓGICO

Salvador
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Reitor: João Carlos Salles Pires da Silva
Vice-Reitor: Paulo César Miguez de Oliveira
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Pró-Reitor: Penildon Silva Filho
Escola de Dança
Diretora: Dulce Lamego Silva e Aquino

Superintendência de Educação a Distância -SEAD
Superintendente
Márcia Tereza Rebouças Rangel

Coordenação de Tecnologias Educacionais
CTE-SEAD
Haenz Gutierrez Quintana

Coordenação de Design Educacional
Lanara Souza

Coordenadora Adjunta UAB
Andréa Leitão

Licenciatura em Dança
Coordenador:
Prof. Antrifo R. Sanches Neto

Produção de Material Didático
Coordenação de Tecnologias Educacionais
CTE-SEAD

Núcleo de Estudos de Linguagens & Tecnologias - NELT/UFBA

Coordenação
Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Projeto gráfico
Haenz Gutierrez Quintana
Foto de capa:

Equipe de Revisão:
Edivalda Araujo
Julio Neves Pereira
Márcio Matos
Simone Bueno Borges

Equipe Design
Supervisão: Alessandro Faria
Editoração / Ilustração:
Amanda Fahel; Bruno Deminco; Davi Cohen; Felipe Almeida Lopes; Luana Andrade; Michele Duran de Souza Ribeiro; Rafael Moreno Pipino de Andrade; Vitor Souza

Design de Interfaces:
Raissa Bomtempo; Jessica Menezes

Equipe Audiovisual
Direção:
Haenz Gutierrez Quintana

Produção:
Daiane Nascimento dos Santos; Victor Gonçalves

Câmera, teleprompter e edição:
Gleyson Públio; Valdinei Matos

Edição:
Maria Giulia Santos; Sabrina Oliveira;

Videografismos e Animação:
Alana Araújo; Camila Correia; Gean Almeida; Mateus Santana; Roberval Lacerda;

Edição de Áudio/trilha sonora:
Mateus Aragão; Rebecca Gallinari

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Esta obra está sob licença *Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0*: esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa
SIBI - UFBA

S007d

ROCHA, Lucas Valentim.
Laboratório artístico pedagógico / Lucas Valentim Rocha, Rita Ferreira de Aquino. - Salvador: UFBA, Escola de Dança; Superintendência de Educação a Distância, 2020.
59 p. : il.

ISBN: 978-65-5631-008-4
1. Artes na educação. 2. Dança na educação. 3. Dança. 4. Dança – Estudo e ensino. I. Aquino, Rita Ferreira de. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. III. Universidade Federal da Bahia. Superintendência de Educação a Distância. IV. Título.

CDD 793.3

Sumário

MINICURRÍCULOS DO PROFESSOR AUTOR E DA PROFESSORA AUTORA **07**

CARTA DE APRESENTAÇÃO **09**

UNIDADE I **11**

1.1 CRIAÇÃO PRESSUPÕE APRENDÊNCIA 12

1.2 A EXPERIÊNCIA DA CRIAÇÃO ARTÍSTICA É APRENDIZAGEM 17

1.3 PISTA 1: AUTONOMIA-COLABORATIVA 21

1.4 PISTA 2: COOPERAÇÃO 22

1.5 PISTA 3: INVESTIGAÇÃO 24

UNIDADE II **30**

2.1 EXPERIÊNCIA: ARTE E EDUCAÇÃO 30

2.2 PRÁTICAS COLABORATIVAS 36

2.3 PERSPECTIVAS PARA CRIAÇÃO ARTÍSTICA 41

2.4 PERSPECTIVAS PARA MEDIAÇÃO EDUCACIONAL 48

2.5 PERSPECTIVAS PARA MEDIAÇÃO CULTURAL 52

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **54**

MINICURRÍCULOS DO PROFESSOR AUTOR E DA PROFESSORA AUTORA

Lucas Valentim Rocha

Professor da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA (2016-2019). Mestre em Dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA (2012-2013). Licenciado em Dança pela Universidade Federal da Bahia (2017-2011). Coordenador acadêmico da Escola de Dança da UFBA no biênio 2019-2020. Associado e integrante da diretoria da ANDA - Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança - no biênio 2019-2020. Membro do Comitê gestor da revista ARJ - Art Research Journal. Pesquisador do Grupo ÁGORA - modos de ser em dança. Desenvolve trabalhos desde 2002 como ator, diretor, dançarino, coreógrafo e produtor. Pesquisa os processos de criação e as experiências de aprendizagem em práticas colaborativas, com ênfase em questões como hierarquia, autoria, colaboração e relações de poder.

Rita Ferreira de Aquino

Artista, pesquisadora e educadora em dança. Professora da Escola de Dança, do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDANÇA) e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança (PRODAN) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordenadora do Colegiado do Curso de Licenciatura em Dança - Noturno no biênio 2019-2020. Doutora em Artes Cênicas (UFBA, 2015); Mestre em Dança (UFBA, 2008); Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (UFBA, 2006); e Licenciada em Dança (Faculdade Angel Vianna, RJ, 2005). Líder do Grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Interdisciplinaridades, investiga práticas colaborativas, arte participativa, estética relacional, mediação cultural e processos artístico-educativos. Coordenadora das Atividades Formativas do Festival Internacional de Artes Cênicas da Bahia (FIAC Bahia) desde 2011, participa de sua curadoria desde 2016.

CARTA DE APRESENTAÇÃO
LABORATÓRIO ARTÍSTICO PEDAGÓGICO

Querido(a) estudante,

É com muita satisfação que começamos mais uma etapa da nossa formação como artistas e educadores. Neste momento do nosso curso, se faz necessário olharmos para nossas práticas artísticas e os contextos em que estamos inseridos no balé, na dança de salão, na igreja, nas escolas, nos terreiros ou nas academias.

Iremos reconhecer em nossas práticas artísticas os seguintes aspectos:

1. Quais os procedimentos investigativos que utilizamos para criar danças?
2. Como o nosso jeito de criar pode também ser um jeito de dar aula?
3. O processo de criação pode ser entendido como processo de aprendizagem?

É nessa direção que apresentamos os componentes curriculares Laboratórios Artístico- Pedagógicos I e II. Aqui, teremos espaço para refletir sobre as correlações entre criar e aprender e o desenvolvimento de procedimentos metodológicos para aulas de dança.

IMPORTANTE: É necessário articular os conhecimentos trabalhados neste componente com as práticas de estágios.

Você irá observar que este livro foi escrito de maneira colaborativa por 02 autores e trata justamente de interesses comuns que tangenciam pesquisas específicas que se complementam aqui. A primeira parte trata das relações entre criação e aprendizagem em coletivo e é uma revisita a pesquisa de mestrado de Lucas Valentim Rocha . Já a segunda parte diz respeito à organização de mediações culturais e educacionais a partir de princípios identificados nas práticas artísticas, e se baseia na pesquisa de doutorado de Rita Aquino. Esperamos que vocês aproveitem as leituras e as atividades propostas. Estamos muito felizes de partilhar estas informações com vocês. Bom trabalho!!

Prof. Lucas Valentim Rocha

Profa. Rita Ferreira de Aquino

UNIDADE I

Esta unidade propõe uma discussão sobre a possibilidade de os processos criativos artísticos podem ser compreendidos e organizados como processos de aprendizagem. Em seguida daremos algumas pistas que podem colaborar com esse processo a partir da discussão de conceitos como autonomia e cooperação.

PONTOS DE PARTIDA

> Aprender significa, sem dúvida, entrar em mundos simbólicos pré-configurados, ou seja, em mundos do sentido que já são falados e sustentados por outras pessoas que nos cercam (amigos/as, pais, irmãos/ãs, professor/a etc.). MAs aprender significa também, e num sentido muito forte, esquecer linhas demarcatórias dos significados já estabelecidos e criar outros significados novos. (ASSMAN, 2011, p.68).

> O percurso criador deixa transparecer o conhecimento guiando o fazer, ações impregnadas de reflexões e de intenções de significados. A criação é sob esse ponto de vista, conhecimento obtido por meio da ação. (SALLES, 2011, p. 127).

> Ciência e Arte sempre foram atividades consideradas, até relativamente pouco tempo, como estanques e nada tendo em comum. Na verdade, são formas de conhecimento que partilham um núcleo comum, aquele que envolve os atos da criação. (VIEIRA, 2006, p. 47).

1.1 CRIAÇÃO PRESSUPÕE APRENDÊNCIA

Ao começar este livro pondo as citações da página anterior como pontos de partida é deflagrado o desejo de provocar questões e levar você leitor(a) a pensar sobre as relações de codeterminações entre os processos de aprender e de criar. Torna-se necessário, no entanto, evidenciar, antes continuarmos nossa conversa, o entendimento de que estamos tratando a produção de conhecimento em Dança, de modo que criação e aprendizagem estão envolvidas em uma teia de relações em coevolução. Isso implica dizer que elas se entrelaçam, a todo o momento, e são codependentes entre si. Ou seja, a experiência de criar danças pressupõe aprendizagem, como também o processo cognitivo (aprendizagem) – implica em criar histórias, estabelecer outras conexões entre conhecimentos distintos, inventar procedimentos etc. Tais experiências, transforma-se em hábitos cognitivos adquiridos ao longo de toda a vida.

Neste sentido, investimos na hipótese de que criar implica em experiências de aprendizagem, assim como aprender implica em estabelecer novas coerências criativas. Entretanto, apesar de reconhecer que criar e aprender fazem parte dos processos vitais de qualquer ser humano, partiremos de aspectos que emergem de certos processos artísticos e/ou pedagógicos que tomam como ponto de partida a autonomia e a colaboração.

O termo "aprendência", enunciado no título desta seção, trata de um neologismo referenciado por alguns pesquisadores da pedagogia, como a francesa Hélène Trocmé- Fabre e o brasileiro Hugo Assman e vem apontar para a necessidade de se pensar a experiência de aprendizagem como um estado de estar-em-processo-de-aprender que é indissociável da dinâmica do estar vivo.

Vejamos: ao nascer, inauguramos um processo: viver. Talvez pareça óbvio dizer isso assim; entretanto, apesar de tamanha obviedade, faz-se necessário compreender que tal processo evolutivo do corpo – enquanto sistema aprendente, complexo e longe do equilíbrio (pois está em constante troca com o ambiente e com outros corpos) – implica em adaptações, reorganizações e na criação de novas estruturas. Entende-se por sistema complexo a "[...] categoria de sistemas caracterizados como "entidades" não isoladas, mas abertas ao seu entorno (mediante troca de energia, matéria, informação com o nicho vital)." (ASSMAN, 2011, p. 181).

Nesse sentido, viver nos coloca diante da condição de aprender. Dito de outro modo, aprendemos para dar conta da nossa passagem por este mundo. Comer, correr, falar, relacionar-se com outros seres vivos são alguns exemplos disso. Hugo Assman, pesquisador que se dedicou aos processos do corpo em estado de aprendência, nos apresenta em seu livro, intitulado "Reencantar a Educação: rumo

à sociedade aprendente", uma hipótese bastante pertinente para nós: os processos cognitivos e os processos vitais tratam, no fundo, da mesma experiência, afinal "[...] a vida, é basicamente, uma persistência de processos de aprendizagem. Seres vivos são seres que conseguem manter, de forma adaptativa, a dinâmica de continuar aprendendo." (ASSMAN, 2011, p. 22).

Apesar de perceber a relevância de tal assunto – a aprendizagem humana -, não faz parte desta nossa conversa uma elaboração mais aprofundada sobre tal aspecto. O que interessa, em nosso caso, é reconhecer o fenômeno da aprendizagem como processo próprio da existência dos seres humanos, para então, poder extrapolar tal pensamento ao refletir sobre: como é possível aprender sem criar argumentos, levantar hipóteses e investigar modos de fazer? É possível pensar que os processos de criação em dança configuram processos de aprendência?

O pesquisador Jacques Rancière pode nos ajudar a pensar estas questões quando fala que trata:

> [...] de reconhecer que não há duas inteligências, que toda obra de arte humana é a realização das mesmas virtualidades intelectuais. Em toda parte, trata-se de observar, de comparar, de combinar, de fazer e de assinalar como se fez. Em toda parte é possível essa reflexão, essa volta sobre si mesmo, que não é pura contemplação de uma substância pensante, mas a atenção incondicionada a seus atos intelectuais, ao caminho que descrevem e à possibilidade de avançar sempre, investindo a mesma inteligência na conquista de novos territórios. (RANCIÈRE, 2011, p. 61).

Se não há duas inteligências, e toda criação humana é resultado de um mesmo processo intelectual, então poderíamos dizer que criar e aprender estão coimplicados, ou seja, crio enquanto aprendo e aprendo enquanto crio.

É importante apontar que este modo de tratar o processo de criação e as relações de ensino-aprendizagem na dança se caracteriza justamente por lidar de maneira mais maleável com os limites hierárquicos, longe de querer estabelecer qualquer tipo de valoração, tampouco sem deixar de observar o quão recorrente e muitas vezes castrador é o desenvolvimento de trabalhos que lidam de maneira bastante fixa com as relações de poder. O problema consiste no fato de que trabalhar desta maneira pode configurar processos que inibem, de certo modo, a criação, a autonomia e a aprendizagem.

No caso do balé clássico, essas estruturas, muitas vezes, são mais fáceis de observar, por exemplo: há o primeiro bailarino e a primeira bailarina; esse casal, em geral, faz as aulas na frente dos demais, dança no centro do palco e recebe um cachê maior do que o corpo de baile (demais dançarinos). Essa estrutura expande-se, por vezes, a outros contextos, não se restringindo apenas ao balé clássico. Muitos artistas e/ou docentes que trabalham sob a perspectiva da dança contemporânea adotam procedimentos de aulas arbitrários, onde o professor ou diretor se coloca

na frente da turma, servindo de exemplo para os demais e a sua palavra é que define todos os rumos do processo.

Em 2012, quando fui convidado para dirigir o Grupo de Dança Contemporânea (GDC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), surgiu a oportunidade de observar com mais atenção alguns aspectos que se relacionam com o exercício da autonomia e da colaboração evidenciados no processo de criação compartilhada com 11 estudantes da graduação em Dança. O GDC, por ser um grupo institucional da UFBA e estar inserido dentro de um curso de Dança (graduação), pressupõe, para sua existência, algumas condições. Uma delas é a organização/mediação de processos criativos coimplicados com a proposta de pensar a formação dos graduandos (integrantes do GDC) enquanto futuros profissionais da área da Dança. Foi neste contexto que me perguntei: como cuidar do desenvolvimento de um processo de criação em que os integrantes se provoquem e reflitam sobre as experiências de aprendizagem que estão vivendo? Como partilhar as diferenças a fim de possibilitar elaborações de coerências e acordos coletivos?

O GDC provocava a simultaneidade entre o processo de criação artística e os processos educacionais. Sendo assim, foi necessário organizar alguns acordos preliminares:

1. O trabalho seria desenvolvido de maneira colaborativa; assim, todos os/as integrantes teriam espaço de proposição nos rumos do processo.
2. As questões que permeariam a criação do trabalho de dança, não seriam definidas previamente, mas no decorrer do processo em partilha com os/as dançaninos(as).
3. O processo de criação estaria inspirado na pedagogia de perguntas[1]. Assim, o que interessa não são respostas com certezas bem definidas, mas sim perguntas que se abrem em novos questionamentos.

Tais enunciados preestabelecidos compartilham do pensamento de Hugo Assmann, quando diz que "Quem ensina apenas há de mostrar pistas, insinua ritmos para a dança das linguagens." (ASSMAN, 2011, p. 71). Assim, também, aproxima-se da ideia de Paulo Freire ao se referir à importância de sabermos enunciar perguntas em nossas práticas educativas: "Só uma educação da pergunta aguça, a curiosidade a estimula e a reforça". (FREIRE, 2012, p. 29).

[1]Esta ideia foi inaugurada como metodologia de criação por Pina Bausch em 1978 na criação do espetáculo *Er nimmt sie an der Hand und führt sie in das Schloß, die anderen folgen* (Ele a levou pela mão ao castelo, os outros os seguiram) baseado na obra de William Shekspeare.

O violinista graduado em Psicologia pela Universidade de Harvard, Stephen Nachmanovitch, em seu livro Ser Criativo: O poder da improvisação na vida e na arte, nos fala de maneira bastante poética que, em se tratando dos processos de criação, acrescento também os processos de aprendizagem. Nachmanovitch afirma que:

> Nenhum tipo de organização linear pode fazer justiça a esse tema; por sua própria natureza, ele não pode ser contido absolutamente em uma folha de papel. Olhar para o processo criativo é como olhar dentro de um cristal: quando fixamos os olhos numa face, vemos todas as outras refletidas. (NACHMANOVITCH, 1993, p. 23).

Já que estamos falando tanto em termos como coevolução, então convido vocês a abrir uma porta para tratar rapidamente deste assunto.

Figura 01 - Porta
Fonte: Wikipedia

Pensar de maneira coevolutiva a dinâmica corpo-mente e ambiente permite entender melhor o que queremos dizer quando tratamos a Dança nesses termos, vejamos: se somos seres biológicos e culturais simultaneamente, não há separação. "Falar em co-evolução significa dizer que não é apenas o ambiente que constrói o corpo, nem tampouco o corpo que constrói o ambiente. Ambos estão ativos o tempo todo." (GREINER, 2005, p. 43).

Desse modo, viver é fundamentalmente trocar com o ambiente e com outras existências. O contato modifica a estrutura e permanecer vivo, implica em mudança, afinal, nenhuma existência permanece intacta. Entretanto, é certo que nem todas as modificações são tão visíveis. Os processos de aprendizagem e de criação, por exemplo, podem não ser observáveis de maneira tão objetiva. O próprio modo de operar do corpo por ser complexo e processual – estabelece novas coerências a cada instante, relacionando dialogicamente corpo-mente-ambiente, projeto-produto, objetivo-subjetivo, previsibilidade-aleatoriedade etc. Pois é neste sentido que os processos de criação e aprendizagem em Dança se configura, sempre em trânsito, pois a Dança não está fora do circuito corpo/sujeito-ambiente/contexto, porque, como nos diz a pesquisadora Gladistoni Tridapalli:

> Quando um corpo se move em dança, há todo um mundo que se move em torno e

> com ele. [...] Para que um corpo crie movimento um mundo de relações se estabelece. São acordos múltiplos, que se tecem entre o corpo (que por si só já é um conjunto plural) e o ambiente que se dobra e desdobra em contextos que orbitam em torno de danças sígnicas e participam dela. [...] Estamos falando de um corpo que problematiza os seus relacionamentos com o ambiente e busca soluções no próprio mover-se. (TRIDAPALLI, 2008, p. 10).
>
> O corpo ao dançar, organiza o que antes era possibilidade, discerne lógicas de movimentos, informações de um processo. É corpo o tempo todo, não há mágica para se dançar. Corpo/sujeito "vivente" e coimplicado no ambiente cultural, social, político, por isso, "coletivizado" e corresponsável na produção de informações, que aprende, porque aprender é o único modo para se continuar existindo e sobrevivendo no mundo. (TRIDAPALLI, 2008, p. 24).

Tal processo deflagra a necessidade de se pensar em processos de ensino-aprendizagem como construção, o que é bem diferente de acúmulo ou estocagem de conhecimento. Adriana Bittencourt Machado, professora do Curso de Dança da Universidade Federal da Bahia nos fala que: "Conhecer é experienciar. Um corpo não transfere para o outro o que aprendeu, não há depósitos e adiantamentos de informações nos corpos. Experiência não se empresta." (MACHADO, 2007, p. 106).

Pode-se dizer, a partir de tal reflexão, que a ação de construir significados (estabelecer coerências) trata de aspectos singulares a cada sujeito e determinantes na relação dinâmica e dialógica de criar e aprender. Tal experiência é possível de ser observada nos processos de criação compartilhados, quando, por exemplo, os participantes estabelecem conexões, propõem aproximações, cruzam informações, e provocam outras organizações, afinal, não se constrói o novo do nada, trata-se, sempre, de possíveis articulações.

Tal pensamento somado às experiências de criação e mediação em processos criativos-pedagógicos nos possibilita refletir que, de uma maneira geral, os processos de criação compartilhados pressupõem relações de ensino-aprendizagem. É também, em se tratando de coletividade, um exercício constante de autonomia e alteridade: ao promover uma relação em grupo onde os integrantes têm de lidar com as negociações/acordos individuais e coletivos. A pergunta que se enuncia neste momento está relacionada ao jeito de lidar com a criação na dança, qual seja: como é possível provocar a emergência de processos de criação que se configurem como ambientes mais propícios a experiências de aprendizagem enquanto se dança?

Há que se desconfiar de um único caminho possível. Arrisco algumas pistas, como: o exercício da investigação, o reconhecimento da autonomia dos sujeitos envolvidos no processo, a cooperação e a atenção acerca das competências e limitações do coletivo.

Exercício

FAÇA UM EXERCÍCIO:

Tente se lembrar de algum processo de criação que você viveu. Procure encontrar os registros desse processo (fotos, vídeos, cadernos dos intérpretes, programa do espetáculo etc.), esse material te ajudará a lembrar de detalhes mais específicos. Você consegue perceber coisas que aprendeu durante o processo? Se sim, pegue um papel e tente fazer uma lista dessas coisas que você aprendeu. Depois compartilhe com seus/suas colegas de turma esta lista e explique um pouco do contexto desse processo criativo.

1.2 A EXPERIÊNCIA DA CRIAÇÃO ARTÍSTICA É APRENDIZAGEM

> As experiências são fruto de nossos corpos (aparato, perceptual, capacidades mentais, fluxo emocional, etc), de nossas interações com nosso ambiente através das ações de se mover, manipular objetos, comer, de nossas interações com outras pessoas dentro da nossa cultura (em termos sociais, políticos, econômicos e religiosos) e fora dela. Nesta perspectiva o ato de dançar, em termos gerais, é o de estabelecer relações testadas pelo corpo em uma situação, em termos de outra, produzindo, neste sentido, novas possibilidades de movimento e conceituação. (GREINER, 2005 p. 131-132).

Tenho insistido na ideia de que a aprendizagem em Dança resulta das experiências do ser aprendente no mundo, de fato, torna-se incoerente pensar em aprendizagem senão como algo experienciado, afinal, é no corpo que acontece. Desse modo, o par conceito-experiência parece não fazer sentido quando postos em separado, como em prateleiras de supermercado, pois como nos fala Jorge Larrosa Bondía, "A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida." (BONDÍA, 2002, p. 27)

Por outro lado, aprende-se também com a experiência do outro, caso contrário a humanidade não construiria história, nem memória. O homem age por mimese também, e tenta copiar o que lhe chega enquanto informação. Importante refletirmos sobre o contexto da dança que, tantas vezes se utiliza da repetição e da cópia como procedimentos compositivos e, além disso, é importante observarmos que tal processo nem sempre é reconhecível de maneira objetiva – vi e copiei. Em diversos momentos, fazemos coisas sem ter total consciência de que vimos alguém fazer antes. Isto é bastante comum entre as crianças, que copiam os mais velhos e um contrassenso na fala de alguns pais ou educadores, que repetem o jargão "Façam

o que eu digo, mas não façam o que eu faço." O que parece interessante perceber é que o processo de aprender, em si, acontece não apenas no momento em que vemos ou escutamos uma informação, mas no momento em que incorporamos a informação ao experiênciá-la.

Pesquisas na área das ciências cognitivas apontaram uma descoberta, relativamente recente, visto que as primeiras publicações foram apresentadas na década de 1980, por Giacommo Rizollati, sobre os chamados neurônios-espelho. Apesar de não haver, neste trabalho, o interesse em aprofundarmos as questões deflagradas a partir de tal descoberta, não poderíamos deixar de tocar, ainda que de forma um tanto superficial, nesse assunto. O que se torna pertinente à nossa conversa é perceber a competência dos seres humanos que, a partir desse grupo de neurônios, configuram internamente uma paisagem como se estivessem, de fato, no lugar do outro (GREINER, 2010). Esta percepção parece ter sido o motivo pelo qual a professora Gilsamara Moura (2007) apresenta a ideia de que os neurônios-espelho estão intrinsecamente ligados à capacidade de aprender, e possivelmente, explicam como começamos a andar, falar e dançar.

Sinalizamos neste sentido a importância de tais células nos processos de aprendizagem. Isto se dá porque, provavelmente, os neurônios-espelho criam condições, no corpo, de promover imitações, no sentido de que, através da observação, um indivíduo aprende um padrão de ação novo e é capaz de reproduzi-lo com detalhes (GREINER, 2010). Entretanto, não há garantia de que os neurônios-espelhos sejam os únicos responsáveis pela aprendizagem através da imitação; são necessárias outras condições que perpassam o ambiente e o próprio corpo para que isso ocorra. No entanto, a presença dessas células tem se mostrado como condição para o acontecimento de tal fenômeno.

Na criação em dança, é possível reconhecer essa ideia, por exemplo, quando olhamos alguém fazendo algum movimento e tentamos copiá-lo. Existem momentos em que identificamos quais os princípios necessários; no entanto, não conseguimos organizar bem em nosso corpo aquele jeito de movimentar. Daí, surgem questões como: o que acionar no corpo e como criar condições para que tais acionamentos se configurem enquanto movimento de dança? São em momentos como estes que percebemos a importância da repetição investigativa[2], que, possivelmente, nos levará a reconhecer como se elabora, do nosso jeito, aquele movimento.

Este parece ser um problema que é percebido também pela artista e pesquisadora Gladistoni Tridapalli, com quem compartilho tais ideias, por reconhecer em suas ações escritas e dançadas a busca de uma não separação entre teoria e prática.

> A problemática situa-se na percepção de que os processos educacionais se encontram separados dos processos criativos. Em um entendimento que separa corpo de mente

> e teoria de prática, o corpo, quando está aprendendo algum movimento, não se pode estar criando simultaneamente. Esta é a mão pela qual a presente pesquisa não pretende seguir. O corpo, quando aprende, o faz criando. (TRIDAPALLI, 2008, p. 12).

Tentar entender como certas experiências de criação em dança podem se configurar como estados de aprendência é um desafio que depende da análise cuidadosa de algumas especificidades que ocorrem no processo criativo. Para isso, é preciso que estejamos atentos a alguns pontos:

- A não separação entre o corpo que pensa e o corpo que dança. Ou seja, a emergência de questões e a elaboração de possíveis respostas (ou de novas perguntas) são organizadas no corpo, na ocorrência do fazer artístico.
- O corpo que aprende e dança não está separado do contexto em que se faz a dança. Assim, o corpo transforma o ambiente que transforma o corpo e é nessa relação que se configura uma Dança.
- O processo de aprendizagem é individual e ocorre em cada corpo de maneira distinta.
- Os processos vitais que englobam a criação e a aprendizagem não são fixos e estáveis, tratam justamente de instabilidade e adaptações.

Seria bastante perigoso pensar que, por estarmos falando de criação compartilhada, as experiências vivenciadas pelos sujeitos do processo venham a se configurar da mesma maneira. Afinal, como nos alerta Jorge Larrosa Bondía, "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca." (BONDÍA, 2002). Esta reflexão deflagra a importância de não perder de vista certos investimentos que possam colaborar para que todos os envolvidos no processo se reconheçam enquanto seres autônomos e percebam que a colaboração emerge nas diferenças.

> Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. (BONDÌA, 2002, p. 27).

[2]Esta ideia será melhor desenvolvida quando tratarmos sobre a investigação enquanto procedimento de criação em dança.

Reflexão

UMA DICA:

Uma proposta de encaminhamento para artistas e/ou docentes interessados nessa perspectiva que busca a consciência de aprender enquanto se cria, seria investir em procedimentos de criação que tragam à tona os referenciais dos sujeitos – memórias, desejos, anseios.

Busca-se, neste caso, reconhecer os integrantes do processo como parte determinante das possíveis configurações, aqui tratadas em termos de dança. Ou seja, o que se configura é um resultante parcial do processo compartilhado de fazer/criar. Trata também de entender que, no processo de criação, não há separação entre o sujeito criador, o objeto sobre o qual se constrói enunciado e a configuração apresentada.

Estamos diante da reflexão: o processo de criação artística pode configurar experiências de aprendizagem. Experiência é sempre um acontecimento singular. Por mais que haja compartilhamentos de ideias e coimplicações entre corpo e ambiente, cada pessoa vive uma experiência específica. Estamos nos referindo a processos de criação em coletividade (em sala de aula ou em grupos de artistas) – o que implica pensar a necessidade de lidar com a diferença e a diversidade como potências para o desenvolvimento do processo.

Exercício

FAÇA UM EXERCÍCIO:

Após a leitura do livro até aqui. Comente, de maneira resumida, como você vem compreendendo a correlação entre criação e aprendizagem e dê exemplos para justificar sua argumentação. Depois compartilhe com os/as colegas de turma.

1.3 PISTA 01: AUTONOMIA-COLABORATIVA

> Se a História fosse um tempo de determinismo em que cada presente fosse necessariamente o futuro esperado ontem, como o futuro de amanhã será o que já se sabe que será, não teríamos como falar em opção, ruptura e decisão. (FREIRE, 2012, p. 64).
>
> As sociedades não são, estão sendo o que delas fazemos na História, como tempo de possibilidade. Daí a nossa responsabilidade ética por estarmos no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 2012, p. 64).

A definição, aqui tomada por autonomia, se refere à faculdade de governar-se por si, tomar conta de suas escolhas (do grego: autos, próprio + nomos, lei). No entanto, ao perceber/entender a condição humana de ser biológico-cultural, ou seja, que o que somos é sempre resultado circunstancial decorrente da coevolução entre corpo e ambiente, é possível dizer que o exercício de governar-se implica em reconhecer o outro (alteridade) e os contextos onde se inserem os sujeitos.

> A noção de autonomia humana é complexa, já que ela depende das condições culturais e sociais. Para sermos nós mesmos é preciso aprender uma linguagem, uma cultura, um saber, e é preciso que essa própria cultura seja bastante variada para que possamos escolher no estoque das ideias existentes e refletir de maneira autônoma. (MORIN, 2011, p.66)

Tal procedimento é corpóreo e opera constantemente estabelecendo trocas entre o ambiente/contexto e os corpos/sujeitos, ou seja, trata de uma relação que se configura sempre em processo, nunca fixa ou estática. O que parece interessante perceber é que a conexão entre esses processos é tão complexa que faz de nós, seres humanos, simultaneamente, autônomos e dependentes. Pois: "[...] essa autonomia se alimenta de dependência; nós dependemos de uma educação, de uma linguagem, de uma cultura, de uma sociedade, dependemos claro de um cérebro, ele mesmo produto de um programa genético, e dependemos de nossos genes." (MORIN, 2011, p. 66).

Não somos sujeitos isolados no mundo, como se fosse possível uma suspensão do espaço-tempo em que estamos inseridos. O que somos é um trânsito entre o eu, os outros e o ambiente contextual. O poeta mato-grossense Manoel de Barros nos fala de maneira bastante sutil e poética sobre esta relação de contaminações e trocas: "Os outros: o melhor de mim sou eles".

Em processos de criação ou pedagógicos colaborativos, essas questões ficam bastante evidentes, por exemplo, no tecido de negociações e escolhas estabelecidas por/entre os sujeitos-aprendentes-criadores envolvidos. Neste sentido, visualizamos uma trama onde coabitam os sujeitos criadores (com suas histórias, desejos, anseios e limitações), o contexto da criação (social, político, ético, estético) e algo determinante nesse processo: o objetivo de produzir conhecimento em arte.

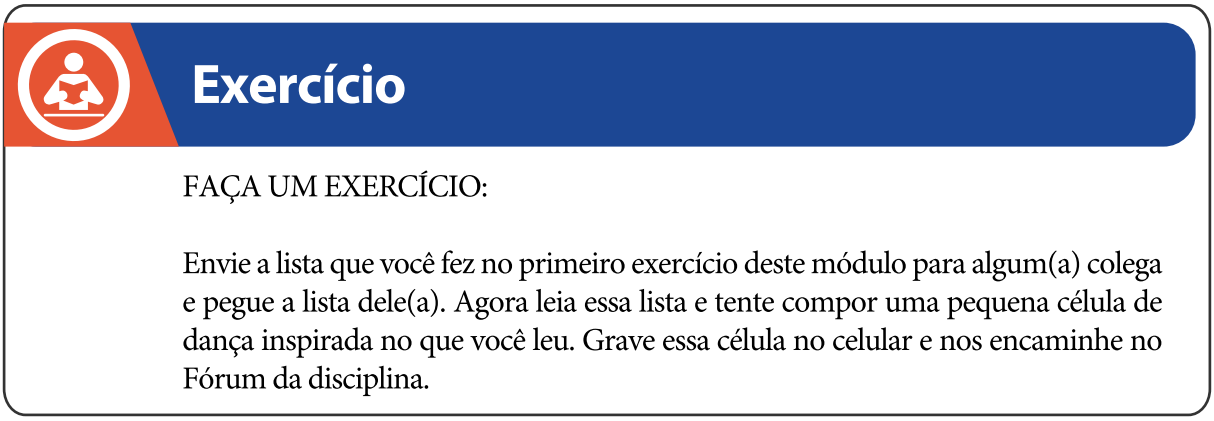
Este desejo, compartilhado, de criar e aprender (em nosso caso) danças pressupõe um ambiente de negociações constantes, onde emergem as singularidades diante de ações coletivas. Poderíamos dizer, neste caso, que um processo colaborativo se auto-organiza em complexidade? Talvez sim, pois como nos atenta o próprio Morin (2011), complexidade é o que é tecido junto.

Tecer junto é sempre um desafio, pois é preciso lidar com os dissensos e as diferenças. Stephen Nachmanovitch reflete sobre isso:

> [...] uma coisa óbvia que, no entanto, nunca é demais de reafirmar: personalidades diferentes têm estilos criativos diferentes. Não existe uma única ideia de criatividade capaz de descrevê-la em sua totalidade. Portanto, como em qualquer relacionamento, quando colaboramos com outros construímos um ser maior, uma criatividade mais versátil. (NACHMANOVITCH, 1993, p. 92).

Deste modo, falar sobre autonomia e colaboração em processos de criação implica em reconhecer que o que eu posso fazer em determinado contexto é sempre mediado pelo respeito à diferença.

> Trata-se da disciplina mútua de consideração, da consciência do outro, de saber ouvir o outro e da disposição para a sutileza. Confiar no outro envolve enormes riscos, o que nos leva à tarefa ainda mais desafiadora de aprender a confiar em nós mesmos. Desistir de algum controle em favor de outra pessoa nos ensina a desistir de algum controle em favor do inconsciente. (NACHMANOVITCH, 1993, p. 93).



1.4 PISTA 02: COOPERAÇÃO

> [...] o apoio recíproco está nos genes de todos os animais sociais; eles cooperam para conseguir o que não podem alcançar sozinhos. (SENNETT, 2012, p. 15).

Pensar a cooperação como uma habilidade possível de ser desenvolvida nos processos criativos e pedagógicos em dança sugere que, antes, possamos entender sobre quais pressupostos buscamos tratar tais conceitos (cooperação e habilidade).

Segundo Richard Sennett (2012) em seu livro Juntos: Os rituais, os prazeres e a

política da cooperação, a habilidade de cooperar é um fenômeno inscrito no modo dos sujeitos se relacionarem socialmente. Assim, cooperamos mesmo quando não temos consciência de tal ação. Se pensarmos em uma apresentação de dança, talvez fique mais fácil de perceber como os dançarinos, o iluminador, o sonoplasta e os técnicos responsáveis pelo teatro cooperam entre si a fim de realizar um evento comum – a apresentação do espetáculo. Por outro lado, nem sempre os modos de cooperação entre as pessoas se mostram de maneira tão evidente. Digamos, como Sennett, que "[...] as pessoas que batem papo em uma esquina ou bebem em um bar estão fofocando ou jogando conversa fora sem pensarem de maneira autorreferencial: "estou cooperando". Esse ato vem envolto na experiência do prazer recíproco." (SENNETT, 2012, p. 16).

Do latim habilitate, o substantivo feminino, em português, habilidade, trata do grau de competência de um sujeito frente a um determinado objetivo. Entretanto, mesmo aquele que houver lido e presenciado um determinado assunto pode não ser capaz de reproduzir a ação na prática. Habilidade, assim, seria compreendida no espaço entre as condições do corpo de desenvolver certo trabalho e as condições determinadas pelo ambiente em que se insere tal trabalho. Habilidade é o saber fazer; ou seja, é um modo do corpo produzir conhecimento indutivo – que surge na experiência.

Nas práticas colaborativas, é muito importante compreender que, para se desenvolver a habilidade da cooperação, é necessário que haja o desejo das partes envolvidas em cooperar, percebendo as diferenças como potência e não como negação. Somos todos diferentes, mas temos muito em comum.

> Alguns trabalhos são grandes demais para que possamos dar conta deles sozinhos, ou simplesmente é mais divertido realizá-los com amigos. Qualquer que seja o caso, isto nos leva ao fértil e desafiador campo da colaboração. Quando trabalham juntos os artistas exploram o outro aspecto do poder dos limites. Existe uma outra personalidade e um outro estilo que precisam absorvidos e contidos. Cada colaborador traz para o trabalho um conjunto diferente de forças e resistências. (NACHMANOVITCH, 1993, p. 92).

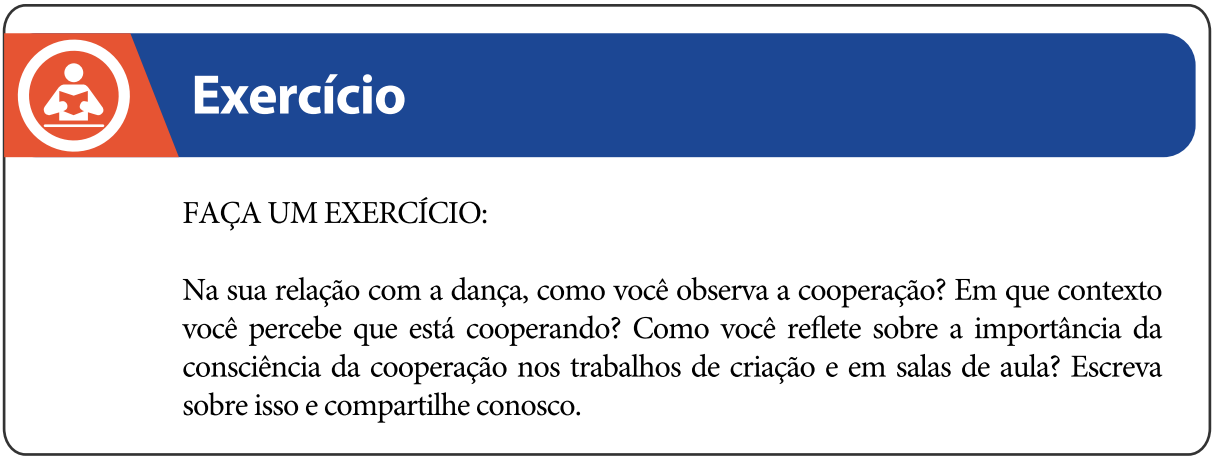
Quem deseja seguir esse caminho se depara com outra grande necessidade: o exercício da escuta atenta, a fim de fazer emergir conversas dialógicas.

É importante, neste momento, pedir novamente licença ao/a leitor(a) para trazer à tona algumas diferenciações na perspectiva de Richard Sennett, ao especificar conversas dialógicas de conversas dialéticas. Para SENNETT (2012), os procedimentos dialéticos e dialógicos são duas maneiras de se praticar uma conversa, o primeiro trata da oposição de ideias que levam a um acordo, o segundo por ricochetear de pontos de vista de forma aberta.

Assim os processos de criação em dança, quando pensados no campo das práticas colaborativas, podem ser compreendidos como experiências de aprendizagem o

que parece estabelecer relação mais íntima com o modo dialógico de conversar, afinal, não se pretende chegar, necessariamente, a entendimentos comuns, ou acordos únicos. Busca-se, por outro lado, experiências que disponibilizem em um mesmo espaço as escolhas e os pontos de vista distintos.

Assim, a cooperação nos processos colaborativos de criação e educação em dança surge como possibilidade de tornar mais evidente as experiências de aprendizagem, visto que o tal exercício implica em elaborações coletivas através de articulações de ideias e procedimentos de criação, a fim de fazer emergirem processos e produtos artísticos e pedagógicos.



1.5 PISTA 03: INVESTIGAÇÃO

> [...] a educação é processo de criação e resulta da experiência de investigação, que se apresenta como um procedimento operacional do aprendizado. (TRIDAPALLI, 2008, p. 12).
>
> [...] procedimentos criativos são esses meios de concretização da obra. Em outras palavras, são os modos de expressão ou formas de ação que envolvem manipulação e a consequente transformação da matéria-prima. (SALLES, 2011, p. 108).

Atualmente, tonou-se bastante comum o uso de enunciados como: estou desenvolvendo uma investigação em dança ou a pesquisa que desenvolvi na montagem do trabalho. Tal aproximação entre os procedimentos que são próprios da linguagem acadêmica e os fazeres artísticos apontam possibilidades de cruzamento entre instâncias distintas (produção artística e produção acadêmica), e possibilita compreender as artes como produção de conhecimento. Por outro lado, não é verdade que a arte precisa da academia para ser validada como conhecimento; afinal, estamos tratando de modos distintos de elaboração e organização de informações. O que parece interessante ressaltar, aqui, é que muitos artistas lidam diariamente com procedimentos que deflagram e sistematizam experiências de aprendizagem.

"[...] A ação do artista leva à aquisição de uma grande diversidade de informações e à organização desses dados apreendidos. Está sendo, assim, estabelecido o elo entre pensamento e fazer: a reflexão que está contida na práxis artística." (SALLES, 2011, p. 127).

Diante dessas reflexões que vimos trazendo, poderíamos dizer, como Cecília Salles, que são os propósitos investigativos, os acordos feitos pelo coletivo, as aproximações estabelecidas e as experimentações em sala de ensaio ou de aula que possibilitam a maturidade das ideias, das relações entre os integrantes e, no caso de um processo criativo, possibilita reconhecer o momento de compartilhar com outras pessoas o trabalho que foi elaborado.

Sabemos que são diversos os caminhos possíveis para desenvolver processos artísticos e/ou pedagógicos colaborativos em dança, mas independente do caminho se escolha trilhar, é preciso ter em vista alguns aspectos, quais sejam:

- O ambiente contextual onde se configura o processo: o lugar onde a dança é elaborada, sobre quais circunstâncias ela é criada, quem são os sujeitos que fazem parte dessa criação e o tempo que se tem para o desenvolvimento do trabalho.
- A criação com finalidade de produzir arte trata de um exercício prático que pressupõe experimentações e escolhas, seja de questões, movimentos, estados corporais, roteiros etc.
- Investigar é um modo de produzir conhecimento, além de provocar a autonomia dos sujeitos ao aguçar a curiosidade e os interesses individuais.

Uma pergunta teima em surgir: como tornar tais procedimentos mais conscientes, por parte dos/das criadores(as) e estudantes, para que o processo se desenvolva de maneira autônoma e colaborativa? Talvez seja necessário compreender que tanto os conceitos e temáticas a serem tratados na aula ou na criação, quanto as propostas de corporalidades que se elaboram enquanto se dança são resultantes parciais de processos investigativos, que fazem parte, de uma complexa engrenagem que move os processos de criar-aprender.

> O corpo, quando opera em investigação, é contaminado por informações diversas: há um contexto propício para a aprendizagem quando os corpos estão se movendo no teste de procedimentos, na busca de resoluções para as questões e na produção de seus discursos de movimento. O corpo, enquanto aprende investigando, reformula suas questões, modificando e sendo modificado com e no ambiente. (TRIDAPALLI, 2008, p. 29).

Entretanto, é preciso que se compreendida sobre qual, ou quais, dança (s) estamos nos referindo aqui, para não correr o risco de embaçar o olhar. Há uma grande diferença entre a maneira como é tratada a criação/educação em dança no raciocínio

que vimos propondo e outro modo de pensar-fazer a criação e, principalmente, o ensino da dança no senso comum. É bastante recorrente a associação direta entre a prática do ensino da dança com a cópia e reprodução de passos que caracterizam "certos tipos de danças", ou seja, há um modelo determinado previamente e que deve ser seguido. Nesse tipo de abordagem, é muito comum perceber o corpo como um recipiente em que se busca depositar informações. Um contexto muitas vezes restrito de aprendizagem, onde a busca pela cópia a partir da repetição mecânica (como se fosse possível em se tratando de corpo), seja a única maneira de possibilitar aprendizagem. Há um grande problema nesse modelo de ensino e criação. A questão que parece mais urgente é que dançar não é a mesma coisa que repetir passos ordenados ao som de uma música. Pode ser também, mas não se restringe apenas a isso. Existe uma camada grande que compreende investigação, inventividade, criatividade, reformulações e rearranjos e que são condições importantes para pensarmos o ensino e a criação em dança.

A ideia que vem sendo desenvolvida neste livro demonstra a preocupação de ir além desse modo de organizar o processo criativo, apesar de reconhecer que a repetição também faz parte do processo de aprendizagem do corpo. Notam-se também diversos exemplos de artistas que vêm trabalhando a partir do modelo de cópia, mas que subvertem os encaminhamentos e apontam para o desenvolvimento de estudos onde a repetição surge junto com a reflexão e a análise dos movimentos. Repetir para modificar.

> [...] aprender dança precisa ir além da transmissão, recepção e reprodução de movimentos prontos. Transmitir, receber e reproduzir seria apenas assimilar um problema criado a priori, com uma solução já pronta. Qual seria o sentido de dançar se fosse apenas para replicar problemas ulteriores e resolvidos? (TRIDAPALLI, 2008, p. 10).

Os testes feitos no decorrer do processo são experimentações que surgem de ações investigativas, sendo assim, é necessário atentarmos para uma questão que implica diretamente no gesto criador. Há, de certo modo, uma tensão estabelecida no diálogo entre prática e teoria, pois, toda teorização assume uma parcela de prática investigativa, assim também, toda prática surge e faz emergir teorizações. Ou seja, estamos lidando, a toda hora, com ações teórico-práticas. Além do mais, como ressalta Nachmanovitch, "A prática não é só necessária à arte, ela é arte." (NACHMANOVITCH, 1993, p. 71).

É a esse tipo de prática que nos referimos, quando reconhecemos a importância de um modo de repetição atenta e investigativa nos processos de criar e de aprender, pois "praticar é estabelecer relacionamentos diretos, pessoais e interativos. É a ligação entre o conhecimento interno e a ação." (NACHMANOVITCH, 1993, p. 74).

A consciência de que viver é estar inscrito em um processo interminável, de aprender e de criar, nos coloca diante do inacabamento implicado na própria concepção de processo.

> Assim, o território entre o visível e o invisível parece estar sempre presente nos processos de investigação do corpo. Não há mais imagem chave ou imagem motriz singular, mas sobretudo, fragmentos que fazem mediações. Neste viés, a fase intermediária parece sempre ser mais importante, o trajeto, como experiência ontológica. A noção de "vocabulário" ou padrão de movimento não é mais o começo de todo processo de criação. Muitas vezes, o vocabulário emerge (ou não) do processo de criação, mesmo sem estar já formulado no começo da pesquisa. (GREINER, 2005, p. 78)

Como vimos tratando até aqui, a experiência de uma criação compartilhada em dança é um trabalho que se instaura simultaneamente a tantos outros processos vitais em uma cadeia de relações que implica em reverberações e trocas ininterruptas entre corpos e ambientes, o que nos leva a pensar que:

> O corpo não produz sozinho; ele investiga e constrói informações/movimentos num espaço-tempo em que demais corpos também estão operando com investigação: trata-se da confluência de muitos corpos que se movem compartilhando problemas e questões, testando experimentos, formulando soluções provisórias como argumentos de dança. (TRIDAPALLI, 2008, p. 26-27).
>
> Assim, "criar" é organizar categorizações perceptuais com a possibilidade de estabilizar internamente eventos que se diferenciam em relação a experiências passadas. (GREINER, 2005, p. 115).

Contudo, diante do emaranhado de informações organizadas nesta escrita, o/a leitor(a) pode estar pesando: tudo bem que criar pressupõe aprender e que tal experiência pode ser vivida pelos sujeitos com mais ou menos consciência dos estados de aprendência. No entanto, até então não foi apresentado um modelo para que esse movimento se concretize com mais eficiência. De fato, este "modelo" não será apresentado, pois, são muitas as possibilidades de construção ao longo de cada processo de criação e aprendizagem em dança. Não há "um modelo", o que sinalizamos são pistas que possivelmente apontarão para diversas direções. Por entre acasos e bifurcações o caminho, cada um fará o seu.

Exercício

FAÇA UM EXERCÍCIO:

Faça uma retrospectiva dos principais pontos trabalhados até aqui. Você concorda que criar compreende aprender? Como você trilhou pelas pistas que apresentamos aqui? Faça um desenho/mapa conceitual desse percurso da seguinte maneira:
Passo 01 – Relembre quais são as 03 pitas que trouxemos no livro.
Passo 02 – Observe sua trajetória em Dança.
Passo 03 – Se pergunte: como eu poderia inserir estas pistas na minha prática de dança como artista educador(a)?
Passo 04 – Faça um desenho/mapa conceitual das pistas identificadas no seu processo, onde apareçam e as reflexões sobre as principais questões que trabalhamos aqui.
Passo 05 – Compartilhe o seu mapa com os/as tutores (as), os/as professores(as) e os/as colegas de sala.

UNIDADE II

A segunda unidade se inicia com a apresentação da noção de experiência como possibilidade de articular arte e educação. Em seguida, considerando o que discutimos na primeira unidade, apresentamos uma definição de práticas colaborativas que se relaciona com questões que emergem no campo artístico, assim como em abordagens emancipatórias e problematizadoras de educação, possibilitando a identificação de princípios para a atuação em contextos artísticos e educativos. Por fim, serão apresentadas perspectivas conceituais, procedimentais e atitudinais para o desenvolvimento de projetos de criação, assim como de mediações educacionais e culturais em dança, propondo uma abordagem integrada para a formação de professores de dança.

Como vocês podem perceber, o Laboratório Artístico-Pedagógico em Dança se organiza como um campo expandido de relações entre criação e aprendizagem, apontando estratégias e implicações éticas, políticas, epistemológicas e pedagógicas para a dança na contemporaneidade.

2.1 Experiência: arte e educação

Estratégias para a sistematização de experiências

Finalizamos a primeira unidade deste livro apontando para a impossibilidade de um único modelo para o desenvolvimento de processos de criação e aprendizagem em dança. Sobre a noção de modelo, a pesquisadora Daniella de Aguiar nos ensina que:

> Modelo é uma representação de algo. Um modelo pode, na sua construção, levar em consideração diferentes aspectos do objeto que representa, como sua aparência, sua estrutura, seu funcionamento, suas consequências etc. Ele abstrai da realidade dos fenômenos os sistemas de relações considerados mais pertinentes, colocando entre parênteses tudo o que não depende desse sistema (DUPUY, 1996, p. 24). Deste modo, um modelo nunca descreve por completo o fenômeno que representa, ao invés disso, coloca em evidência aspectos importantes dele. (AGUIAR, 2008, p. 25)

De fato, um modelo é uma forma de aproximação como tentativa de compreender algum aspecto da realidade, a qual naturalmente se pressupõe mais complexa do que o próprio modelo. Em processos investigativos – sejam artísticos e/ou acadêmicos -, o desenvolvimento de modelos sem dúvida pode ser muito útil, uma vez que representar é também um modo de conhecer.

Neste Laboratório Artístico-Pedagógico, entretanto, nosso foco não é circunscrever um determinado campo de possibilidades a partir de um modelo único. Mais do que experimentos, neste componente nos interessam as experiências.

Qual a diferença entre experimento e experiência?

O filósofo da educação espanhol Jorge Larrosa, já mencionado na unidade anterior, nos oferece uma distinção preciosa entre esses dois termos:

> Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. [...] Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer". (LARROSA, 2002, p. 28)

Nesse sentido é que buscamos oferecer pistas e indicações que expandam as possíveis relações entre criação e aprendizagem para que cada um/a de vocês possa lançar-se no exercício de construção de saberes a partir da sistematização de suas próprias experiências, correlacionando sua produção de conhecimento ao seu contexto de atuação. Assim, nossa expectativa é a de fomentar construções singulares e contextuais, únicas e socialmente referenciadas, uma multiplicidade em consonância com a pluralidade das abordagens artístico-educativas em dança.

Por esse motivo, antes de avançarmos um pouco mais no conceito de experiência e propormos algumas atividades, é importante abordarmos o modo como podemos construir estas formas de sistematização. Ao invés de modelos, vislumbramos na elaboração de portfólios uma formulação potente para articular processos artísticos e educativos.

Você sabe o que é um portfólio?

Trata-se de um elemento utilizado para organizar a produção artística, sobretudo no campo das Artes Visuais, reunindo os principais trabalhos de artistas de modo a possibilitar sua apresentação em ateliês e também fora deles. A compilação ou amostragem de obras e/ou processos nos portfólios artísticos é objeto de análise de críticos e curadores. Através de procedimentos de leitura de portfólios é possível observar a trajetória de um artista, a recorrência de traços estéticos e/ou conceituais

bem como mudanças de percurso, corroborando a identificação de construções de autoria – muitas vezes é referida no senso comum como "assinatura" de um artista.

Desde as últimas décadas do século XX, os portfólios passaram a ser utilizados em outros contextos artísticos – a exemplo do segmento audiovisual. O desenvolvimento da cultura digital favoreceu a elaboração de portfólios com materialidades e suportes diversos, ampliando as possibilidades não apenas de apresentação, mas de construção de relações entre os materiais apresentados.

Comentário

No ano de 2018, o Festival Internacional de Artes Cênicas da Bahia – FIAC Bahia propôs o exercício de Leitura de portfólio como estratégia de reflexão sobre práticas curatoriais e de mediação em artes cênicas, um desdobramento da pesquisa de mestrado realizada por Felipe de Assis no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA (2015). A atividade foi realizada no âmbito da 5a edição do Seminário Internacional de Curadoria e Mediação em Artes Cênicas, co-organizado por Felipe de Assis e por mim, Rita Aquino, e contou com a participação de alguns dos artistas baianos que integraram a programação da 11a edição do FIAC Bahia: Edu O., Jaqueline Vasconcellos, Lucas Valentim e Paula Lice. Os artistas foram convidados a visitar criticamente sua trajetória e processo criativo num encontro mediado pelo crítico mineiro Clóvis Domingos.

Explorando a potência do portfólio, este instrumento é aqui apresentado como dispositivo que possibilita reunião, registro, análise e reflexão crítica das relações entre experiências artísticas e processos de aprendizagem, favorecendo o reconhecimento de aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais.

No artigo "O portfolio no ensino superior: práticas avaliativas em diferentes ambientes de aprendizagem", as pesquisadoras Jurema Rangel, Lina Cardoso Nunes e Mirian Garfinkel (2006) abordam a utilização do portfólio no campo da educação a partir da década de 1990, enfatizando seu potencial em processos avaliativos a partir de experiências em diversas áreas do conhecimento.

> Para Villas Boas (2004; 2005), o portfolio permite a avaliação da capacidade do pensamento crítico, da competência de solucionar problemas complexos, de trabalhar em grupo numa postura colaborativa, de conduzir projetos e pesquisas, centrando o foco na formulação de objetivos traçados pelo próprio estudante. Neste contexto, segundo Palloff e Pratt (2002, p. 155) „o ambiente on-line é perfeito para o desenvolvimento de capacidades colaborativas, por exemplo, a colaboração no intergrupo, o compartilhamento de recursos e a escrita colaborativa. (RANGEL et al., 2006, p. 171)

O portfólio pode ser adotado, portanto, como um elemento que estimula práticas interdisciplinares. Pode promover a articulação de tecnologias analógicas e digitais, além de favorecer o desenvolvimento de processos colaborativos - sobre os quais tornaremos a falar mais adiante. Por todos estes motivos, gostaríamos de convidá-lo/a a construir o seu próprio portfólio. Vamos lá!

Exercício

FAÇA UM EXERCÍCIO:

1.Reúna todos os materiais produzidos a partir dos exercícios propostos na Unidade 1, a saber:
-lista de aprendizados a partir de processos artísticos vivenciados em sua trajetória;
-reflexões sobre a correlação entre criação e aprendizagem e seus exemplos;
-registro audiovisual da célula de dança, assim como todo o material que porventura tenha sido gerado no seu processos de elaboração;
-observações e reflexões sobre cooperação;
-mapa conceitual.

2.Escolha uma plataforma digital para construção de seu portfólio – por exemplo, wordpress, wix ou cargo collective. Essas plataformas são bastante intuitivas, oferecendo uma proposta do tipo "faça você mesmo". Além disso, você pode encontrar diversos tutoriais na web. É importante que você escolha uma opção dentre as diversas disponíveis gratuitamente que permita a inserção de conteúdos em texto, imagem e audiovisual.

3.Insira os conteúdos reunidos na plataforma digital.

4.Escreva um breve texto de apresentação para introduzir o seu trabalho. Você pode utilizar as perguntas a seguir para ajudar nessa tarefa. Não se preocupe em responder a todas as perguntas e fique a vontade para inventar outras, se quiser:

Quem eu sou?
De onde venho?
Que questões me movem enquanto artista educador? De que forma estas questões atravessam meu trabalho? Por quais caminhos tenho me movido?

Retomando o conceito de experiência

Argumentamos no início desta unidade pela importância de criação do seu portfólio para sistematização das experiências desenvolvidos neste Laboratório artístico- educativo. Conforme apresentado na unidade anterior, o termo experiência é aqui utilizado na perspectiva das correlações entre criação e aprendizagem. Avançaremos um pouco mais nesta questão.

O conceito de experiência atravessa o campo da filosofia na obra de diversos autores, adquirindo distintas compreensões no espaço e no tempo. Até aqui, abordamos a experiência a partir das contribuições de Jorge Larrosa (2002), em cujo texto intitulado "Notas sobre a experiência e o saber de experiência" argumenta que as experiências são cada vez mais raras devido ao excesso de informação, opinião e trabalho, assim como pela falta de tempo. Em suas palavras: "a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece" (LARROSA, 2002, p. 21).

Por outro lado, na perspectiva do filósofo norte-americano John Dewey (2010), a experiência ocorre continuamente como resultado da interação do corpo com o ambiente, ou seja, das pessoas com o mundo. Trata-se, portanto, de um acontecimento cotidiano. Contudo, sabemos que a vida não é um fluxo uniforme: algumas vezes, temos a sensação de que uma experiência se integra e demarca uma diferença no dia-a-dia. Para o autor, isso acontece quando temos uma experiência singular – neste ponto talvez possamos fazer uma aproximação com a contribuição de Larrosa anteriormente citada. Nas palavras de Dewey:

> A experiência singular tem uma unidade que lhe confere seu nome – aquela refeição, aquela tempestade, aquele rompimento da amizade. A existência dessa unidade é constituída por uma qualidade ímpar que perpassa a experiência inteira [...]. (DEWEY, 2010, p. 112, grifo no original)

Em sua perspectiva, uma experiência singular possui, necessariamente, uma qualidade estética; isto é, a dimensão estética não se reduz às formas de Arte legitimadas de modo hegemônico pelos cânones ocidentais, ela está presente em nossa relação com o mundo nas mais diversas expressões, culturas e etnias. Para o autor, é preciso perceber "acontecimentos e cenas que prendem o olhar e o ouvido atentos" (DEWEY, 2010, p. 61-62) para aproximar as distâncias que com frequência se estabelecem entre experiências estéticas e experiências cotidianas, estimulando a vitalidade, produção de sentidos, qualidades de presenças e aprendizagens efetivas.

Exercício

FAÇA UM EXERCÍCIO:

1.Faça um pequeno inventário afetivo com 3 experiências singulares vivenciadas em âmbito pessoal e/ou social (educacional, profissional, artístico etc.).
2.Traduza em palavras a dimensão estética de cada uma delas sob a forma de sensação ou imagem, cuja natureza pode ser, por exemplo, visual, auditiva, ofativa ou gustativa. Lembre-se: a dimensão estética diz respeito ao campo do sensível, à percepção como forma de conhecer a si mesmo/a, as outras pessoas e o mundo.
3.Você associa estas experiências singulares a algum aprendizado?
4.Você seria capaz de criar condições para que este aprendizado fosse compartilhado com alguém? Escreva uma carta para um/a amigo/a convidando/a para este compartilhamento.
5. Insira a carta em seu portfólio.

O conceito de experiência amplia não apenas a compreensão de Arte, mas de educação. Referência para o educador brasileiro Anísio Teixeira, Dewey compreendia a educação como "processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras" (TEIXEIRA In WESTBROOK et al, 2010, p. 37, grifo no original). Ainda nas palavras de Anísio Teixeira:

> Um dos aspectos a notar na definição de Dewey é que, por ela, o fim (o resultado) da educação se identifica com seus meios (o processo), do mesmo modo, aliás, que os fins da vida se identificam com o processo de viver. Enquanto vivo, eu não estou, agora, preparando-me para viver e, daqui a pouco, vivendo. Do mesmo modo, eu não estou em um momento preparando para educar-me e, em outro, obtendo o resultado dessa educação. Eu me educo por intermédio de minhas experiências vividas inteligentemente. Existe, sem dúvida, certo decurso de tempo em cada experiência, mas assim as primeiras fases como as últimas do processo educativo têm todas igual importância e todas colaboram para que eu me instrua e me eduque – instrução e educação que não são os resultados externos da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração. (TEIXEIRA In WESTBROOK et al, 2010, p. 38, grifo no original).

Estas ideias afastam-se de uma forma de ensino-aprendizagem predominantemente transmissiva, que valoriza mais os conteúdos do que o processo de transformação do estudante.

A metáfora do deslocamento inscrita na etimologia da palavra experiência também se aplica aos próprios modos de cognição, evocando a criatividade como forma de aprendizagem. Como nos ensina o sociólogo Muniz Sodré

(2012), a criatividade deve ser compreendida como uma experiência radical de conhecimento original e inovador que opera de forma complexa os elementos do sensível e da razão, possibilitando saltos fora do sistema. A criatividade altera a relação do sujeito com o seu contexto na dinâmica histórica com o passado e o futuro. Por isso, a capacidade de invenção é fundamental à ação humana, pois possibilita a renovação e a continuidade de uma existência comunitária.

Segundo o sociólogo Boaventura de Souza Santos (2006), a noção de comunidade é baseada em dois princípios, quais sejam: participação e solidariedade. Neste sentido, a criatividade não pode ser reduzida apenas a uma dimensão procedimental ou instrumental do fazer. A criatividade, necessariamente, diz respeito ao conviver.

O prefixo de origem latina "co-" presente na palavra "conviver" imprime no verbo a pluralidade presente na preposição "com". Encontramos este mesmo prefixo na raiz da palavra colaboração a qual, assim como o conceito de experiência, constitui uma forma potente de abordarmos as (co)relações entre criar e aprender.

2.2 Práticas colaborativas

Como demonstrado em nossos trabalhos (AQUINO, 2015, 2017; AQUINO, ASSIS, 2019), nas práticas colaborativas a dimensão do "trabalho com a diferença" estabelece, de partida, uma especificidade em relação a outras formas de participação. "Co-laborar" é inventar, a cada momento, formas de "fazer com" o outro. Mas é importante lembrar que fazer algo "com" é diferente de fazer algo "por", "para" ou "em nome de". Fazer "com" é fazer junto, implicar-se mutuamente. No "fazer com" não há distâncias ou isenção: é necessária a mobilização de presenças, sentidos e afetos. A colaboração é, portanto, uma forma de participação presente em contextos artísticos, educativos, políticos, de gestão e participação social.

Como vimos na unidade anterior, a colaboração pressupõe reconhecimento e valorização mútua. Esta valorização mútua se baseia no reconhecimento de nossa condição de inacabamento. Nas palavras do educador brasileiro Paulo Freire (1996): "aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento de ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento" (FREIRE, 1996, p. 29).

É importante colocar em relevo que, para o educador, o inacabamento é inerente às formas de vida – jabuticabeiras, pássaros e cães são tão inconclusos quanto pessoas -, contudo, sua consciência seria uma condição humana (FREIRE, 1983). Esta forma de pensar é fundamental para a compreensão da obra de Freire. Para ele, o princípio da consciência do inacabamento está na base do conceito de autonomia que mencionamos na unidade anterior. É também esta consciência que

nutre o sentimento de esperança diante do mundo[3].

Consideramos importante discutir a consciência do inacabamento para situar as práticas colaborativas como práticas dialógicas, que acolhem incertezas, dissensos e tensões. As práticas colaborativas não podem ser dissociadas de uma atitude crítica e política de reconhecimento das relações de poder, justamente o que possibilita a reinvenção dos modos de construção e circulação de conhecimento.

Mas como isto ocorre? É o que veremos a seguir.

Práticas colaborativas em redes: criação e aprendizagem

Recorremos ao conceito de rede para compreendermos os modos de construção e circulação de conhecimentos que se estabelecem nas práticas colaborativas. Partimos das contribuições do geógrafo brasileiro Milton Santos (2002), que afirma:

> […] a voga que a palavra e a ideia de rede estão encontrando, tanto nas ciências exatas e sociais, como na vida prática, paga o preço devido a essa popularidade. A polissemia do vocábulo tudo invade, afrouxa o seu sentido e, pode, por isso, prestar-se a imprecisões e ambiguidades, quando o termo é usado para definir situações. (SANTOS, 2002, p. 261-162).

Segundo o geógrafo, as definições de rede se aglutinam em torno de duas grandes matrizes, uma que diz respeito apenas à sua materialidade, e outra que considera também os aspectos políticos e sociais. Essa diferenciação chega a tal ponto que alguns autores preferem denominar de "redes" apenas os sistemas criados pelo homem, referindo-se aos sistemas naturais com a denominação de circuito (SANTOS, 2002).

Outra importante consideração é a de que a formulação das redes diz menos respeito às áreas, isto é, às abrangências, e mais à criação e ativação de pontos e linhas de forma assimétrica e heterogênea. Santos afirma, por sua vez, que "não existe homogeneidade do espaço, como, também, não existe homogeneidade das redes" (SANTOS, 2002, p. 267).

[3]Uma aproximação entre os conceitos de Inacabamento de Paulo Freire e Infância em Giorgio Agamben foi proposta pelos pesquisadores Elydio dos Santos Neto e Marta Regina Paulo da Silva no artigo "Por uma pedagogia da infância oprimida: um encontro entre Paulo Freire e Giorgio Agamben" (2011). O conceito de experiência é também utilizando neste artigo, vale a leitura! Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/65419946/POR-UMA-PEDAGOGIA-DA-INFANCIA-OPRIMIDA-UM-ENCONTRO-ENTRE-PAULO-FREIRE-E-GIORGIO-AGAMBEN>. Acesso em 30 ago. 2019.

Além de heterogêneas, o autor ressalta que as redes são ao mesmo tempo concentradoras e dispersoras, condutoras de forças em múltiplas direções. Dito de outro modo, os fluxos não seguem um único sentido e são, por vezes, contraditórios. As redes são sempre abertas – em algum nível – e se fortalecem desta abertura que traduz não apenas o seu potencial de expansão, mas de transformação.

O pesquisador espanhol Antonio Collados (2012) também reforça a dimensão móvel e fluida das redes, destacando seu caráter descentralidado e des-hierarquizado, e o fato de que as relações entre os pontos da rede não são necessariamente de igualdade. Para Collados:

> A rede não anula as diferenças identitárias dos nós que a constroem, a ação individual não fica restrita a diretrizes comuns às quais devem se submeter estes nós, anulando as especificidades e particularidade de cada um. A diferença da ação coletiva é que na rede se podem desenhar itinerários diferenciados, inclusive contrapostos. (COLLADOS, 2012, p. 19-20)

Deste modo, o autor afirma que "o trabalho em rede possibilita construir marcos de colaboração democráticos, onde o debate e a construção se dão de maneira continuada" [tradução nossa] (COLLADOS, 2012, p. 20). O pesquisador reforça a dimensão da heterogeneidade a que se referiu Santos (2002) como elemento fundamental para o estabelecimento de processos mais densos e complexos de colaboração, entendidos por Collados como mais ricos do ponto de vista social e cultural (2012):

> Aqui reside o potencial político do trabalho em rede, a capacidade de gerar vínculos heterogêneos entre os nós, dando lugar para que os saberes se mediem e se regenerem continuamente. Essa característica permite aos projetos artístico colaborativos experimentar formas de produção que geram saltos e aprendizagens criativas, não apenas nos mesmos nós [pontos] ou agentes envolvidos em um processo de participação, mas também nos espaços intersticiais que emergem entre eles, isto é, nas situações e espaços onde se produz colaboração. (COLLADOS, 2012, p. 20)

Chamamos a atenção para a passagem acima, na qual Collados articula o conceito de rede e o de práticas colaborativas. As redes são estruturas coletivas, abertas e colaborativas, nas quais a circulação de conhecimentos de forma horizontal em diversas direções promove a retroalimentação da própria rede e de seus integrantes, os quais são por ela corresponsáveis.

Exercício

FAÇA UM EXERCÍCIO:

1.Reflita sobre o seu contexto de ação no campo da dança: Quais são as suas práticas? Estas práticas envolvem outras pessoas? Quais são as formas de participação destas pessoas? Como se estabelecem as relações entre vocês?
2.Com um rolo de barbante, pregadores, papéis e canetas, materialize espacialmente esta rede no espaço. Utilize os papéis para demarcar os diferentes elementos que constituem a rede, e o barbante para representar as relações entre eles.
3.Fotografe esta rede e insira-a em seu portfólio.
4.O que você pode aprender com este exercício?

OBS: Uma variação deste exercício pode ser feita coletivamente, convidando as pessoas envolvidas para participar das três etapas propostas.

Como vimos anteriormente, a coesão da rede não está associada à homogeneidade tampouco fixação dos papéis: a rede abriga o conflito, o dissenso e a problematização. Essas questões são pertinentes tanto para pensarmos experiências artísticas como processos de aprendizagem.

Em seu livro "Redes da criação: construção da obra de arte", a pesquisadora Cecília Almeida Salles (2006) traz o conceito para tratar da criação, reforçando as conexões e conectividades nas relações internas de um projeto artístico bem como dos vínculos dos artistas com seus contextos. As dimensões do inacabamento e da incerteza também são abordadas pela autora, que afirma as redes como possibilidades de pensarmos as relações como forma de lidar com a complexidade.

Exercício

FAÇA UM EXERCÍCIO:

1.Leia em voz alta o poema do poeta pernambucano João Cabral de Melo Neto "Tecendo a manhã", publicado na década de 1960 no livro "A educação pela pedra":

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

2.Observe como o poeta constrói imagens para se referir ao que é tecido junto.
3.Reflita sobre o que você tem tecido junto em sua/s rede/s. Que imagens te ocorrem (visuais, auditivas, táteis etc.)?
4.No poema, o poeta constróis imagens através de recursos próprios da literatura presentes na organização das estrofes, no ritmo do texto e em jogos de linguagem. Como você poderia construir sua imagem? Utilize os recursos que considerar necessários para criar uma pequena composição. Não se preocupe em construir uma narrativa linear, se permita brincar com a dimensão estética na criação de sua imagem, como fez o poeta. Ao final, a insira em seu portfólio.
5.Identifique o melhor suporte para registrar sua imagem (fotografia, audiovisual, registro em áudio) e insira-a em seu portfólio.

2.3 Perspectivas para criação artística

Conforme mencionamos anteriormente, a colaboração é uma forma de participação. Observamos, historicamente, que o interesse artístico na participação pode ser abordado a partir de diversas perspectivas. Uma ampla variedade de terminologias tem sido utilizada, nos últimos anos, para enfatizar as dimensões relacionais, dialógicas, comunitárias, ativistas e socialmente engajadas na Arte.

Adotamos o termo "arte participativa" não na perspectiva de um movimento artístico, tampouco de uma única linguagem, mas seguindo a historiadora de arte Claire Bishop (2006, 2012), para quem o termo redefine as relações entre artista, objeto de arte e público. Deste modo, o/a artista se desloca de um indivíduo criador de objetos para um colaborador/a que produz "situações". O trabalho artístico também se afasta da ideia de obra – produto finito e portátil – para se configurar como um "projeto" que se estende no tempo, no qual início e fim não necessariamente são bem definidos. Por fim, o público, se reposiciona: não corresponde mais a uma ideia de espectador/a "distante", mas de um correalizador ou "participante" (BISHOP, 2012).

A arte participativa vem posicionando uma agenda5 que pode ser sintetizada em três pontos centrais:

- O primeiro diz respeito a ativação do espectador através de abordagens emancipatórias que implicam o reconhecimento dos sujeitos e sua inserção em contextos políticos e sociais. Nota-se o estabelecimento intencional de relações entre experiência artística e agenciamento individual/coletivo.
- O segundo ponto aborda a questão da autoria, baseado na compreensão de que compartilhar parcial ou totalmente a autoria de processos artísticos seria uma atitude mais igualitária e democrática. A não hierarquia daria lugar, portanto, a uma criatividade colaborativa, em um modelo social em que o discurso estético acolhe os riscos e imprevisibilidade do compartilhamento.
- O terceiro ponto, finalmente, se pauta na identificação de uma crise na noção de comunidade e na consequente responsabilidade coletiva por esta. Bishop (2006) aponta que esta preocupação de restauração dos laços sociais pode ser compreendida como uma forma de oposição à alienação e isolamento decorrentes do capitalismo. Segundo a autora, esta tendência se apresentaria de forma mais aguda com o declínio dos regimes comunistas.

Nota-se nos pontos apresentados acima que a Arte está implicada com a (re) elaboração do sentido de comum. Segundo a autora:

> Estas três preocupações - ativação; autoria; comunidade - são as motivações mais frequentemente citadas para quase todas as tentativas artísticas de encorajar a participação na arte desde os anos 1960. [tradução nossa] (BISHOP, 2006, p.12)

A partir dessas referências iniciais sobre a arte participativa, podemos dizer que trata-se, fundamentalmente, de formas artísticas inseridas nas relações de produção de seu tempo, o que, necessariamente, lhes atribui uma dimensão política.

De acordo com Bishop (2006, 2012), o retorno ao social que marca a história da arte participativa no século XX, sob o ponto de vista do Ocidente, pode ser analisado em três momentos históricos marcantes. O primeiro deles remete às vanguardas europeias das décadas de 1910 e 1920, sobretudo o surgimento do Futurismo em meio a ascensão do fascismo na Itália, o Construtivismo Russo contextualizado na Revolução Socialista e o Dada na França, que emerge no âmbito de um debate sobre ideologia, normas e costumes.

O segundo momento diz respeito às novas vanguardas das décadas de 1950 e 1960, a exemplo do Situacionismo na França e dos Happenings nos Estados Unidos. Este é um período marcado pela luta pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos e pela chamada segunda onda do feminismo em diversas partes do mundo.

O terceiro momento é o ressurgimento da arte participativa a partir dos anos 1990, em uma multiplicidade de iniciativas de diversos matizes, intenções e localidades. Segundo Bishop:

> Triangulados, estes três momento formam uma narrativa do triunfo, heróica persistência e colapso de uma visão coletivista da sociedade. Cada fase tem sido acompanhada por um utópico repensar do relacionamento de arte com o social e do seu potencial político - que se manifesta em uma reconsideração dos caminhos nos quais a arte é produzida, consumida e debatida. [tradução nossa] (BISHOP, 2012, p. 3)

Exemplos brasileiros

Nesta visada histórica, não poderíamos deixar de abordar o Neoconcretismo no Brasil, que merece destaque como um marco da arte participativa em nosso país. Dentre os diversos artistas que compõem o movimento, como Amílcar de Castro, Ferreira Gullar e Reinaldo Jardim, destacamos o trabalho de Lygia Clark, Lygia Pape e Hélio Oiticica - este último convidado a integrá-lo em 1959, mesmo ano de publicação do Manifesto Neoconcreto.

A seguir, destacamos alguns aspectos da produção destes artistas extraídos do livro "Arte brasileira para crianças", de Isabel Diegues e colaboradores (2016). Trata-se de um material de referencia interessante, que apresenta atividades que podem ser utilizadas no desenvolvimento de Laboratórios Artístico-Pedagógicos com crianças e adolescentes.

Produção Artística

Parangolé, de Hélio Oiticica (Rio de Janeiro, 1937-1980)
"Hélio Oiticica tornou-se artista plástico aos 14 anos. Ao longo da vida, fez pinturas, objetos e instalações como os Núcleos, os Bólides, os Penetráveis, entre tantos outros. Muitas dessas obras precisam da participação do espectador na relação com o objeto ou a instalação, para que façam sentido. São obras de mexer, entrar, tocar, que propõem que no lugar de apenas contemplar a obra, o espectador faça um "exercício de liberdade" ao interagir com o trabalho, mudando, assim, a sua percepção da arte. Nos anos 1960, Oiticica conheceu o Morro da Mangueira no Rio de Janeiro, e tornou-se um dos passistas de sua escola de samba. Em contato com o carnaval, fez seus famosos Parangolés, que são capas coloridas feitas com muitas camadas de tecidos, plásticos e outros materiais. Mas essas obras não devem ficar apenas penduradas na parede. É preciso que sejam vestidas e que a pessoa se movimente para que a obra ganhe vida" (DIEGUES et al. 2016, p. 90).

Na Enciclopédia do Itaú Cultural você pode buscar imagens dos "Parangolés" de Hélio Oiticica. Acesse o link: http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia/ho/home/index.cfm.

Produção Artística

Divisor, de Lygia Pape (Rio de Janeiro, 1927-2004)
"Lygia Pape fez parte do movimento neoconcreto, que era formado por um grupo de artistas que, entre outras coisas, produzia obras para manusear, comer, cheirar e vestir. Lygia começou sua carreira fazendo gravuras, pinturas e objetos geométricos, mas depois passou também a criar instalações. Alguns de seus trabalhos marcaram época [...]. Em Divisor, uma multidão de pessoas coloca cada uma sua cabeça nos buracos recortados em um pano enorme. Pape foi também autora dos desenhos das embalagens de biscoito Piraquê, nos anos 1960, nos fazendo pensar sobre como um artista pode, por muitos caminhos, esta presente em nossas vidas". (DIEGUES et al. 2016, p. 136)

Nesse link você pode acessar um vídeo da remontagem do "Divisor" de Lygia Pape, no Museo Reina Sofía, em Madri, no ano de 2011: https://www.youtube.com/watch?v=L9XsL_GvSa8

Produção Artística

Bichos, de Lygia Clark (Minas Gerais, 1920-1988)
"Lygia Clark trilhou um caminho pouco comum nas artes visuais. Nos anos 1960 fez esculturas a que chamou de Bichos, que as pessoas podiam manusear mudando seu formato. Depois, Lygia fez também roupas, máscaras e objetos que mexiam com as sensações e os sentidos das pessoas. O tato, a audição, a visão e o olfato passaram a fazer parte de seus trabalhos de arte. Com o tempo, o interesse de Lygia Clark pelo corpo e a mente foi crescendo, a ponto dela se tornar uma „artista terapeuta, isto é, alguém que cuida das pessoas por meio dos seus objetos de arte." (DIEGUES et al. 2016, p. 136).

Nesse link você pode acessar um vídeo elaborado pelo Itaú Cultural com imagens de "Bichos" de Lygia Clark: https://www.youtube.com/watch?v=lfitsC4m_dY

Como pode-se observar nesses trabalhos, os três artistas do campo das artes visuais convocam o corpo como elemento fundamental para a realização das experiências.

Exercício

FAÇA UM EXERCÍCIO:

1.Na sua percepção, quais as semelhanças e diferenças entre as formas de participação nas propostas dos três artistas apresentados - Hélio Oiticica, Lygia Pape e Lygia Clark? Caso sinta necessidade, complemente as informações disponibilizadas aqui com uma pesquisa na internet - você vai se surpreender com a importância dessas produções na história da arte.
2.Você seria capaz de identificar nos trabalhos mencionados as preocupações enunciadas por Claire Bishop? Argumente a respeito.
3.Compartilhe esta escrita com os colegas e tutores.

No campo da dança também encontramos diversos trabalhos de artistas brasileiros que convocam a participação. Vejamos alguns desses trabalhos produzidos nos últimos cinco anos:

Produção Artística

Escuta, da Cia Híbrida (Rio de Janeiro)
"Com um histórico de atuação em espaços não convencionais, a Cia. Híbrida tem a rua como palco para discutir afetos na performance Escuta! A obra é parte do projeto Estratégias para Desembrutecer o Olhar, no qual, desde 2016, o coletivo cria uma espécie de protocolo para que pessoas em lugares de grande circulação possam ter seus tempos suspensos ao participar de algo inusitado.
A obra acontece em duas etapas. Na primeira, misturados aos transeuntes, os bailarinos propõem alterações no fluxo cotidiano de deslocamento de modo a causar certa estranheza. Depois, eles usam fones de ouvido desplugados de qualquer aparelho e oferecem a extremidade solta do fio aos passantes como possibilidade de estabelecerem um encontro.
'Para que algo aconteça, o espectador precisa vencer seu medo da proximidade e propor o contato', diz Renato Cruz, diretor da companhia e responsável pela concepção e coreografia do trabalho. A distância entre performer e espectador é medida pelo tamanho do cabo, o que faz com que ambos permaneçam muito próximos. 'E é aí que a mágica se dá: performer e espectador se confundem e, frequentemente, trocam ou dividem os papéis', completa Cruz."
Disponível em: https://bienaldedanca.sescsp.org.br/programacao/escuta/?. Acesso em 30 ago. 2019.

Produção Artística

Looping: Bahia Overdub, de Felipe de Assis, Leonardo França e Rita Aquino (Bahia)
"As festas de largo de Salvador e suas contradições são a paisagem predominante de Looping: Bahia Overdub, espetáculo que emerge do encontro entre pensamento sonoro e pensamento coreográfico. Looping constitui um estudo do tempo: repetição e acumulação. Movimentos de tensão e distensão da cultura, através de procedimentos que organizam sonoridades, corpos e espaços. Assim como nas ruas, o que está em jogo são arranjos coletivos através de uma participação estético-política.
Looping propõe um espaço compartilhado entre artistas e espectadores, promovendo negociações de arranjos coletivos que articulam cumplicidade e risco. A força das referências culturais contribui para a participação do espectador, pulsando o público em direção à cena. Looping: Bahia Overdub é festa, dança e política".
Disponível em: <http://7oito.com.br/release/looping/>. Acesso em 30 ago. 2019.

Produção Artística

Batucada, de Marcelo Evelin (Piauí)
"BATUCADA é uma criação concebida originalmente para o Kunsten Festival des Arts/BE, um dos principais festivais da Europa. A cada edição, 50 performers cidadãos selecionados a partir de uma convocatória pública se misturam e se transformam um no outro, e na cadência de uma batucada atravessada, enganchada, suspensa, os corpos tornam-se instrumentos para as estruturas rítmicas e impulsionam a cadência de uma coreografia da qual o público também faz parte."
Disponível em: <http://fitbh.com.br/batucada-3/>. Acesso em 30 ago. 2019.

Produção Artística

Biblioteca de Dança, de Jorge Alencar e Neto Machado (Bahia)
"'Biblioteca de Dança' é uma instalação coreográfica na qual artistas ocupam uma biblioteca e transformam seus corpos em livros dançantes. Em um espaço feito para reunir ficção, história, teoria e poesia, dançarinos narram/performam coreografias que assistiram e marcaram suas vidas. Ao redor das mesas da biblioteca, artistas e públicos compartilham diferentes contações coreográficas de histórias de modo íntimo e relacional."
Disponível em: < https://www.jorgealencar.com.br/copy-of-astroneto>. Acesso em 30 ago. 2019.

Produção Artística

Fricções, de Marina Guzzo (São Paulo)

"Um dispositivo performático para coreografar um estado de presença e encontro com o território. O projeto Fricção #5, da artista e pesquisadora das artes do corpo Marina Guzzo, é uma proposta de aproximação e mediação entre artistas e territórios. Os participantes da intervenção urbana saem juntos de um local determinado carregando duas cadeiras cada e dão início a um jogo. Eles se deslocam, se sentam e deixam cadeiras vazias para os passantes que desejarem conversar e/ou apenas estar ali com eles. O projeto pretende friccionar mundos e ideias, desmistificar a figura do artista para o território e desmistificar o território para o artista, aproximar o encontro e colorir a cidade com a possibilidade de um tempo em comum.

Pensada inicialmente para a área da Bacia do Mercado da cidade de Santos durante a residência A Colaboradora, já ocorreu em quatro edições em diferentes espaços daquele território. A ação teve como inspiração obras como Jogo da Cadeira, de Diego Agulló, e Converso sobre qualquer coisa, de Eleonora Fabião."

Disponível em: <https://bienaldedanca.sescsp.org.br/programacao/friccao-5-bienal-sesc-de-danca/>. Acesso em 30 ago. 2019.

Exercício

FAÇA UM EXERCÍCIO:

1.Você reconhece as preocupações – questões relacionadas a ativação dos espectadores, emancipação, autoria, modos de produção coletivos e (re)estabelecimento de laços com comunidades – no seu trabalho ou no trabalho de algum outro/a artista? Caso não reconheça, você pode pesquisar na internet utilizando como termo de busca a palavra dança combinada a uma destas palavras ou expressões, por exemplo "dança; autoria".
2.Descreva o modo como você percebe a abordagem do/a artista em relação a esta questão. Não esqueça de identificar o artista / grupo / coletivo, assim como o ano e seu local de atuação.
3.Compartilhe esta escrita com os tutores e colegas.

Nos últimos três exemplos - Batucada, Biblioteca de Dança e Fricções, a performance é construída localmente, a partir da participação de artistas e/ou não-artistas identificados através de convites ou convocatórias. É o que Bishop refere-se como "performances delegadas" (BISHOP, 2006), no sentido de que a realização do trabalho artístico é transmitida a outras pessoas.

A questão da participação também se faz presente no campo da performance. A artista, professora e pesquisadora brasileira Eleonora Fabião vem trabalhando com o desenvolvimento de programas performativos como estratégia de colocar o corpo em experiência.

> Muito objetivamente, o programa é o enunciado da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio (FABIÃO, 2013, p. 4).

2.4 Perspectivas para mediação educacional

Conforme temos discutido, desde a primeira unidade, para que uma experiência artística seja compreendida como um processo de aprendizagem é fundamental reconhecermos que na experiência, conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais encontram-se de forma articulada. Este reconhecimento ocorre por meio da identificação, registro e elaboração crítica dos conhecimentos. Ou seja, não basta vivenciar a experiência, é necessário refletir a seu respeito, desenvolver a consciência do saber da experiência. Vejamos o exemplo das residências artístico-educativas desenvolvidas no âmbito do Projeto Arte no Currículo: convênio entre

a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) de 2015 a 2016.

O Projeto Arte no Currículo foi um programa artístico-educativo multidisciplinar de potencialização e qualificação da arte no âmbito do currículo dos cursos de Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Salvador. O principal objetivo do Projeto foi qualificar e potencializar a Arte como área do conhecimento no âmbito dos currículos da Educação Básica da Rede Municipal de Salvador. Para tanto, as suas ações tiveram como público prioritário professores e estudantes de Escolas da Rede Municipal.

Com coordenação da Escola de Dança da UFBA, o projeto articulou os eixos de ensino, pesquisa e extensão, e contou com a participação de professores dos cursos de Licenciatura em Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), estudantes de Graduação e Pós-Graduação, além de consultores especializados da área de Arte.

Alinhados ao pensamento político-pedagógico adotado pelo Curso de Licenciatura em Dança da UFBA, os princípios norteadores do projeto não apenas estimularam, mas sobretudo referendavam a dialogia entre o processo formativo e o artístico, a saber:

1. reconhecimento da arte enquanto área de conhecimento, tecnologia educacional (BRANDÃO, 2014) e a sua contribuição na constituição de corpos-sujeitos, em especial de crianças e jovens;
2. indissociabilidade entre a teoria e a prática pedagógica;
3. experimentação e sistematização de processos artístico-educativos como processos de ensino-aprendizagem, possibilitando a experimentação artística como oportunidade de aguçar atitudes de prontidão, atenção, determinação, prazer e ludicidade, aceitação do novo e do diferente, quebra de preconceitos e superação de dificuldades. Estas práticas podem ser desenvolvidas em sala de aula como possibilidades para configuração de novas estruturas pedagógicas que coloquem o corpo em evidência no processo de ensino-aprendizagem;
4. vivência estética e artística como possibilidade de desenvolvimento do fazer- sentir-pensar no ato pedagógico;
5. prática colaborativa como possibilidade do fortalecimento das redes nas escolas e na educação básica;
6. educação integral com base em princípios estéticos e éticos contribuindo para a formação cidadã de crianças e adolescente.

O projeto estruturou-se em três eixos, cada qual com seus respectivos objetivos específicos:

- Sujeitos - professores e estudantes da Rede Municipal e da Universidade:

- reconhecer, valorizar e estimular o empoderamento dos professores de arte da rede municipal;

- reconhecer e valorizar os estudantes da Rede Municipal como corpos-sujeitos com necessidade de formação integral e com potencialidades específicas a serem estimuladas e desenvolvidas.

- Contextos - contemplando Escolas da Rede Municipal e Universidade:

- garantir condições de trabalho em termos estruturais no que diz respeito a espaços e equipamentos e materiais;

- identificar salas e/ou espaços específicos para aulas de arte nas escolas;

- colaborar com propostas de ocupação de centros de arte e educação nas Gerências Regionais;

- indicar para a SMED a necessidade de aquisição de material básico para o desenvolvimento dos processos artístico-pedagógicos.

- Conhecimentos - compreendendo dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais:

- atualizar e alinhar conhecimentos (conceitos, procedimentos e atitudes) dos professores de artes da Rede Municipal de Educação com referência no conceito da arte como tecnologia educacional (BRANDÃO, 2014);

- Ressignificar a proposta do ensino de arte no currículo das escolas municipais de Salvador, tanto no que diz respeito ao estímulo ao desenvolvimento de processos de criação artística como processos de ensino aprendizagem, quanto à revisão dos Marcos de Aprendizagem;

- Mapear as práticas artístico-educativas na Rede Municipal com fins de valorização e fomento das mesmas, contribuindo para a formação de núcleos relacionados às linguagens artísticas nas escolas.

Residências Artístico-Educativas

No contexto do projeto Arte no Currículo, as Residências artístico-educativas foram concebidas como espaços que articulam formação e criação. Organizadas em rede, as Residências proporcionaram o estabelecimento de vínculo entre diferentes escolas engajadas em um projeto comum, com a mediação artística de um diretor convidado. Na primeira edição, as residências destinaram-se aos professores de Dança, Teatro e Música da Rede Municipal de Educação de Salvador, mobilizando-os ao encontro do fazer-sentir-pensar do artista. Posteriormente, envolveram diretamente os estudantes, de forma que os professores se tornaram mediadores

dos processos de aprendizagem nessas áreas do conhecimento.

Por gerarem formas de trabalho coletivas de caráter colaborativo, as Residências possibilitaram ressignificar a relação entre professores e estudantes. Destaca-se ainda o interesse em abordar os contextos escolares como questões motivadoras da criação, possibilitando a construção de um novo olhar para a própria escola.

No âmbito institucional, as Residências apontaram para o fomento, criação e manutenção de grupos artísticos na Rede Municipal. Essa experiência proporcionou um campo fértil para a investigação de metodologias interdisciplinares, que se expandiu para as escolas através do exercício artístico dos professores, do estímulo criativo aos estudantes, assim como reconhecimento e valorização da Arte por parte da comunidade escolar.

Destacamos que a Residência de Dança com professores abordou estratégias de criação e composição coreográfica: procedimentos de investigação a partir das categorias de espaço, tempo, forma e movimento; exercícios de percepção relacionando a dança a outras linguagens, como música, artes visuais e literatura – poesia; e estruturação das improvisações em composições a partir de temas, repetições e variações. A experiência gerou a coreografia "Dança, professor!", dirigida por Lia Robatto e tendo no elenco sete professores da Rede Municipal, apresentada no Teatro Experimental da Escola de Dança da UFBA.

Por sua vez, a Residência de Dança com estudantes constituiu um espaço para elaborar artisticamente questões relativas a própria escola, presentes no corpo das crianças e adolescentes. O processo de criação foi construído de forma coletiva, com direção de Lulu Pugliese e resultou na coreografia "Acorda...!".

Exercício

FAÇA UM EXERCÍCIO:

1.Elabore um pré-projeto para o desenvolvimento de uma residência artístico-educativa em uma escola de sua cidade.

-Quais os sujeitos da ação? Descreva o perfil do público prioritário em seus aspectos objetivos assim como aspectos subjetivos.
-Qual o contexto da instituição? Descreva aspectos relacionados ao espaço escolar, sua relação com o bairro e a cidade.
-Qual o principal objetivo da Residência Artístico-Pedagógica?
-Qual o seu período de duração e modo de funcionamento?
-Quais as expectativas de resultados?
-Quais as formas de compartilhamento desta experiência com a comunidade?
-Qual o cronograma de atividades previsto?
-Além de você, que outras pessoas se envolveriam no processo?

2.Insira este pré-projeto em seu portfólio.

2.5 Perspectivas para mediação cultural

A mediação cultural também merece destaque, seja com intuito de oportunizar o acesso físico e simbólico a arte e a cultura, desenvolver hábitos culturais, formar espectadores ou mesmo potencializar experiências estéticas, esse é um campo notavelmente em expansão no país.

O amplo espectro de programas e atividades de mediação cultural inclui, de forma recorrente, oficinas, bate-papos, visitas mediadas, exibição de filmes, palestras e demonstrações, seminários e debates, produção de crítica cultural, ações performativas e intervenções, desenvolvimento de processos criativos e ações sociais de viés predominantemente artístico e educativo que, de diferentes maneiras, articulam instituições, artistas, obras e espectadores.

Estas ações são organizadas processualmente – antes, durante e após a experiência artística e estão implicadas com uma agenda de reconhecimento da arte e da cultura como direitos universais, fundamentais ao exercício da cidadania e que, portanto, devem estar disponíveis a todos. O desenvolvimento cognitivo atrelado ao sistema sensório-motor é abordado em argumentos que destacam a sinergia entre os campos da arte e da educação para o desenvolvimento humano. Outra reinvindicação recorrente à mediação cultural diz respeito à inclusão e transformação social, motivo pelo qual muitas vezes as ações são direcionadas a contextos de educação formal, educação não formal e grupos comunitários, com ênfase na infância e na juventude.

Deste modo, compreendemos a mediação cultural como prática colaborativa que possibilita criação e circulação de sentidos com o objetivo de potencializar experiências estéticas através de múltiplas traduções. Ou seja, não trata da transmissão de conhecimentos que, de forma diretiva, reduzam a experiência artística a um único sistema interpretativo (DARRAS, 2009), mas sim da possibilidade de retroalimentar o campo da arte na produção de heterogeneidades.

O domínio da mediação cultural expande-se como uma espécie de tecido conjuntivo que conecta e nutre internamente o projeto artístico ou instituição cultural em seus diferentes setores – como, por exemplo, curadoria, comunicação, gestão e infraestrutura –, assim como externamente na sua relação com a sociedade e o território através de uma agenda relacionada à arte, educação, direitos humanos e cidadania.

Exercício

FAÇA UM EXERCÍCIO:

1.Como potencializar a relação com espectadores? A partir de uma experiência artística, elabore um plano de ação envolvendo atividades a serem realizadas antes, durante e depois da experiência que promovam sensibilização e mobilização para participar, assim como gerem desdobramentos da experiência posteriormente. Não se esqueça de considerar os sujeitos e os contextos na sua elaboração.
2.Insira este plano de ação em seu portfólio.

Avaliação

Elabore uma síntese por escrito das principais questões abordadas neste componente e compartilhe com os tutores.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Daniella. **Sobre treinamentos técnicos de dança como coleções de artefatos cognitivos.** Dissertação (Mestrado) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9046. Acesso em 20 ag. 2019.

AQUINO, Rita Ferreira de; ASSIS, Marcelo Felipe Moreira de. **Como fazer juntos?** Práticas colaborativas em mediação cultural. Palco Giratório: Circuito Nacional. Rede Sesc de Intercâmbio e Difusão de Artes Cênicas. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. ISSN 2317-1596

AQUINO, Rita Ferreira de. **Arte participativa, mediação cultural e práticas colaborativas:** perspectivas para uma curadoria expandida. Repertório: Teatro & Dança (Online), v. 1, p. 90- 103, 2017.

_____. **A prática colaborativa como estratégia para a sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos em artes cênicas:** um estudo de caso na cidade de Salvador. 301f. il. 2015. Tese (Doutorado) – Escolas de Dança e Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27494. Acesso em 20 ag. 2019.

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação:** rumo à sociedade aprendente. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BISHOP, Claire. **Artificial hells:** participatory art and the politics of spectatorship. London; Nova York: Verso, 2012.

_____. **Participation**. Cambridge; London: The MIT Press & White chapel, 2006.

BRANDÃO, Ana Elisabeth. Simões. **A arte como tecnologia educacional.** 258f. Il. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

COLLADOS, Antonio. La imagen participada: complejidades y tensiones en los procesos artísticos colaborativos. **Revista** *Creatividad y Sociedad*, n.19, diciembre 2012.

DARRAS, Bernard. As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. (Orgs.). **Arte educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Unesp, 2009.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIEGUES, Isabel... [et al.].**Arte brasileira para crianças.** Rio de Janeiro, Ed. Cobogó, 2016.

FABIÃO, Eleonora. Programa performativo: o corpo-em-experiência. **In ILINXS Revista do LUME** – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais UNICAMP n4. dez. 2013. Disponível em: https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/276/256. Acesso em: 30 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

_____.**À Sombra da mangueira**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GREINER, Christine. **O corpo:** pistas para estudos indisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **O corpo em crise:** novas pistas e o curto-circuito das representações. São Paulo: Annablume, 2010.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20-28, Jan./Abr., 2002.

MACHADO, Adriana. **O papel das imagens nos processos de comunicação:** ações do corpo, ações no corpo. Tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOURA, Gilsamara. Dançar como bocejar, contagia!. In: LENGOS Georgia (Org.). **Põe o dedo aqui:** reflexões sobre dança contemporânea para crianças. São Paulo: Terceira Margem, 2007.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo:** o poder da improvisação na vida e na arte. Tradução Eliana Rocha. 5 ed. São Paulo: Sumos, 1993.

SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo da. **Infância e Inacabamento:** um encontro entre Paulo Freire e Giorgio Agamben. [S.l.: s.n., s.d.].

Disponível em: < http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000153/Legado_Infancia_e_inac abamento.pdf >. Acesso em: 7 set. 2013.

OITICICA FILHO, C.; COHN. S.; VIEIRA, I. (Orgs.). **Encontros:** Hélio Oiticica. Rio de Janeiro: Azougue, 2009.

OITICICA, Hélio. **A dança na minha experiência.** [S.l.: s.n.], 1965. Disponível em:<http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia/ho/index.cfm?fuseaction=documento s&cod=477&tipo=2>. Acesso em: 05 jan. 2014.

_____. **Bases fundamentais da definição do 'Parangolé'.** [S.l.: s.n.], 1964. Disponível em:<http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia/ho/index.cfm?fuseaction=documento s&cod=49&tipo=2>. Acesso em: 29 dez. 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RANGEL, Jurema N. M.; NUNES, Lina Cardoso; GARFINKEL, Mirian. "O portfolio no ensino superior: práticas avaliativas em diferentes ambientes de aprendizagem". In **Pro- Posições**, v. 17, n. 3 (51) - set./dez. 2006.

ROCHA, Lucas Valentim. **Processos Compartilhados em dança: experiências de criação e aprendizagem.** (Dissertação – Mestrado em Dança, Universidade Federal da Bahia). Salvador, 2013.

SALLES, Cecília. **Redes da Criação:** Construção da obra de arte. 2. ed. São Paulo: Editora Horizonte, 2006.

_____. **Gesto Inacabado:** processo de criação artística. 5. ed. São Paulo: Intermeios, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.).**Conhecimento prudente para uma vida decente:** um discurso sobre as ciências revisitado. 2a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SENNETT, Richard. **Juntos:** os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação:** diversidade, descolonização e redes. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. "A pedagogia de Dewey". In: WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio; ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (Org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

TRIDAPALLI, Gladistoni. **Aprender investigando:** a educação em dança é criação compartilhada. 2008. 96 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Relatório Arte no Currículo:** convênio entre a Universidade Federal da Bahia e a Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Salvador: UFBA, 2017.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. **Teoria do Conhecimento e Arte:** formas de conhecimento – arte e ciência uma visão a partir da complexidade. Fortaleza: Expressão gráfica e editora, 2006.

Universidade Federal da Bahia

Laboratório Artístico Pedagógico

Você irá observar que este livro foi escrito de maneira colaborativa por 02 autores e trata justamente de interesses comuns que tangenciam pesquisas específicas que se complementam aqui. A primeira parte trata das relações entre criação e aprendizagem em coletivo e é uma revisita a pesquisa de mestrado de Lucas Valentim Rocha . Já a segunda parte diz respeito à organização de mediações culturais e educacionais a partir de princípios identificados nas práticas artísticas, e se baseia na pesquisa de doutorado de Rita Aquino.

PROGRAD
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Escola de Dança
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

SEAD
Superintendência de Educação a Distância | UFBA

UAB UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

NELT NÚCLEO DE ESTUDOS DE Linguagens & Tecnologias