UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Centro de Artes

Programa de Pós-Graduação em Artes

Especialização em Artes

Terminação: Ensino e Percursos Poéticos

A experiência estética e a participação ativa do espectador:

entre a poética e o ensino de Artes Visuais

Guilherme Susin Sirtoli

Pelotas, 2021

Guilherme Susin Sirtoli

A experiência estética e a participação ativa do espectador:
entre a poética e o ensino de Artes Visuais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Artes.

Orientadora: Dra. Ursula Rosa da Silva

Pelotas, 2021.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S619e Sirtoli, Guilherme Susin

A experiência estética e a participação ativa do espectador : entre a poética e o ensino de artes visuais / Guilherme Susin Sirtoli ; Ursula Rosa da Silva, orientadora. — Pelotas, 2021.

94 f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Artes) — Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, 2021.

1. Artes visuais. 2. Experiência. 3. Educação do sensível. I. Silva, Ursula Rosa da, orient. II. Título.

CDD : 700

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

Guilherme Susin Sirtoli

A experiência estética e a participação ativa do espectador:
entre a poética e o ensino de Artes Visuais

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado, como requisito parcial, para obtenção do grau de Especialista em Artes, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 07/05/2021.

Banca Examinadora

.....
Profa. Dra. Ursula Rosa da Silva (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas
Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

.....
Profa. Dra. Cláudia Mariza Mattos Brandão
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas

.....
Profa. Dra. Helene Gomes Sacco
Doutora em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

“Em geral, a ideia é que povo educado atrapalha porque aprende a pensar, a analisar, a julgar. Fica mais difícil manipular um povo pensante”

(BARBOSA, 2014, p.3)

Resumo

SIRTOLI, Guilherme Susin. **A experiência estética e a participação ativa do espectador**: Entre a poética e o ensino de Artes Visuais. 2021. 94f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Artes). Programa de Pós-Graduação em Artes, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

Este trabalho tem como objetivo investigar a experiência estética atrelada à poética e suas reverberações no ensino de Artes Visuais, na concepção de uma educação que privilegie o sensível, como proposto por Duarte Júnior (2000). Para tal, são analisados trabalhos artísticos desenvolvidos pelos artistas Hélio Oiticica, Lygia Pape e Lygia Clark, em meados da década de 1960 e 1970. Tais trabalhos foram desenvolvidos durante o período da contracultura no Brasil e propunham novas relações entre espectador – obra, sendo que a participação ativa do espectador/participante é fundamental para as experiências possibilitadas pela obra de arte se concretizarem. Concebe-se que tais experiências promovem uma corporificação entre obra-participador, indo de acordo com as ideias propostas pelo filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (2011). Assim, relação entre indivíduo e obra ocasionam experiências elásticas (DEWEY, 2010), reverberando consequentemente em iniciativas poético-educativas. Entre as experiências poético-educativas analisadas estão os ‘Domingos da Criação’, concebidos por Frederico Morais em 1971 nos jardins do MAM Rio e as atividades propostas pelo ‘Dia da Criatividade’, evento desenvolvido pelos docentes e discentes do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal de Pelotas, abrangendo a comunidade escolar do município de Pelotas/RS, com sua primeira edição em 1979 e inúmeras edições na década seguinte. Em tal contexto, constata-se que os artistas e arte-educadores encontraram na arte uma forma de transformar o espectador em um cocriador/participador ativo, protagonista da própria arte, ampliando a relação entre arte e vida em prol da importância de um cotidiano sensível.

Palavras-chave: artes visuais, experiência, educação do sensível.

Abstract

SIRTOLI, Guilherme Susin. **The aesthetic experience and the active participation of the spectator**: between poetics and the teaching of Visual Arts. 2021. 94p. Course Conclusion Monography (Specialization In Arts). Postgraduate Program in Arts, Arts Center. Federal University of Pelotas, Pelotas, 2021.

This work aims to investigate the aesthetic experience linked to poetics and its reverberations in the teaching of Visual Arts, in the conception of an education that privileges the sensitive, as proposed by Duarte Júnior (2000). To this end, artistic works developed by the artists Hélio Oiticica, Lygia Pape and Lygia Clark, in the mid-1960s and 1970s are analyzed. Such works were developed during the counterculture period in Brazil and proposed new relations between spectator - work, and the active participation of the spectator / participant is essential for the experiences made possible by the work of art. It is conceived that such experiences promote a embodiment between work-participant, following the ideas proposed by the French philosopher Maurice Merleau-Ponty (2011). Thus, the relationship between individual and work causes elastic experiences (DEWEY, 2010), consequently reverberating in poetic-educational initiatives. Among the poetic-educational experiences analyzed are the 'Domingos da Criação', conceived by Frederico Morais in 1971 in the gardens of MAM Rio and the activities proposed by the 'Day of Creativity', an event developed by teachers and students of the Institute of Letters and Arts of Federal University of Pelotas, covering the school community in the municipality of Pelotas / RS, with its first edition in 1979 and countless editions in the following decade. In such a context, it appears that artists and art-educators found in art a way to transform the viewer into an active co-creator / participant, protagonist of art itself, expanding the relationship between art and life in favor of the importance of a sensitive daily life.

Keywords: visual arts, experience, education of the sensitive

Lista de Figuras

Figura 1	Nildo da Mangueira vestindo Parangolé, 1979.	24
Figura 2	Moradores do morro da Mangueira com Parangolés, 1979	25
Figura 3	Hélio Oiticica. Tropicália PN2 e PN3, 1967	27
Figura 4	Lygia Pape: Divisor (1967). Fotografia. 1990	30
Figura 5	Lygia Clark. Casulo No. 2 (Cocoon No. 2), 1959	38
Figura 6	Clay Perry. David Medalla with Lygia Clark sculpture	39
Figura 7	Lygia Clark. Caminhando (Walking). 1963	42
Figura 8	Um domingo de papel (24 de janeiro de 1971). Fotografia	48
Figura 9	Fotomontagem Dia da Criatividade 2014	52
Figura 10	Paola Brum. Dia da Criatividade e os criAtivos. 2014	53
Figura 11	Paola Brum. Dia da Criatividade e os criAtivos. 2014.	53
Figura 12	Dia da Criatividade (20 de outubro de 1986)	57
Figura 13	Dia da Criatividade no Navegantes (12 de novembro de 1981)	58
Figura 14	Dia da Criatividade na Praça Cipriano Barcelos. Aprox. 1981	60
Figura 15	Dia da Criatividade (20 de outubro de 1986)	62
Figura 16	Dia da Criatividade (20 de outubro de 1986)	63

Lista de Abreviaturas e Siglas

AI-5	Ato Institucional n.º 5
CA	Centro de Artes
ILA	Instituto de Letras e Artes
DDC	Dia da Criatividade
EBA	Escola de Belas Artes de Pelotas
FUNARTE	Fundação Nacional de Artes
MAM Rio	Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro
MASP	Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand
THE MET	The Metropolitan Museum of Art

Sumário

1. Introdução 12
2. A contracultura e a participação do espectador nas Artes Visuais 19
2.1 Os Parangolés de Oiticica 23
2.2 A experiência coletiva no ‘Divisor’ de Lygia Pape 29
3. A participação atrelada à poética: experiência em Lygia Clark. 33
3.1 ‘Os Bichos’ (1964) para além da materialidade 37
3.2 ‘Caminhando’ (1964) 41
4. A experiência e a experimentação por uma educação do sensível 45
4.1 Os Domingos de Criação (1971) no MAM Rio 47
4.2 O Dia da Criatividade 50
5. Considerações Finais 65
Referências 68
Anexos 71

1. Introdução

Na contemporaneidade estamos sendo diariamente estimulados por um número cada vez maior de imagens. Estas imagens não nos acometem somente pelas mídias impressas, como acontecia na época da reprodutibilidade técnica, como nos mostrou Benjamin (2017). Hoje, além da reprodutibilidade física, estamos imersos na época da reprodutibilidade digital (SIRTOLI; COSTA, 2017), onde somos acometidos diariamente por um número gigantesco de imagens presentes no mundo virtual e pelos inúmeros aplicativos que fazem parte deste (Instagram, Facebook, Twitter, WhatsApp, entre inúmeros outros). Essa enxurrada imagética pode ser compreendida enquanto uma produção massiva de imagens, chamada de *imagerie* (FABRIS, 2014).

Tal fato já vem sendo foco de inúmeras pesquisas no âmbito acadêmico e a questão da produção exacerbada de imagens no contemporâneo é corroborada por Han: "Hoje produzimos, com a ajuda da mídia digital, imagens em quantidades gigantescas" (2018, p.57). Essa produção excessiva de imagens, estimulada cada vez mais pela mídia e pelas plataformas digitais, acaba muitas vezes por afastar o indivíduo das reais experiências com o mundo ao redor. Isso acontece pois a gama de informações presente no consumo de tantas imagens, ao mesmo tempo, acaba por anestesiar e, consequentemente, se reflete na relação do indivíduo frente às obras de arte. Assim, o espectador acaba se anestesiando e afastando-se das experiências propostas pelas linguagens presentes na arte contemporânea.

A reflexão crítica sobre as imagens e consequentemente do cotidiano e do próprio mundo ao redor bem como a possibilidade de estreitar a relação entre espectador – obra de arte já eram temas que me eram muito caros. O pensar crítico sobre as imagens, com foco na fotografia, foi o tema do meu trabalho de conclusão de curso durante a minha graduação, além das pesquisas acadêmicas que venho desenvolvendo paralelamente à minha formação, atuando enquanto pesquisador no PhotoGraphein – Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação (UFPel/CNPq), coordenado pela Profa. Cláudia Brandão. Dentro do núcleo, fui bolsista de extensão por praticamente toda a minha graduação, participando do projeto 'PhotoGraphein vai à Escola' (CA/UFPel),

desenvolvendo atividades relacionadas à fotografia, imagem e olhar crítico em escolas públicas da região de Pelotas (RS) e Rio Grande (RS).

Logo, esta pesquisa não é um ‘fato isolado’ e pretende aprofundar discussões que já fazem parte de pesquisas anteriores na minha formação, durante a graduação no curso de Artes Visuais modalidade Licenciatura. Inclui-se aqui a minha atuação dentro do PhotoGraphein, já citado, que possibilitou minha primeira imersão em âmbito escolar, participando do projeto de extensão. Tais vivências me possibilitaram um olhar apurado acerca da importância das reais experiências em artes no contexto escolar, muitas vezes deslocadas quando não existe a devida contextualização e reflexão crítica. Tais observações, práticas e atuações foram fundamentais para este trabalho.

Estamos imersos em um contexto pandêmico que perpassa todos os âmbitos da vida em sociedade. Em tempos de negacionismo científico, se faz cada vez mais necessária a reflexão crítica sobre nossa atuação no mundo, visto o contexto político e social brasileiro em que nos encontramos hoje. A pandemia de Covid-19 assolou o globo em meados de 2020 e continua assolando – principalmente o Brasil – enquanto este trabalho é escrito, logo a necessidade de rever modos, práticas e formas de consumo, incluindo a reflexão crítica sobre as imagens e a visualidade que permeia nosso cotidiano, se acentuou.

Digo isso, pois, em situação de confinamento, se explicitou que a nossa única maneira de acessar o mundo que existe fora de nossas casas se dá por conta da tecnologia. Logo, a percepção da existência dessa verborragia imagética que permeia o contemporâneo aumentou significativamente. Consequentemente, se faz cada vez mais necessário pensar sobre as imagens e seus processos de recepção e consumo no âmbito do contemporâneo. Não posso deixar de mencionar a arte enquanto potência capaz de suscitar tal reflexão crítica, modificando significativamente a vida e as percepções que temos da realidade, além de agir e transformar o próprio real.

Durante uma dessas noites de confinamento, me deparei com um texto sobre narrativas que agem sobre a realidade. O texto especificamente tinha foco na literatura francesa contemporânea, mas uma frase nele me chamou atenção. Nesse texto, escrito por Ricardo Lísias para a revista Suplemento Pernambuco, o autor argumenta: “uma obra

artística não representa a realidade; ela faz parte da realidade, agindo sobre esta e a transformando" (LÍSIAS, 2020, p.4).

Em seu texto, Ricardo faz menção ao termo obra de arte para se referir a literatura, mas creio ser possível pensarmos na sua frase colocando o termo 'obra de arte' na forma geral. As obras de arte não são representantes de uma realidade ou de um determinado período histórico, meramente ilustrativas. Elas **fazem parte** da realidade enquanto ao mesmo tempo **modificam** a mesma. Quando falo em obras de arte também não me refiro somente ao que tange às artes visuais, meu foco de pesquisa e atuação, mas de todas as obras de arte, sendo que entre elas incluem-se linguagens próprias das artes visuais como é o caso das instalações, fotografias, pinturas, esculturas, mas também livros, ensaios, peças de teatro, composições musicais, entre tantas outras. As obras de arte são um pequeno recorte, um fragmento da realidade ao mesmo tempo que agem diretamente sobre ela.

Enquanto arte-educador, concebo que tais questões necessitam ser contextualizadas e abordadas no âmbito do ensino de artes visuais, possibilitando aos estudantes refletirem acerca das imagens que consomem e produzem. Tais questões entram de acordo com as concepções de arte-educação na contemporaneidade: "O fazer arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto" (BARBOSA, 2014, p.33). Tal abordagem se faz necessária para aproximar os mesmos das experiências estéticas propostas pela arte. Assim, este trabalho, desenvolvido no curso de Especialização em Artes da Universidade Federal de Pelotas, na terminação de 'Ensino e Percursos Poéticos', me detive a elaborar uma pesquisa que unisse a poética e o ensino de artes visuais, minha área de formação.

Muitos escolares acabam sendo anestesiados pelos inúmeros estímulos imagéticos, não refletindo acerca das imagens e muito menos se deixando entregar para as reais experiências propiciadas tanto pelo seu entorno quanto pelas obras de arte. A questão do anestesiamento ou letargia em oposição às estesias na contemporaneidade, vivenciadas pelo sensível, foram estudadas por Duarte Junior: "faz parte bem mais de uma estratégia do sistema industrial moderno, em busca de novos produtos a serem

consumidos, do que constituir uma verdadeira revalorização da sensibilidade humana" (2000, p.121).

Logo, concebe-se que o capitalismo e a cultura do consumo bem como a homogeneização vinculada pela mídia, acabam criando padrões no estilo de vida que consequentemente provocam um afastamento da experiência estética. Aqui levamos em consideração da experiência para John Dewey, visto que esse é um conceito chave na obra do autor. Para Dewey, a experiência ocorre no âmbito das ações dos agentes, como uma incorporação entre o ser humano e o meio ao seu redor. Como a arte é um reflexo da vida, é necessário entendermos que a "vida se dá em meio ambiente; não apenas nele, mas por causa dele, pela interação com ele" (DEWEY, 2010, p.74). A experiência tem uma extensão elástica, ela não é delimitada por um meio e um fim, mas necessita de dedicação para acontecer.

Como forma de investigar a participação do público para a obra de arte se concretizar e a experiência estética ocasionada entre espectador - obra de arte, na forma de estreitar a relação entre indivíduo/obra, parto do estudo de caso de obras emblemáticas da arte brasileira do século XX, tais como os 'Parangolés' de Oiticica e o 'Divisor' de Lygia Pape. Além destas, são analisadas também duas obras de arte participativas, propostas pela artista brasileira Lygia Clark (1920 - 1988), sendo elas: 'Caminhando' (1963) e Bichos (1965). Assim, questiono: **Como a experiência participativa do espectador nas obras de arte potencializa o ensino e a compreensão da arte através de uma educação do sensível?**

A pesquisa tem sua abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e exploratório, sendo que dentro de seus procedimentos metodológicos incluo a pesquisa acerca de obras de arte participativas bem como a análise de atividades poético-educativas, partindo de dados e imagens cedidas para a pesquisa, desenvolvidas no âmbito da arte. O objetivo geral do trabalho é o de investigar a participação do espectador para a experiência estética da obra de arte se concretizar e o quanto tal questão possibilita a aproximação do próprio indivíduo para com as artes visuais. Também são objetivos da pesquisa:

- Sistematizar conhecimentos acerca do período da contracultura e experimentalismo no âmbito artístico e cultural no Brasil das décadas de 1960 e 1970.
- Refletir acerca de obras participativas no contexto da arte brasileira bem como suas articulações na contemporaneidade no que tange a experimentação no âmbito das artes visuais.
- Investigar o conceito de experiência estética atrelada à participação ativa do espectador nas obras.
- Investigar experiências educativas que envolvam a experimentação em artes, como o Domingos de Criação (1971) no MAM Rio e o Dia da Criatividade promovido pelo Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).
- Contribuir para o campo da arte-educação, resgatando a memória de atividades poético-educativas no âmbito nacional e local, aproximando a poética artística do ensino das artes visuais por meio da experiência estética, considerando a necessidade de uma educação do sensível.

Para estreitar a compreensão da experiência estética frente à obra de arte, é necessário retomarmos a história para compreendermos alguns questionamentos. Por muitos séculos na tradição artística, construída com base canônicas nas Belas Artes (pintura e escultura), a relação entre indivíduo e obra de arte se deteve a uma relação meramente contemplativa e passiva. Tal relação, que é altamente questionada e ressignificada na contemporaneidade, começou a se alterar significativamente a partir de meados da década de 1960/1970. Neste período, os movimentos ‘contraculturais’ tomaram partida, trazendo luz à uma nova subjetividade e criação poética no âmbito artístico e cultural:

> A proposição de uma “nova sensibilidade”, que se compunha com uma certa concepção de “marginalidade” em relação ao sistema sociopolítico e artístico-cultural, aparecia como motivação básica daquelas manifestações - o que implicava mudança acentuada da ideia e das práticas de participação desenvolvidas na década de 1960 (FAVARETTO, 2019, p.11).

Assim, o trabalho constitui-se em três capítulos, sendo eles divididos entre: A contracultura e a experimentação nas artes, Lygia Clark: a experiência estética advinda da participação e A experiência e a arte por uma educação do sensível. Aqui é necessário mencionar que a Profa. Ursula Rosa da Silva possibilitou-me o acesso as memórias do 'Dia da Criatividade', colocando-me em contato com a Profa. Zunilda Kaufmann, fundamentais para a escrita do último capítulo.

O primeiro capítulo aborda o contexto histórico e questões acerca dos movimentos contraculturais das décadas de 1960/1970, com ênfase no âmbito brasileiro, pensando nas mudanças de paradigma provocadas por tais movimentos, bem como artistas e obras específicas afetaram a relação entre espectador e obra de arte. Para isso, analiso os 'Parangolés', obra emblemática de Helio Oiticica no que tange à participação do público e a criação de uma 'nova sensibilidade' e a proposição coletiva 'Divisor' da artista brasileira Lygia Pape.

O segundo capítulo analisa as obras participativas de Lygia Clark, na compreensão de que a mesma foi uma pioneira no que tange ao "movimento gerado pelo próprio espectador, sendo a pioneira de uma nova estrutura ligada ao sentido do tempo, que não só aprende um novo campo na escultura como que funda uma nova forma de expressão" (OITICICA, 2006, p. 89). Assim, são relacionadas às obras da artista com o conceito de experiência estética proposta por John Dewey (2010), e o conceito de estesia em oposição à anestesia, como propõem os estudos de Duarte Júnior (2000).

O terceiro e último capítulo aborda como o experimentalismo e as experiências estéticas presentes nas obras participativas podem afetar positivamente a relação entre arte e educação, partindo da análise dos 'Domingos da Criação', proposição criativa realizada na área externa do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM), durante janeiro e agosto de 1971 e do 'Dia da Criatividade', ação propositiva com viés educativo em artes, desenvolvida e promovida por docentes e discentes do até então Instituto de Letras e Artes (ILA), hoje Centro de Artes (CA), da Universidade Federal de Pelotas, no final da década de 1970 e início da década de 1980. Analisar tais propostas nos mostra que tanto os Domingos quanto o Dia da Criatividade não foram 'eventos isolados', mas caminharam juntos na consideração da necessidade de abordar novas formas que

transgridam a relação do espectador passivo frente à arte, ativando a potencialidade educativa da experimentação enquanto prática fundamental da arte-educação e modificando a relação entre sujeito – obra de arte.

Assim, ao mesmo tempo que experimentamos e estamos criando coletivamente em arte, também estamos descobrindo a nós mesmos e ao mundo que nos rodeia, visto que não somos isolados do mundo em que vivemos. Dessa forma é possível traçar relações entre a experimentação, a criação artística e o ensino de artes visuais, conectando atividades e relações que aconteciam simultaneamente em diferentes partes do país, na tentativa de criar uma relação mais próxima entre indivíduo e obra de arte: “No museu, a arte encontra-se afastada da experiência direta, devido ao interdito secular: pede-se não tocar. Trata-se de acelerar a compreensão da obra de arte a partir de um relacionamento direto com a criação” (MORAIS, 2017, p.5). Isso tudo nos ajuda a entrar em contato com atividades que promoveram uma verdadeira emancipação social e estética por meio da arte, na necessidade iminente da formação de espectadores emancipado para permearem a sociedade contemporânea, como discute o filósofo francês Jacques Rancière (2017).

2. A contracultura e a participação do espectador nas Artes Visuais

> Propor outra maneira de nos relacionar com a arte, os objetos e as práticas. Transformarmo-nos a nós mesmos. Tudo, simultaneamente. Na medida em que a área, os limites, as formas de aproximar e definir, de colocar em prática as propostas que desenvolvemos na vibrante interseção educativo-artístico-curatorial continuam processos experimentais.

A frase de Sofia Olascoaga (2018. p.26) é um bom início para este capítulo. A autora estuda acerca das manifestações artísticas e sociais no âmbito da América Latina e a intersecção entre propostas que promovem a produção artística, o educativo e o curatorial em artes. Escolho essa frase em específico pois vislumbro ser cada vez mais necessário pensar na intersecção educativo-artística-curatorial no que tange ao ensino e pesquisa sobre a arte.

Isso na concepção de que nada acontece de forma isolada, ao estudar determinados artistas e suas obras, é imprescindível nos situarmos em seus respectivos momentos históricos, bem como entender que a arte faz parte da própria vida e atua diretamente nela. No caso, a participação do espectador no âmbito das artes visuais no Brasil ocorreu simultaneamente em um período de enorme opressão e censura impostos pelo regime ditatorial brasileiro (1964 - 1985), intensificado com a promulgação do Ato Institucional No. 5 (AI-5) em 1968. Como forma de agir frente a esta realidade, a participação nas obras começou a ser proposta pelos artistas que integravam o panorama contracultural da época, “fruto de uma sociedade opressora, sendo praticada, reivindicada por jovens que fugiram da padronização da cultura social do ocidente após a segunda guerra mundial” (GUIMARÃES, 2012, p.2).

E como uma reação contrária a esse regime tão opressor e restritivo, o movimento contracultural pairou em panorama nacional, sendo concebido em diferentes manifestações ao longo do território geográfico do país. Assim, tal movimento tomou várias faces, cores, formas e nomes: “Contracultura, marginalidade, curtição e desbunde foram designações que pretendiam dar conta de uma produção variada e dispersa, embora constituindo uma trama feita com alguns tópicos comuns” (FAVARETTO, 2019, p.10).

Esse vasto movimento, com diferentes ramificações em linguagens específicas da produção artística, emergiu no Brasil propondo uma transformação no campo artístico e institucionalizado da arte e da cultura, promovendo práticas interseccionais entre arte-educação-curadoria e deslocando o eixo das artes visuais que estava restrito ao circuito de museus e exposições para as ruas, tendo enquanto mote principal a transformação, tanto da relação com as obras de arte quanto a relação com as instituições culturais: "transformar a instituição em seu interior. Transformar em um espaço de vínculo com o público" (OLASCOAGA, 2018, p.26). As condições impostas pelo governo estavam cada vez mais asfixiantes para os artistas, a cultura e para a produção artística que acontecia no período:

> O processo artístico-cultural, tal como vinha se desenvolvendo nas décadas anteriores, foi em grande parte inviabilizado: a vigorosa atividade que tensionava as relações entre experimentalismo e política, vanguarda e participação, foi interrompida com o recrudescimento da censura, com as prisões e exílio, forçado ou não, de muitos artistas (FAVARETTO, 2019, p.9).

Era necessário então modificar as estruturas do sistema vigente da arte, cada vez mais fechado e ensimesmado para abranger um maior número de indivíduos e burlar com a censura e as condições impostas pelo regime militar. Como forma de obter uma compreensão acerca desse período, traça-se neste capítulo um breve panorama de dois artistas, Hélio Oiticica e Lygia Pape, e algumas de suas obras emblemáticas para entender este contexto conturbado e ao mesmo tempo tão vasto em termos de produção artística.

Sabemos que o movimento da contracultura não aconteceu somente nas artes visuais, mas em grande parte cultura que vinha se fomentando: "poesia, música, cinema, teatro, artes plásticas, literatura, jornais, revistas, livros, compunham uma produção dispersa e multifacetada, que não deixava de seu modo uma contestação ao Brasil do período" (FAVARETTO, 2019, p.23).

Acerca do movimento contracultural e da produção artística brasileira, encontramos grandes contribuições nos estudos do filósofo e professor Celso Favaretto. O autor em questão nos explica a proximidade da contracultura com o 'underground',

que pretendia divulgar uma nova imagem de vida, diferente daquela pregada pelo governo vigente e suas instituições:

> O que ficou conhecido como contracultura “nova consciência” ou “nova sensibilidade”, mantinha claras referências ao underground internacional em que a atitude drop out, o cair fora da sociedade, era veiculada por revistas, jornais, na música e em rituais que pretendiam divulgar princípios de uma nova imagem de vida, que induzisse a novos comportamentos (FAVARETTO, 2019, p.32).

Quando falamos sobre o período da experimentação e da ‘nova sensibilidade’ na arte, provocada pelo experimentalismo artístico da década de 1950 e 1960, a obra de arte passa de simples objeto de contemplação passiva para objeto ativo, de fruição e experimentação corporal, sendo experimentada em seus diferentes níveis: “Na década de 1960, isso começa a mudar, os artistas já não querem fazer coisas que falam do mundo, mas que sejam atos no mundo” (HELGUERA, 2018, p.86). Essa experimentação enquanto maneira de ser e estar no mundo que utilizava o corpo enquanto ativo no âmbito das artes visuais, desenvolveu-se principalmente por conta de certos movimentos artísticos e artistas, como é o caso do neoconcretismo brasileiro.

O movimento foi integrado por diferentes artistas visuais, escritores, poetas... entre eles podemos citar Ferreira Gullar, Theon Spanudis, Amílcar de Castro, Franz Weissmann, Lygia Clark e Lygia Pape. Estes artistas questionaram a maneira tradicional de relação entre espectador/obra de arte, que por muitos séculos na ‘tradição artística’, se deteve a uma relação meramente contemplativa e passiva. Tal relação que vem sendo constantemente questionada e ressignificada na contemporaneidade, já estava sendo problematizada pelos neoconcretos, quando fundaram o movimento no final da década de 1950, enquanto uma reação ao racionalismo geométrico proposto pelo movimento concretista brasileiro:

> O Neoconcretismo tem sua primeira exposição em 1959, momento em quem procura, sobretudo em Lygia Clark e em Hélio Oiticica, uma saída para o esgotamento do projeto concretista. Apesar de esse movimento agrupar elementos sofisticados da tradição construtiva, ele apresenta, principalmente, uma incisiva crítica da impossibilidade de realização dos princípios concretistas como projeto de vanguarda cultural brasileira (MEDEIROS, 2015, p.40).

Inconformados pelo racionalismo proposto pelo movimento concretista no país, com suas formas geométricas estáticas, o neoconcretismo pretendia alargar a experiência entre corpo e obra de arte: “Por mais conhecimento prévio que se pudesse ter sobre o comportamento perceptivo, a experiência direta sempre reservaria surpresas, variações; e essas deveriam ser incentivadas ao invés de recalcadas” (DONADEL, 2010, p.31). Por conta de tal experiência, que pretendia aproximar o corpo do espectador com a obra de arte, o manifesto neoconcreto teve forte influência das ideias presentes na fenomenologia da percepção, proposta pelo filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (2011). Para Merleau-Ponty, o ponto de partida de nossa experiência no mundo é sempre o corpo:

> Considero meu corpo, que é meu ponto de vista sobre o mundo, como um dos objetos desse mundo. A consciência que eu tinha de meu olhar como meio de conhecer, recalco-a e trato meus olhos como fragmentos de matéria. Desde então, eles tomam lugar no mesmo espaço objetivo em que procuro situar o objeto exterior, e acredito engendrar a perspectiva percebida pela projeção dos objetos em minha retina (2011, p.108).

O próprio corpo enquanto objeto de experimentação do mundo e consequentemente da arte, como propõe Merleau-Ponty, se relaciona com as proposições de Hélio Oiticica (1937 – 1980) que não via o corpo do espectador enquanto apenas um suporte inerte, ou um mero contemplador passivo. O que importava para esse artista era uma verdadeira incorporação do espectador com a própria obra: “Oiticica afirmava também que o corpo do espectador não era o suporte da obra, que se tratava mais de uma incorporação do corpo na obra e da obra no corpo’ (OITICICA apud JACQUES, 2003, p.29). Dessa forma, não podemos deixar de mencionar que o artista é um dos nomes importantes no panorama contracultural no âmbito das Artes Visuais e que o mesmo promoveu mudanças disruptivas na relação entre espectador/obra de arte.

Se faz necessário contextualizar que a experimentação e a participação do espectador eram pontos chave no movimento contracultural, pois justamente iam contrários às formas institucionalizadas e tradicionais da arte (como a pintura de cavalete, explicitada e de certa forma repudiada por Oiticica e a escultura tradicional, por

exemplo). Esses novos interesses, muito mais colaborativos e construídos coletivamente com o público, estavam postos inclusive no ‘Esquema Geral da Nova Objetividade’, texto para a exposição Nova Objetividade Brasileira que aconteceu no MAM Rio em 1967:

> Nova Objetividade seria a formulação de um estado da arte brasileira de vanguarda atual cujas principais característica são: 1: vontade construtiva geral, 2: tendência para o objeto ao ser negado e superado o quadro de cavalete; 3: participação do espectador (corporal, táctil, visual, semântica, etc); 4: Abordagem e tomada de posição em relação a problemas políticos, sociais e éticos, 5: tendência para proposições coletivas e consequente abolição dos “ismos” característicos da primeira metade do século na arte de hoje (OITICICA, 2006, p.154)

A participação do público foi um aspecto importante das artes na década de 1960: “desenvolvimento da questão da participação do público, ou como diz Oiticica “da posta em questão da problemática espectador - participador”, foi uma característica das artes da década de 60” (DONADEL, 2010, p.23). Assim, proponho nos debruçarmos em algumas ‘obras-chave’ para entendermos como funcionava a experimentação em artes visuais, compreendendo o período histórico.

2.1 Os Parangolés de Oiticica

Em meados de 1964, com o golpe militar tendo sido anunciado e executado no Brasil, Hélio Oiticica já integrante do grupo neoconcreto e nome importante do movimento contracultural tropicalista, teve uma guinada em sua obra. É necessário mencionar que o contexto sociopolítico refletiu na produção artística do período, concentrada em propostas coletivas de circulação e abrangência de arte para fora das instituições: “Aí situa-se também a resistência dessa arte, sua forma política se dá pela circulação, mobilidade, fuga, difusão de comportamentos singulares” (FAVARETTO, 2019, p.57).

O artista começou a frequentar a Mangueira, favela mítica do Rio de Janeiro, o que possibilitou novas experiências no que tangia a vida ‘fora dos cânones’ impostos pela sociedade burguesa. Nesse espaço, Hélio “não se contenta em observar, ele quer

experimentar” (JACQUES, 2003, p.28). E foi imerso nesse ambiente de experimentação, possibilitado pelas novas vivências - totalmente diferentes das que estava habituado - que o artista desenvolve uma obra de relevância ao que tange a experiência do espectador/participante: Nessa época, o artista cria os ‘Parangolés’ (Figura 1), obra marcante em sua produção, que consistem em capas feitas com diversos tecidos, criadas para serem experienciadas em ações individuais ou coletivas.

Figura 1: *Nildo da Mangueira vestindo P 04 Parangolé capa 01 (1964) de Hélio Oiticica no morro da Mangueira*. Rio de Janeiro, 1979. Fonte: Museu de Arte de São Paulo (MASP). Disponível em: https://masp.org.br/exposicoes/helio-oiticica-a-danca-na-minha-experiencia

> Os parangolés são capas, tendas e estandartes, mas sobretudo capas que vão incorporar literalmente as três influências da favela que Oiticica acabava de descobrir: a influência do samba, uma vez que os Parangolés eram para serem vestidos, usados e, de preferência, o participante deveria dançar com eles (...) (JACQUES, 2003, p.29).

Como nos mostra Jacques, a obra não consistia em somente a sua materialidade. Assim, os ‘Parangolés’ não eram somente as ‘capas’, ‘vestes’ ou pedaços de tecido costurados, faziam também parte integradoras da sua constituição a própria ação do espectador e da música (o samba) e também da dança. “Os Parangolés são capas, faixas e bandeiras construídas com tecidos e plásticos, às vezes com frases políticas ou poéticas.

Ao vestir, correr ou dançar com um Parangolé, a pessoa deixa de ser um espectador para se tornar parte da obra de arte” (MAMRIO, 2021, p.1). O coletivo aqui se faz muito importante, pois sem ele a obra não ‘não acontecia’, visto que eles só eram considerados Parangolés quando estavam em movimento e sendo experienciados (Figura 2).

Figura 2*: Moradores do morro da Mangueira, no Rio de Janeiro, com Parangolés de Hélio Oiticica durante as filmagens de H.O., de Ivan Cardoso*, 1979. Fonte: Museu de Arte de São Paulo (MASP). Disponível em: https://masp.org.br/exposicoes/helio-oiticica-a-danca-na-minha-experiencia.

A experiência, em específico da dança, relacionada à obra de Oiticica foi retomada em 2020 na exposição ‘Hélio Oiticica: A dança na minha experiência’, promovida no Museu de Arte de São Paulo (MASP). A exposição esteve patente de 13 de outubro à 22

de novembro de 2020 e partiu da obra-chave dos Parangolés para traçar a trajetória poética do artista, “identificando elementos rítmicos, coreográficos, dançantes e performativos nos trabalhos anteriores — dos Metaesquemas aos Relevos espaciais, Núcleos, Penetráveis, Bólides e, por fim, os Parangolés” (MASP, 2020, p.1).

Paola Berenstein Jacques (2003) em seu livro ‘Estética da Ginga’, faz uma importante leitura acerca das obras de Oiticica, fortemente influenciadas pela arquitetura das favelas. Nos ‘Parangolés’, a ideia de ‘abrigar’ se faz presente, assim como nas construções presentes na Mangueira: “abrigar é da ordem do temporário e do provisório, enquanto habitar é da ordem do durável e permanente” (JACQUES, 2003, p.26).

Logo, a obra não foi feita para ‘durar’ *ad eternum*, mas para ser literalmente experienciada e vivenciada pelos seus espectadores-participantes. É necessário mencionar que essa obra foi uma criação coletiva com os habitantes da Mangueira, os primeiros que realmente os experimentaram:

> (...) A influência da ideia de coletividade anônima, incorporada na comunidade da Mangueira, com os Parangolés, os espectadores passavam a ser participantes da obra e- diga-se - a ideia de participação do espectador encontrou aí toda sua força; e a influência da arquitetura das favelas, que pode ser resumida na própria ideia de abrigar, uma vez que os Parangolés abrigam efetivamente e , ao mesmo tempo, de forma mínima, os que com eles estão vestidos (JACQUES, 2003, p.29).

As vivências e participações coletivas estavam no centro das proposições contraculturais do período, não somente na obra de Oiticica, mas também na produção de outras artistas, podendo citar nomes como Lygia Clark e Lygia Pape, entre outros(as). Para Favaretto, os Parangolés enquanto criação poética estavam à margem do sistema de arte vigente, sendo um dos porta-estandartes da contracultura nas artes em meados da década de 1960: “Oiticica, particularmente, além disso articulava essas ideias à de marginalidade, desde a invenção do parangolé, fundante de uma concepção antiarte, experimental à margem do sistema da arte” (FAVARETTO, 2019, p.30).

Os Parangolés propõem diferentes experiências e foram feitos para serem experimentados “ou a pessoa os veste e se move com eles, ou os vê em movimento quando eles são vestidos/levados por outros participantes. São experiências diferentes, que fazem parte da concepção da obra” (JACQUES, 2003, p.37). Faz-se necessário

mencionar tal fato pois atualmente, algumas dessas peças são recriadas para serem expostas em grandes Bienais e exposições de arte, onde acabam sendo expostas em estandartes ou vitrines, sem ser possível a participação do público. Tal mecanismo foge de encontro do que foi proposto pelo artista, fazendo a obra se esvaziar de sentido e significado (JACQUES, 2003).

A experiência na Mangueira só foi possível graças à real vivência do artista para com aquele ambiente, se entregando às experiências proporcionadas naquele espaço e contexto. Diferente de inúmeros outros artistas, que retrataram as favelas em suas obras de forma meramente ilustrada, mantendo determinado distanciamento, Oiticica vivenciou a Mangueira (JACQUES, 2003). Essa vivência resultou na concepção dos Parangolés e posteriormente de Tropicália (Figura 3), obra de 1967 e exposta pela primeira vez na exposição da Nova Objetividade, ocorrida no mesmo ano, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. Enquanto os Parangolés trabalham com a integração entre corpo/veste, a Tropicália trabalha com a relação corpo/ambiente:

> Os primeiros trabalhos efetivamente denominados pelo artista como labirintos são os primeiros Penetráveis (a partir de 1960), prolongamentos lógicos dos Núcleos, também labirínticos: tábuas de mandeira pintadas, suspensas por fio de náilon, que descem e, ao tocar o solo, formam paredes - os Penetráveis (JACQUES, 2003, p.68).

Figura 3: Hélio Oiticica. *Tropicália PN2 e PN3, 1967*. Fonte: Projeto Hélio Oiticica. Disponível em: http://www.heliooiticica.org.br/obras/obras.php?idcategoria=4

Os Penetráveis de Oiticica, assim como os Parangolé, evocam pela participação do espectador. Nos Penetráveis, a relação entre a cor e o espectador é fundamental: “No Penetrável, decididamente, a relação entre espectador e a estrutura-cor se dá numa integração completa, pois que virtualmente é ele colocado no centro da mesma” (OITICICA, 2006, p.85). A obra propriamente só se concretiza quando existe a participação, tornando o espectador em um potente co-criador do trabalho na medida que modifica o mesmo a partir de seus próprios caminhos: “O espectador, que já podia entrar em seus trabalhos, a partir de então, poderia também manipulá-los a escolher seu próprio percurso” (JACQUES, 2003, p.71).

Logo, tais experiências não ‘pré-estabelecidas’, ou seja, não são delimitadas por um meio e por um fim, mas modificam-se dependendo da bagagem e do tempo dedicado pelo espectador/participador/co-criador para acontecerem. Tais questões vão de encontro à concepção de experiência para John Dewey: “Enfatizei que toda experiência integral se desloca para um desfecho, um fim, uma vez que só para depois que as energias nela atuantes fazem seu trabalho adequado. Esse fechamento de um circuito de energia é o oposto da paralisação, da estase” (DEWEY, 2010, p.118).

A experiência, quando concebida neste sentido, aproxima indivíduo – criação artística e também possuem uma qualidade educativa, ao mesmo tempo que modifica o próprio sujeito que dela frui, promovendo um novo olhar para o cotidiano à partir da sua própria experiência e experimentação no âmbito de Artes Visuais: “Se defendermos a função pedagógica da arte, é possível inscrever no imaginário coletivo, pouco a pouco, uma disposição diferente para socializar, entender, consumir, construir e desconstruir a nossa cultura e as estruturas sociais que reproduzimos ao realizá-la” (OLASCOAGA, 2018, p.28).

Deve-se levar em conta de que a experimentação é um dos pilares fundamentais da concepção de arte/educação que temos hoje: A experiência estética da obra acontece e modifica significativamente o seu participante, o que por sua vez acaba agregando novas sensações, fruições e experiências, sensibilizando o participador com a própria arte e consequentemente com o mundo ao seu redor.

2.2 A experiência coletiva no ‘Divisor’ de Lygia Pape

Assim como Oiticica, Lygia Pape (1927 - 2004), foi uma artista brasileira e expoente do movimento neoconcreto, inserida no contexto da ‘contracultura’: “a denominação contracultura assumiu uma especificidade nos rastros do tropicalismo, associada às designações de uma nova atitude caracterizada pela ‘nova consciência’, ‘nova sensibilidade’” (FAVARETTO, 2019, p.31). A chamada ‘nova sensibilidade’, abriu alas para diferentes proposições participativas, que tinham como um de seus princípios o de aproximar coletivamente os indivíduos da sociedade para com a arte, configurando “emblemáticas intervenções aliando experimentalismo, novos comportamentos e outro deslocamento da questão do político na arte e na cultura” (FAVARETTO, 2019, p.35). O viés experimental proposto pela ‘nova sensibilidade’ era de suma importância na obra de Pape, abordado em diferentes propostas, podendo citar o ‘Divisor’ (1968) e a Roda dos Prazeres, do mesmo ano.

Assim, a artista e suas proposições não estavam deslocadas de seu período histórico, visto que a censura e a opressão às artes era recorrente. Nesse sentido, era necessário usufruir de outros espaços e proposições que ativassem os indivíduos para com a participação nas obras, bem como para habitar o espaço da cidade. Isso vai de encontro à compreensão de que a arte pertence a todos, e não deve ficar somente reservada para uma determinada parcela da população que frequenta espaços artísticos ou possui uma ‘educação formal’ em artes: “A arte é de todos, é um bem comum do cidadão, um patrimônio da humanidade (...). Democratizar a arte não é aumentar o número de proprietários de obras de arte, mas colocar o público diretamente no processo de criação (MORAIS, 2017, p.5).

Mobilizada por tais ideias e representante engajada do movimento contracultural no que tangia ao âmbito de artes visuais, Pape produziu ativamente durante as décadas de 1960 e 1970, em pleno regime ditatorial brasileiro. Na sua produção do período, com viés experimental e participativo, dialogava com os espaços urbanos e propunha deambulações coletivas pela cidade. Tais deambulações foram fortemente influenciadas pela necessidade de habitar o espaço da cidade enquanto modo político. Aqui, se faz necessário conceituar o ato de habitar:

> Habitar é ao mesmo tempo, um evento e uma qualidade mental e experimental e um cenário funcional, material e técnico (...) o ato de habitar também é um ato simbólico que, imperceptivelmente, organiza todo o mundo do habitante. Não apenas nossos corpos e necessidades físicas, mas também nossas mentes, memórias, sonhos e desejos devem ser acomodados e habitados. Habitar é parte de nosso próprio ser, de nossa identidade (PALLASMAA, 2017, p.8)

Pape propunha que os espectadores-participantes de sua obra realmente habitassem o espaço enquanto forma social e experimental. Uma dessas proposições experimentais coletivas é o caso do Divisor (Figura 4), trabalho concebido em 1968, onde a participação ativa do público era fundamental para a obra se concretizar (SOUZA, 2013).

Figura 4: Lygia Pape: *Divisor* (*Divider*), 1968. Performance no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAMRJ). Fotografia. 1990. Fonte: LAART. Disponível em: https://laart.art.br/blog/lygia-pape/.

O ‘Divisor’ consiste em uma grande teia de tecido que necessita da participação coletiva. A participação se dava pelo caminhar coletivo enquanto parte da proposta artística, integrando participador e urbano por meio da ação: “Foi caminhando que o homem começou a construir a paisagem natural que o circundava. Foi caminhando que, no último século, se formaram algumas categorias com as quais interpretar as paisagens urbanas que nos circundam (CARERI, 2013, p.28).

Caminhando, a grande teia formada pelos espectadores-participantes vai coletivamente habitando e se relacionando com o espaço urbano. A obra, diferente dos Parangolés de Oiticica, não pode ser ativada individualmente, ela necessita de uma

participação em conjunto: “No Divisor o coletivo está inerente, a experimentação coletiva é parte da proposta e ocorre em espaços públicos: praças, ruas, praia. (...) Ambos, Parangolé e Divisor, são feitos de tecido e precisam que o espectador atue neles, um —espectador participante” (SOUZA, 2013, p.145).

A ativação dos sentidos do espectador com a obra da artista, vai contra a anestesia em que muitos indivíduos acabam tendo no espaço urbano, circulando pelas ruas e espaços urbanos, mas não se relacionando de forma profunda com a cidade: “À medida que a cidade do olhar torna passivos o corpo e os outros sentidos (...) a pacificação do corpo cria uma condição similar ao apagamento da consciência induzido pela televisão” (PALLASMAA, 2017, p.48). Fazendo um movimento contra a anestesia do corpo e dos sentidos, a artista pretendia em suas proposições ativar o espectador /participador para com o espaço, liberando a consciência corporal do indivíduo por meio da obra de arte.

Podemos perceber tal preocupação não somente no ‘Divisor’ mas também na ‘Roda dos Prazeres’, obra datada de 1968 que consiste numa roda contendo 16 bacias, com quatro cores que se repetem de forma alternada. Em cada uma dessas bacias, um sabor diferente poderia ser degustado com um conta-gotas, a participação aqui também é necessária.

Dessa forma, as proposições da artista estreitam a relação entre arte e vida, na “a reivindicação da cidade como campo de reflexão e ação” (MACHADO, 2008, p.97). O ‘Divisor’ potencializou as subjetividades, estreitando a relação entre os próprios espectadores-participantes e a urbe, sendo que “A cidade, mais do que uma casa, é um instrumento de função metafísica, um instrumento intrincado que estrutura poder e ação, mobilidade e troca, organizações sociais e estruturas culturais, identidade e memória” (PALLASMAA, 2017, p.47).

A proposição experimental de Pape continua sendo refeita até hoje, sendo ativada constantemente na contemporaneidade. Em 2017, a performance foi recriada em Nova York sob responsabilidade do THE MET[1]. Cada vez que a obra é refeita e mais indivíduos se mobilizam para experimentar o ‘Divisor’ de Pape, mais relações são

[1] A proposição foi criada durante a exposição ‘*Lygia Pape: a multitude offorms*’ que aconteceu no The Metropolitan Museum de Nova York (THE MET) entre 21 de março e 23 de julho de 2017. https://www.metmuseum.org/exhibitions/listings/2017/lygia-pape

estabelecidas entre sujeito, obra de arte e espaço urbano, criando experiências potentes no âmbito das Artes Visuais.

Tais meandros alteraram o eixo ‘obra de arte - espectador’, tirando o mesmo do papel tradicional enquanto espectador inerte, meramente contemplativo. Isso, na compreensão de que a arte é um reflexo da vida, é necessário entendermos que a “vida se dá em meio ambiente; não apenas nele, mas por causa dele, pela interação com ele” (DEWEY, 2010, p.74), ou seja, arte e vida não são descoladas uma da outra.

O mundo estava se modificando, bem como a sociedade e consequentemente a arte: “Uma obra de arte, mais do que mediar um conhecimento conceitualmente estruturado do estado objetivo do mundo, possibilita um intenso conhecimento experimental” (PALLASMAA, 2017, p.59). Novas maneiras de se relacionar com o objeto artístico estavam sendo pensadas e propostas, o experimental era privilegiado e a produção artística atuava diretamente no tecido social. A arte relacionava o público com o espaço urbano, tendo em vista a participação do espectador enquanto ativo para as experiências propostas. Essa nova forma de se relacionar com a cidade só foi possível visto o interesse dos artistas em encontrarem novas formas de relacionamento para com as obras de arte, agora pensadas de forma muito mais aberta.

As proposições feitas pelos integrantes do movimento contracultural eram propostas de resistência e tal fato é perceptível ao estudar tais obras, artistas e fragmentos desse vasto movimento. Assim, compreende-se a preocupação comum em deslocar a arte de seus espaços institucionalizados para atingir outros públicos em diálogo com o espaço urbano. Enquanto a situação política no país fazia com que os cidadãos se fragmentassem cada vez mais como maneira de diminuir o poder questionador da população, as experimentações artísticas atuavam de modo contrário. A arte possibilitava aos indivíduos a união em potentes construções coletivas, atuando diretamente na construção de suas subjetividades e na relação com o cotidiano de cada um. Não podemos deixar de mencionar a contribuição dos protestos contrários à ditadura militar e a consequente necessidade de habitar o espaço da rua enquanto modo político, chave do movimento contracultural.

3. A participação atrelada à poética: experiência em Lygia Clark.

Quando falamos de experiência estética, é necessário compreender o momento em que vivemos e a nossa forma de ser/estar no mundo. Na concepção de alguns autores estamos em um período de 'crise anestésica'. Tal crise e afastamento para com as experiências estéticas acaba criando uma espécie de letargia, restringindo então as experiências propostas pelo sensível e modificando nossas experiências no mundo:

> A crise que ora acomete o nosso estilo moderno de viver precisa ser vista como diretamente vinculada a uma maneira de se compreender o mundo e de sobre ele agir, maneira que se veio identificando como tributária dessa forma específica de atuação da razão humana: a forma instrumental, calculante, tecnicista, de se pensar o real (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.72)

A crise derivada deste modo instrumental, tecnicista e calculante de viver a vida não começou recentemente, mas é fruto de uma modernidade ocidental forjada com base nos saberes racionais e técnicos em oposição aos sentidos e a sensibilidade (DUARTE JÚNIOR, 2000). Não pretende-se com esse trabalho repudiar a 'razão e a ciência', pelo contrário. Os saberes técnicos ou modo de viver a vida tecnicista, com base na razão, é o que podemos chamar de 'caixa de ferramentas', como proposto por Rubem Alves (2011). Alves pensou a ciência e a razão técnica no molde de uma verdadeira 'caixa de ferramentas' em nosso imaginário, já os chamados 'saberes dos sentidos', facilmente encontrados quando experenciamos em arte, permeiam o que o autor intitula enquanto a 'caixa de brinquedos'.

A caixa de brinquedos contém tudo o que pode proporcionar uma verdadeira nutrição estética (MARTINS, 2011). Essa nutrição acontece quando vamos de encontro com a arte, pensando o sensível enquanto uma verdadeira caixa de brinquedos contendo pinturas, músicas, peças teatrais, poemas, cheiros, sons, toques, entre outros.

Devemos levar em conta que as proposições e produções artísticas de modo geral trabalham com o sensível e com as inúmeras experiências que dele derivam. Assim, consideramos que para uma educação plena, a razão e a sensibilidade devem caminhar juntas. As experiências sensíveis, que 'despertam' nossos sentidos, são nossas formas estésicas de 'fazer amor' com o mundo à nossa volta: 'nossos sentidos – visão, audição,

olfato, tato, gosto – são todos órgãos de fazer amor com o mundo, de ter prazer nele" (ALVES, 2011, p.16). Tais experiências são despertadas pelas práticas artísticas e principalmente pela educação em artes, a educação dos sentidos e do sensível.

Partimos do conhecimento de que "uma obra de arte centra nosso olhar nas superfícies que estabelecem as fronteiras entre o nosso eu e o mundo" (PALLASMAA, 2017, p.59). Ou seja, o trabalho artístico tem o poder de nos fazer refletir acerca de nós mesmos e consequentemente nos fazendo perceber questões acerca do cotidiano em que estamos inseridos. Isso, na concepção de que as práticas em artes e o ensino da arte despertam os indivíduos, promovendo encontros. Estes encontros não são fechados e devem ser concebidos no âmbito da subjetividade, enquanto momentos abertos sem início e fim delimitados. A abertura é própria para a criação e a fruição, onde é possível se estesiar e dessa forma quebrar com a crise anestésica que nos ronda. Aqui, compreende-se o conceito de estesia enquanto:

> (...) definido pelos dicionários como "faculdade de sentir", como "sensibilidade" e, secundariamente, como "percepção do belo". Na verdade, tal termo apresenta-se hoje como irmão da palavra *estética*, tendo ambos origem no grego *aisthesis*, que significa basicamente a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo. Mas, enquanto limitamos atualmente a abrangência do conceito "estética", de modo a compreender tão-só as questões ligadas à experiência da beleza e as discussões acerca da arte, a "estesia" diz mais de nossa sensibilidade geral, de nossa prontidão para apreender os sinais emitidos pelas coisas e por nós mesmos (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.142, grifos do autor).

As experiências estésicas vão muito além das concepções acerca do belo e da beleza, promovendo uma verdadeira percepção acerca de nós mesmos e do mundo, educando os nossos sentidos para tal. A percepção de nós mesmos e consequentemente do mundo se inicia por/pelo nosso corpo, se aproximando das concepções de Merleau-Ponty (2011), visto que para o autor, corpo é o ponto de partida para nossa experiência, sendo nossa porta de entrada para a própria percepção e experiência no mundo. Merleau-Ponty propõe em sua Fenomenologia da Percepção que as nossas experiências são corporificadas, não separando nosso corpo do espaço ao redor e consequentemente dos objetos na qual temos contato:

> Quando faço sinal para um amigo se aproximar, minha intenção não é um pensamento que eu prepararia em mim mesmo, e não percebo o sinal em meu corpo. **Faço sinal através do mundo**, faço sinal ali onde se encontra meu amigo; a distância que me separa dele, seu consentimento ou sua recursa se lêem imediatamente em meu gesto, não há uma percepção seguida de um movimento, a percepção e o movimento formam um sistema que se modifica como um todo (MERLEAU-PONTY, 2011, p.166, grifo nosso).

As ideias de Maurice Merleau-Ponty foram bastante compreendidas e estudadas em terra brasilis, principalmente durante a segunda metade do século XX. Elas foram primeiramente postas no cenário artístico pelo crítico Mario Pedrosa (1900 – 1981) e posteriormente pelo poeta e crítico brasileiro Ferreira Gullar (1930 - 2016) (MALUF, 2007). A teoria do autor fundamentou o que estava sendo produzido na arte brasileira, principalmente no Rio de Janeiro, podendo citar o movimento neoconcreto na concepção de que "a nossa percepção é integrada e também como somos unidos ao espaço e aos objetos" (MALUF, 2007, p.19).

Tocado pela fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty, Gullar criou, no final da década de 1950 e início da década de 1960 a teoria do não-objeto[2]. O não-objeto, se refere a produção artística de vanguarda que não se encaixava mais em moldes fechados como 'a pintura' ou 'a escultura', mas de trabalhos que iam além disso: propunham experiências participativas. Essas obras estavam sendo concebida pelo grupo de artistas que integravam o neoconcretismo, na qual o próprio Gullar se inseria.

Essa nova arte que fugia do tradicional esquema da 'pintura de cavalete' e da escultura tradicionalmente concebidas, relacionava espectador/obra de arte de forma diferente: "pode dizer-se que toda obra de arte tende a ser um não-objeto e que esse nome só se aplica, com precisão, àquelas obras que se realizam fora dos limites convencionais da arte, que trazem essa necessidade de deslimite como a intenção fundamental de seu aparecimento" (GULLAR, 1959, p.90). Os artistas buscavam romper os limites circundados e pré-estabelecidos entre público e arte, desestabilizando com as relações constituídas e perpetuadas durante séculos no que tange ao ocidente. Na

[2] Teoria do Não-Objeto apareceu numa edição do Suplemento Dominical do Jornal do Brasil como contribuição à II Exposição Neoconcreta, realizada no salão de exposição do Palácio da Cultura, Estado da Guanabara, de 21 de novembro a 20 de dezembro de 1960. Disponível em: https://notamanuscrita.files.wordpress.com/2014/03/teoria-do-nc3a3o.pdf

relação ‘tradicional’, o espectador assumia um caráter meramente contemplativo e passivo frente a obra de arte.

Maluf também nos ajuda a compreender melhor o ‘não-objeto’ na visão de Gullar: “O não-objeto (...) é toda obra que propõe a ruptura da passividade do espectador, que expande os limites da obra e do corpo de quem se relaciona com ela, e também a obra que não cabe dentro das definições: pintura, escultura, objeto” (MALUF, 2007, p.24). Assim, podemos perceber que a produção dos neoconcretos fugia destas linhas limítrofes de categorização da arte, ou melhor dizendo, os ‘não-objetos’ propunham novas relações.

Entre as proposições do período, além de Hélio Oiticica e Lygia Pape, uma das artistas que paulatinamente buscou alterar tal relação entre espectador/obra de arte foi a mineira Lygia Clark (1920 – 1988). Com uma vasta obra no que tange à produção artística modernista e proposições que uniam a corporificação entre espectador/participador e obra de arte. A artista é um grande expoente da arte moderna brasileira, sendo reconhecida internacionalmente e tendo seus trabalhos expostos em várias partes do globo. Apesar da ‘corporização pontyana’ presente em suas obras, que posteriormente foi estudada por diferentes autores dentro da academia, Lygia não se baseava e muito menos era estudiosa da fenomenologia de Merleau-Ponty. Provavelmente teve contato com as ideias do filósofo francês através de Ferreira Gullar, porém, “não é enganoso falar que as obras de Lygia têm um modo fenomenológico de apreensão do mundo, e é por isso que a teoria se apresenta tão adequada para o alargamento da compreensão de suas obras” (MALUF, 2007, p.19).

Na década de 1960, após integrar o grupo neoconcreto, a produção da artista começou a voltar-se para proposições cada vez menos centradas na autoria individual, mas focadas nas construções coletivas. As ideias e propostas de Clark sempre permearam uma organicidade, desde seus trabalhos ‘bidimensionais’ na década de 1950: “A busca de Lygia foi, nos seus trabalhos, desde os anos 1950, um processo de tornar orgânico o espaço geométrico” (MEDEIROS, 2015, p.111). Assim, sua obra se aproxima intensamente das ideias propostas por Dewey, na concepção de que “na arte, assim como na natureza e na vida, as relações são modos de interação” (DEWEY, 2010, p.260). Logo, podemos perspectivar que a artista pretendia aproximar a arte da vida por

meio das interações que propunha em seus trabalhos “a busca de tornar orgânico todo o projeto artístico que era também um projeto de vida” (MEDEIROS, 2015, p.111).

3.1 ‘Os Bichos’ (1964) para além da materialidade

Advinda de uma educação formal e extremamente tradicional em Artes, possibilitada pela sua situação socio-econômica, Lygia Clark permeou por diferentes linguagens ‘aos suportes e relações tradicionais’ das artes visuais até chegar nas proposições da década de 1960. Nesta época, seus trabalhos se centravam na participação ativa, sendo essa fundamental para a experiência da obra propriamente se concretizar. Além disso, é necessário mencionar que a artista teve algumas ‘tomadas de consciência’ no que tangia a participação do espectador ainda em meados da década anterior, antes de integrar o movimento neoconcreto:

> As transformações propostas por Lygia, como a quebra da moldura (Composição nº 5, de 1954), a inserção da linha orgânica (Planos em superfície modulada nº 1, de 1957) ou mesmo o descolamento da obra em relação à parede (Casulo, de 1959), podem ser entendidas como movimentos de aproximação do espectador com a obra, como estratégias para este “envolvimento fenomenológico” com o objeto de arte (MALUF, 2007, p.22)

Aos poucos, Lygia foi subvertendo as linguagens formais das artes visuais, como a pintura e a escultura, buscando uma integração entre obra – espaço e sujeito: “Essa dualidade reiterada vai ser subvertida de diversas formas, numa tentativa recorrente de encontrar a “integração de tudo”, começando pela anulação dos limites da moldura e inaugurando uma continuidade entre a obra e o espaço que a circunda” (BARBIERI, 2008, p.10).Nos Casulo, obra de 1959, (Figura 5) percebe-se uma aproximação com o que viria a ser desenvolvido artisticamente na década seguinte. Nessa obra, a artista foi aos poucos diluindo as fronteiras tradicionais que delimitam os planos: “ao chegar aos ‘Casulos’, que marcam ‘A morte do plano’ e introduzem o que ela chamou de *vazio pleno”* (BARBIERI, 2008, p.11, grifo da autora).

Figura 5**: Lygia Clark**. *Casulo No. 2* (*Cocoon No. 2*), 1959. Fonte: Moderna Museet. Estocolmo, Suécia. Disponível em:https://www.artsy.net/artwork/lygia-clark-casulo-no-2-cocoon-no-2

O vazio pleno pode ser considerado enquanto o espaço para o espectador participar. A artista então começou a repensar a própria autoria da obra, deslocando o participante para um verdadeiro co-autor do trabalho. Essas questões foram todas explicitadas e escritas pela própria Lygia, bastante influenciada em seus textos pela psicanálise e pela sua experiência de vida enquanto paciente. A reflexão acerca da co-autoria da obra aparece em *De lasupression de l'object*[3], texto publicado pela primeira vez em 1975, na revista francesa Macula 1, enquanto Lygia morava na França:

> Anteriormente, na projeção, o artista sublimava os seus problemas através de símbolos, figuras ou objetos construídos. O artista que perde a autoria da obra teve inicialmente várias atitudes compensatórias. Cultivou a sua personalidade como obra, passou a ser sua própria assinatura (CLARK, 2006, p.351).

[3] Da supressão do objeto.

Essa despreocupação enquanto única autora da obra, possibilitou pensar a obra de arte de uma forma aberta, explorando outras relações entre o espectador e trabalho artístico. Logo, a atitude artística proposta em Casulos acabou desembocando nos 'Bichos', proposição de 1965: "Os casulos, lugares de gestação, vão desembocar nos "Bichos", estruturas em metal que articulam vários planos e podem ser movimentados e transformados pelo espectador" (BARBIERI, 2008, p.11). Assim, percebe-se que além da aproximação estética entre os Casulos e Os Bichos, existe uma aproximação conceitual que supera a própria materialidade do trabalho artístico.

Figura 6: **Clay Perry**. *David Medalla with Lygia Clark sculpture, Signals Gallery, London*. Fotografia. Década de 1960. Fonte: England & Co. Londres. Disponível em: https://www.artsy.net/artwork/clay-perry-david-medalla-with-lygia-clark-sculpture-signals-gallery-london.

Os Bichos, consistem em obras feitas com estruturas de metal, articuladas por dobradiças que tomam novas formas cada vez que são manipuladas. A série de trabalhos foi desenvolvida na fase posterior ao ingresso da artista no grupo neoconcreto e foram executados depois de muito estudo de formas e materiais: "Lygia Clark fez cerca

de setenta Bichos com a ajuda de fabricantes de objetos de metal e fez inúmeros estudos em papelão, que possibilitam nossa visualização da forma como pensou as peças" (LATTAVO, 2020, p.1). O trabalho foi elaborado e estudado em diferentes materiais para que suas dobradiças fossem manipuladas de inúmeras formas, criando visualidades a partir da experimentação do próprio espectador (Figura 6).

Assim, a obra de Clark não consistente simplesmente na materialidade dos Bichos, nos objetos de metal que vemos no plano físico, mas também na experiência que deles derivam. Isso é fundamental para a obra, na concepção de que a mesma só 'acontece' quando suas potenciais experiências são ativadas, ou seja, quando ela é experimentada e moldada ao desejo do espectador que aqui atua enquanto participante do trabalho: "O produto da arte – templo, quadro, escultura, poema - não é o trabalho, a obra artística. A obra ocorre quando um ser humano coopera com o produto de tal modo que o resultado é uma experiência apreciada por suas propriedades libertadoras e ordeiras" (DEWEY, 2010, p.381).

Dewey já concebia na primeira metade do século XX de que a obra de arte ultrapassa a sua própria materialidade e se alastra para a experiência do participante. Na época em que formulou suas ideias, as experiências artísticas eram muito mais voltadas para a contemplação. As proposições participativas da década de 1960 que Lygia Clark desenvolveu nos ajudam a ter uma melhor visualização de tais questões na prática.

Aqui deve-se levar em conta que na contemporaneidade, muitas vezes os Bichos originais são mantidos foram do alcance do público participador por conta de sua materialidade histórica, o que por sua vez acaba impedindo o despertar sensível proposto pela obra, sendo que "a partir da reflexividade sensível o homem se constitui como tal, assedia e é assediado por outros corpos, numa abertura para o mundo da vida" (SILVA, 2008, p.18). Apesar de muitos museus e espaços de arte não propiciarem as experiências com os originais, algumas exposições e espaços artísticos possibilitam experienciar os 'Bichos' entre outras obras participativas por meio de réplicas acessíveis ao público, preservando a materialidade história, mas mantendo as experiências vivas propostas pelos artistas.

3.2 ‘Caminhando’ (1964)

Imersa em uma confluência entre a larga atitude contracultural e a experimentação artística, Lygia Clark e outros artistas de seu período “vinham caminhando na direção de mudanças no exercício das artes implicadas na abertura ou na morte da obra de arte, na assimilação da vida cotidiana na arte e vice e versa” (FAVARETTO, 2019, p.43). O estreitamento dos laços entre arte e vida permeou grande parte das proposições do período. A artista rompia com os limites entre obra de arte e espaço, pensando em uma continuidade entre obra e o próprio espaço da vida.

Essa continuidade possibilitou elaborar novos caminhos para a produção artística, levando em conta que a obra de arte é aberta as diferentes interpretações e fruições, nos aproximando do pensamento de Umberto Eco: “A abertura é a condição de toda a fruição estética, e toda forma fruível como dotada de valor estético é ‘aberta’. É ‘aberta’, como já vimos, mesmo quando o artista visa a uma comunicação unívoca e não ambígua.” (2016, 89).

Na primeira metade da década de 1960, Lygia Concebe a proposição participativa ‘Caminhando’ (Figura 7), onde o espectador é ativado por conta da proposição. A proposta consiste em criar uma fita de *Moebius*[4] e cortá-la em toda a sua extensão:

> Por volta de 1963, ela propõe que o espectador, que já é então co-autor participante da obra, crie uma fita de Moebius que cortará em toda a sua extensão, fazendo a experiência da continuidade entre o dentro e o fora — que ela chama de “Caminhando”. Nessa experiência com a banda de Moebius, Lygia encontra uma intimidade entre o eu e o outro, o artista e o espectador ou, ainda, entre a obra e o espectador/participante, numa relação de continuidade que promove a fusão entre o eu e o outro (BARBIERI, 2008, p.10).

[4] Uma fita de Moebios ou faixa de Moebios é um espaço topológico obtido pela colagem das duas extremidades de uma fita, após efetuar meia volta em uma delas. Deve o seu nome a August Ferdinand Möbius, que a estudou em 1858.

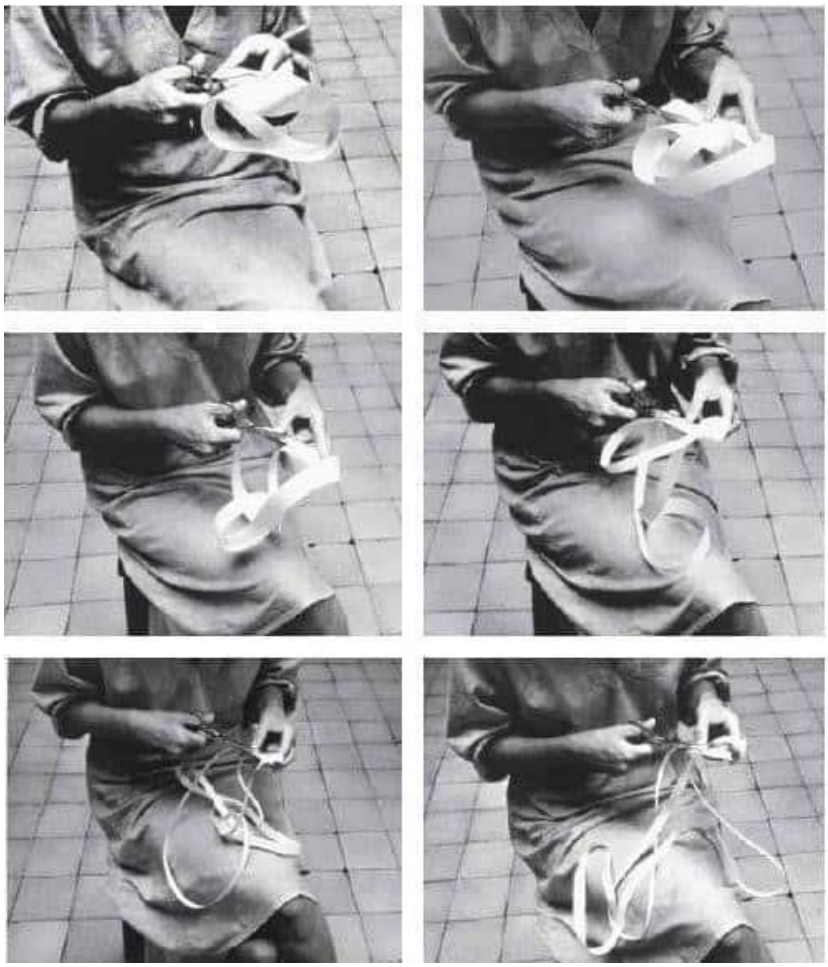

Figura 7: **Lygia Clark**. *Caminhando* (*Walking*). 1963. Fonte: MoMA – The MuseumofModern Art. Nova Iorque. Disponível em:https://www.moma.org/audio/playlist/181/2392#:~:text=Lygia%20Clark.

Para tal experiência de fusão entre o eu e o outro realmente acontecer, é necessário dedicação e participação ativa do espectador/participante/cocriador, despertando a percepção do próprio sujeito e atingindo o sensível estésico. A experiência aqui não é concebida de forma fechada, com data e horário exatos para começar e terminar, mas é tida enquanto um fluxo aberto e contínuo de energia:

> Existem padrões comuns a várias experiências, por mais diferentes que elas sejam entre si nos detalhes de seu conteúdo. Há condições a serem satisfeitas, sem as quais a experiência não pode vir a ser. Os contornos do padrão comum são ditados pelo fato de que toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive. Um homem faz algo: digamos, levanta uma pedra. Em

> consequência disso, fica sujeito a algo, sofre algo: o peso, o esforço, a textura da superfície da coisa levantada (DEWEY, 2010, p. 122).

A experiência para o autor é resultado da interação entre uma criatura viva e o mundo em que ela se encontra. As proposições de Lygia Clark atuam diretamente nos sentidos do participante, ativando os mesmos para com o mundo ao seu redor. A obra de arte então, se torna capaz de ativar a percepção para com o próprio mundo, fazendo o participador perceber de forma diferente o cotidiano, integrando arte e vida por meio da experiência estética:

> Sentimentos comuns: aquilo que o cotidiano nos proporciona por entre deveres, obrigações e prazeres de nosso dia-a-dia. Certamente tais sentimentos estão conectados a uma série de procedimentos práticos e até poéticos com os quais estamos diariamente envolvidos, a uma série de saberes que, por corriqueiros, não os identificamos como tais (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.165).

Logo, o trabalho artístico não é uma ‘malha descolada’, mas atua diretamente na realidade, modificando-a e estabelecendo novas relações. Tais ideias corroboram com as concepções de Merleau-Ponty: “A coisa e o mundo me são dados com as partes de meu corpo não por uma geometria natural, mas em uma conexão viva comparável, ou antes idêntica à que existe entre as partes de meu próprio corpo” (2011, p.276).

Sendo que para essa ‘conexão viva’ propriamente se estabelecer, é necessária uma conexão com a experiência proposta pela obra por meio da participação, onde os sentidos experenciam. Tais experiências não podem ser quantizadas ou descritas de uma forma calculista como propõe a lógica racional, mas são igualmente importantes na necessidade veemente de uma educação dos sentidos: “a educação da sensibilidade, o processo de se conferir atenção aos nossos fenômenos estésicos e estéticos, vai se afigurando fundamental (...) para uma vivência mais íntegra e plena do cotidiano” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.177).

No âmbito da arte dentro da escola, Caminhando se faz enquanto uma potência para os jovens educandos ativarem suas percepções e entabularem questões referentes a produção artística, promovendo uma verdadeira educação do sensível:

> Como na experiência com a fita de Moebius, em Caminhando, obra de Lygia Clark, em 1964, movemos o outro e a nós mesmos para viver experiências estéticas, não mais da maneira espontaneísta da escola que só valorizava o fazer, mas na consciência de si, na percepção dos próprios processos de criar, pensar, produzir significados, de se colocar vivo na experiência, de compartilhá-la com outros na conversa que se torna espaço do diálogo, do enfrentamento da diferença, da inquietude da desaprendizagem de nossas amarras conceituais (MARTINS, 2011, p.314).

O trabalho artístico acaba atuando diretamente na percepção daqueles que o experimentam, influenciando nos processos de criação. Quando falo aqui em criação me refiro tanto a criação poética quanto da criação de próprio significado no mundo. Tais questões acabam modificando as ideias do senso comum sobre a arte, que para alguns é concebida apenas como um mero 'fazer artístico' ou enquanto linguagens tradicionalmente consagradas, na consideração de que "arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo" (BARBOSA, 2014, p.2).

Logo, perspectiva-se que as obras de Lygia Clark atuam enquanto uma mediação entre o sujeito e o mundo que ele está inserido, visto que a arte não é deslocada da vida, mas é essencial para termos novas leituras acerca do próprio cotidiano, modificando relações com o mundo, promovendo uma educação para com o sensível. A obra pode ser feita e refeita em diferentes tempos-espaço e é justamente aí que existe uma de suas inúmeras potências. Assim, tanto 'Caminhando' quanto 'Os Bichos' ativam as percepções de cada espectador, quebrando com a lógica tradicional da participação apenas contemplativa: o espectador/participante se torna um verdadeiro coautor do trabalho, sendo fundamental para ele acontecer.

4. A experiência e a experimentação por uma educação do sensível

Desde a década de 1960, foram elaboradas diferentes relações entre arte e público. Tais relações implicavam em mudanças paradigmáticas no que tangia ao ensino da arte vigente no país. Isso na concepção de que o Brasil se encontrava em um período de extremo conservadorismo por conta da repressão provocada pela ditadura militar.A experimentação no âmbito das artes visuais esteve significativamente presente na produção artística durante o período ditatorial brasileiro (1964 - 1985), nesse período aconteceram inúmeras mudanças nas concepções do ensino artístico, que começou a ser compreendido enquanto potência social, capaz de modificar subjetividades em um período que pretendia censurar e aniquilar com as mesmas.

A relação entre espectador e obra de arte foi alterada e principalmente participação do espectador/obra de arte. O espectador começou a atuar ativamente, enquanto um verdadeiro participante ou cocriador da produção artística. Esse contexto impulsionou determinados artistas, professores e educadores a pensarem em uma poética em consonância com a educação que modificasse significativamente as relações vigentes e tradicionalmente enraizadas. Tais questões são explicitadas por Ana Mae Barbosa acerca do período: “É preciso agilizar as formas de pensar dessa juventude privilegiada através da estimulação do processo criativo que todo educador sabe ser a condição básica para o indivíduo ultrapassar os tradicionais modos de conhecer e fazer” (2014, p.33).

Os tradicionais modos de conhecer e fazer na qual a autora se refere é o modo tecnicista e racional de pensar acerca da realidade, ou para pensarmos um exemplo de fácil visualização: a difusão do saber artístico enquanto somente o desenho técnico, algo amplamente propagado durante o regime militar no âmbito educacional. Compreendendo que o ensino da arte vai além do ‘técnico e racional’, tais educadores foram capazes de proporcionar uma experimentação no âmbito alargado, considerando o conhecimento da arte enquanto “a intersecção da experimentação, da decodificação e da informação. Arte/educação é epistemologia da arte como pressuposto e como meio, são os modos de inter/relacionamento entre a arte e o público” (BARBOSA, 2014, p.33).

Novas formas de relacionamento entre a arte e o público foram um dos motes principais do crítico de arte, curador e criador mineiro Frederico Morais (1936): “o ensino da arte não se fundamenta mais em técnicas específicas, que envelhecem rapidamente. A noção de ateliê amplia-se, passando a ser qualquer lugar da cidade onde estiverem reunidos professores e alunos” (MORAIS, 2017, p.240). Assim, o ensino da arte que antes estava restrito à aprendizagem de técnicas específicas e fechado no âmbito escolar, passa a integrar o espaço amplo e experimental, se relacionando com a própria cidade.

Imersos no sistema vigente, os arte/educadores e artistas conseguiram encontrar subterfúgios por meio da intersecção entre as práticas artísticas com viés experimental e o ensino das artes visuais, desenvolvendo proposições que agregassem os indivíduos de forma coletiva. Assim, tais participantes permeavam o urbano, habitando os espaços por meio da arte. Esse ‘habitar’ deslocou a arte ‘institucionalizada’, presente dentro dos museus, galerias e exposições artísticas para as ruas e espaços abertos no contexto da cidade. Levando em conta de que dentro do museu,

> (...) a arte encontra-se afastada da experiência direta, devido ao interdito secular: pede-se não tocar. Trata-se, então, de acelerar a compreensão da obra de arte a partir de um relacionamento direto com a criação, dando ênfase à experiência, revelando potencialidades e provocando iniciativas (MORAIS, 2017, p.5).

Problematizando o afastamento da experiência direta com a obra de arte, circunscrita até então aos espaços físicos dos museus e galerias institucionais, se fez necessário pensar em ações coletivas - de cunho ético e estético - onde fosse possível experimentar e criar em arte para além dos muros e das paredes das instituições. Somente assim, foi possível aos cidadãos/participantes, por meio da arte, atuarem enquanto fragmentos do tecido social de determinados territórios, promovendo uma educação do sensível ao habitar os espaços urbanos, na consideração de que “O ato de habitar é o modo básico de alguém se relacionar com o mundo” (PALLASMAA, 2017, p.7).

Do mesmo modo, o ato criativo transforma o espaço físico do real em um verdadeiro campo de experimentação, alterando diretamente a realidade por vias da

criação artística. Diferentes arte-educadores e artistas brasileiros visaram propostas lúdicas em prol da criatividade como modo expressivo, onde fosse possível vislumbrar uma nova sociedade, mais humanitária, em consonância com o sensível, por meio de uma educação dos sentidos proporcionada pelas vivências e imersões da arte.

4.1 Os Domingos de Criação (1971) no MAM Rio

Tocado pela efervescência do movimento contracultural brasileiro, influenciado também pelas mudanças significativas ocorridas em maio de 1968 e os novos comportamentos propostos em relação ao público - arte, Frederico Morais, professor e, então curador do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAMRJ), organizou, no ano de 1971, diferentes eventos intitulados como 'Domingos da Criação'. Os Domingos aconteceram em diferentes meses, de janeiro a agosto do mesmo ano e estimularam a criação coletiva e a experimentação no âmbito da arte nos jardins do MAMRJ:

> Os Domingos da Criação, organizados por mim, foram realizados na área externa do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, entre janeiro e agosto de 1971. Foram seis: *Um domingo de papel* (24 de janeiro), *O domingo por um fio* (7 de março), *O tecido do domingo* (28 de março), *Domingo terra a terra* (25 de abril), *O som do domingo* (30 de maio) e *O corpo a corpo do domingo* (29 de agosto). Os materiais empregados foram doados por indústrias e colocados à disposição do público, que com eles exercitava livremente sua criatividade (MORAIS, 2017, p.5, grifos do autor).

Com os Domingos, foi possível aos participantes realmente vivenciarem a arte na prática, criando coletivamente conforme o material que lhes era disponibilizado (Figura 8). Essa criação ultrapassava um mero fazer artístico ou o 'fazer por fazer', mas continha uma preocupação educativa no sentido mais amplo, no que tangia a relação entre arte e público, visto que "Os domingos da Criação tiveram um caráter educativo em seu sentido mais amplo. Educação não apenas como aprendizado de leitura, de formular conceitos, mas educação no sentido de vida" (MORAIS, 2017, p.241). Os eventos foram pensados como uma forma de amplificar a educação não-formal, possibilitando abordagens

educativas de forma coletiva fora dos âmbitos ‘tradicionais’ de ensino, como as escolas ou universidades.

Figura 8: *Um domingo de papel* (24 de janeiro de 1971). Fotografia. 1971.
Fonte: Acervo Instituto MESA.

Além disso, os ‘Domingos da Criação’, possibilitaram que um público maior tivesse contato com a arte, como expõe o próprio idealizador, a arte é todos: ela é um bem comum do cidadão (MORAIS, 2017). Se a arte a todos pertence, nada mais justo do que ela fazer parte do cotidiano, aproximando as relações entre os indivíduos por meio da criação coletiva, concebendo nestes encontros a arte enquanto potência modificadora da própria realidade e da forma de se relacionar com o mundo.

Os encontros pretendiam deslocar a arte de sua forma tradicionalmente concebida para uma manifestação com viés experimental, atuando enquanto instrumento político, questionando as regras ditatoriais e o ensino tecnicista pregado pelo governo. Assim, a experimentação em arte atuava enquanto ferramenta de humanização diante do regime autoritário imposto pela ditadura militar. Para tal, devemos levar em conta a necessidade veemente - naquele período ainda mais acentuada - de estimular a educação dos

sentidos na população: “Precisamos estimular a materialidade da produção em grupo, a imaginação criativa e o entendimento dos princípios articuladores da obra de arte” (BARBOSA, 2014, p.6). Estas questões perpassavam pelas ideias de Morais, que buscava a compreensão do papel social da arte e da construção do processo criativo de forma coletiva:

> A noção de criatividade está ligada à recuperação que o homem faz de si mesmo no sentido de alcançar a plenitude de seu ser. (...) A atividade criadora se justifica nela mesma. Viver em estado de criação é reencontrar-se consigo todo o tempo. Só quem está permanentemente aberto à busca do novo e do original, quem cria o tempo todo, pode enfrentar a massificação e o processo repressivo da sociedade atual (MORAIS, 2017, p.242).

O modo de vida da sociedade à qual Frederico Morais se refere em meados da década de 70, no período ditatorial, continua ecoando, tendo condições e aspectos similares no contemporâneo. Alguns destes aspectos foram amplificados por conta da sociedade industrial, que privilegia a razão e o pensamento lógico em detrimento à sensibilidade, afastando os indivíduos cada vez mais de um cotidiano sensível, influenciando diretamente na educação a qual a população está submetida:

> Decorrentes de nossa sociedade industrial, as condições de mercado influenciam o tipo de educação a que estamos submetidos, a qual contribui, sem contestação, para a formação desse tipo de pessoa que, compartimentada, movimenta-se entre uma vida profissional e um cotidiano sensível, cotidiano para o qual parece não possuir o menor treinamento com base no desenvolvimento e refinamento de sua sensibilidade (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.171).

Em um contexto resultante de uma ‘matriz industrial’ que foi transposta para a educação no século XX, nos vemos na necessidade cada vez maior de encontrar meios para uma educação do sensível em uma sociedade que foi enraizada num viés racional, fordista, privilegiando a razão por um longo tempo. Isso provocou o anestesiamento dos sentidos, dificultando as possibilidades presentes em um cotidiano sensível.

Assim, se faz imprescindível pesquisar sobre experiências passadas, retomando memórias que fizeram a diferença e possibilitaram inúmeras atuações na contemporaneidade, compreendendo que diferentes esforços vêm sendo tomados

desde meados do século passado, na necessidade veemente da formação de espectadores emancipados (RANCIÈRE, 2017) na sociedade em que vivemos: “espectadores que desempenhem o papel de intérpretes ativos, que elaborem sua própria tradução para apropriar-se da “história” e fazer dela sua própria história” (RANCIÈRE, 2017, p.25).

No contexto brasileiro, várias ações ocorreram neste período repressivo, na concepção de que educação do sensível vai de encontro à uma “maior sensibilidade; vale dizer: menor anestesia perante a profusão de maravilhas que este mundo nos permite usufruir e saborear. Uma vida mais plena, prazerosa e sabedora” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.187).

Para termos uma vida mais prazerosa, levando em conta a educação de nossos sentidos, devemos conceber que a racionalidade pura não faz mais sentido, visto que já ultrapassamos o período moderno onde buscava-se uma originalidade aos moldes modernistas, criados com base no pensamento cartesiano. A razão foi potencializada pela sociedade capitalista e industrial, no século XX e atualmente o papel do *homo aestheticus* contemporâneo, como nos mostra Mirian Martins, é reapropriar-se “de si pelo conhecimento histórico, enlaçando a objetividade e a subjetividade: o *homo aestheticus* contemporâneo instaura seu modo particular de ser/estar no mundo. Afinal, não há mundo objetivo, apenas interpretações” (2011, p.312).

Os Domingos nos mostraram que todos somos capazes de criar, sendo que a criatividade nos constitui enquanto seres humanos. Os eventos não pretendiam a criação de um ‘produto final’, pré-estabelecido previamente. O que estava sendo proposto era o próprio processo, sendo esse a própria experiência da criação coletiva. O produto da arte era o processo experiencial, se é que assim podemos dizer. Assim, experimentar em arte também é uma maneira de experimentarmos o próprio mundo, sendo essa um ‘tentáculo’ para estreitar nossa relação com ele: “Em toda experiência, tocamos o mundo através de um tentáculo específico, realizamos nossa interação com ele” (DEWEY, 2010, p.352).

4.2 O Dia da Criatividade

Assim como a proposta de Frederico Morais com viés poético-educativo-social-experimental em Artes, descentralizando as atividades que ocorriam apenas dentro do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro para sua área externa afim de atingir um maior público no fazer criador, outras iniciativas tomaram conta do país no mesmo período. Uma delas, na qual tive o prazer de ter contato e retomar sua importante memória durante essa pesquisa por intermédio de minha orientadora, Profa. Ursula Rosa da Silva, foi o Dia da Criatividade - atividade desenvolvida e idealizado pelo então Instituto de Letras e Artes (ILA) da Universidade Federal de Pelotas.

O Instituto de Letras e Artes (ILA) acabou originando o Centro de Artes (CA), unidade acadêmica que conhecemos hoje, da referida universidade, que oferta dezessete cursos de Graduação, nas áreas das Artes Visuais, Cinema, Design, Música, Teatro e Dança, além de dois cursos de pós-graduação, nível especialização e mestrado acadêmico. Atualmente, o CA é a unidade acadêmica com mais cursos da universidade:

> A história do Centro de Artes da UFPel passou por várias transformações e denominações – Escola de Belas Artes Carmen Trápaga Simões (1949), Instituto de Artes (1971), Instituto de Letras e Artes (1973), e Instituto de Artes e Design, de 2005 a 2010 (...) Em 2010, o Instituto de Artes e Design uniu-se ao Conservatório de Música dando origem ao Centro de Artes da UFPel (SILVA, 2015, p.3136).

O Dia da Criatividade teve sua primeira edição ocorrida em 8 de novembro de 1979, coordenado e idealizado por professores do ILA com a participação da 5ª Coordenadoria Regional de Ensino e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura de Pelotas (SMEC). Além deste evento inicial, aconteceram várias edições durante a década de 1980. O evento teve também uma edição comemorativa em alusão aos 65 anos da Escola de Belas Artes de Pelotas (EBA), ocorrido em 26 de abril de 2014[5] (Figura 9). Em 2014, teve-se por objetivo resgatar parte da história da própria instituição, que realizava as jornadas do Dia da Criatividade em seus primórdios (COORDENAÇÃO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL UFPEL, 2014).

[5]Dia da Criatividade marca 65 anos da Escola de Belas Artes. Disponível em: https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2014/04/28/dia-da-criatividade-marca-65-anos-da-escola-de-belas-artes/

Figura 9: *Fotomontagem com imagens da edição comemorativa do Dia da Criatividade durante as comemorações de 65 anos da EBA*. Fotografia. 2014. Fonte: Acervo particular de Ursula Silva.

A edição comemorativa do Dia da Criatividade de 2014 foi coordenada pelas professoras Ursula Silva e Nádia Senna e ocorreu em uma manhã de sábado na Praça Cipriano Barcellos, onde aconteceram diferentes DDC na década de 1980. Assim, o evento comemorativo buscou retomar o evento que fez parte da história da então ILA e posteriormente do Centro de Artes da UFPel. Nesta edição, participaram diferentes projetos e iniciativas vinculadas ao Centro de Artes da referida universidade, podendo citar o PhotoGraphein – Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação (UFPel/CNPq), na qual atuo enquanto pesquisador desde 2016.

O PhotoGraphein tem como tema propulsor a imagem, investindo em pesquisas e ações que privilegiam especialmente a imagem fotográfica, associada aos processos educativos e de formação docente (Site do PhotoGraphein, 2021). Para o Dia da Criatividade, foram desenvolvidas atividades relacionadas as Tecnologias do Imaginário (Blog do PHOTOGRAPHEIN, 2014) possibilitando ao público desenvolverem atividades vinculadas as experimentações fotográficas, com o ‘Dispositivo Fotográfico’ desenvolvido pelo então acadêmico Gustavo Reginato (Figura 10) (Figura 11).

Figura 10: Paola Brum. *Dia da Criatividade e os criAtivos*. Fotografia. 2014. Fonte: Acervo do PhotoGraphein. Disponível em: http://photographein-pesquisa.blogspot.com/2014/05/dia-da-criatividade-e-os-criativos.html

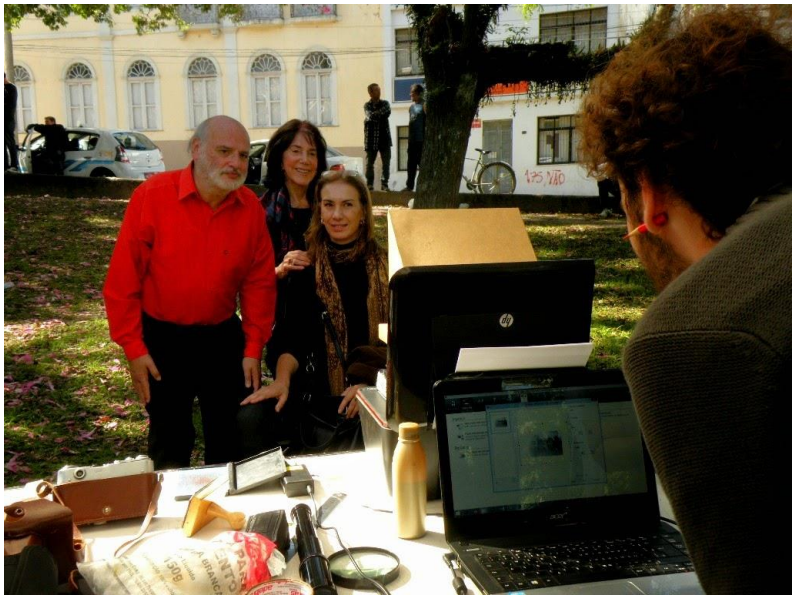

Figura 11: Paola Brum. *Dia da Criatividade e os criAtivos*. Fotografia. 2014. Fonte: Acervo do PhotoGraphein. Disponível em: http://photographein-pesquisa.blogspot.com/2014/05/dia-da-criatividade-e-os-criativos.html

O Dia da Criatividade, com suas inúmeras edições, incluindo a comemorativa, teve uma grande importância dentro da comunidade universitária e do próprio município

de Pelotas. Em seus primórdios, a proposta era coordenada pela então professora do departamento de Artes Visuais, Zunilda Maria Correa Kaufmann, que gentilmente cedeu seus manuscritos, documentos contendo os objetivos do projeto (Anexo A) bem como a avaliação realizada após cada evento (Anexo B), além de fotografias (Anexo C), datando das edições realizadas nos anos de 1980, 1981 e 1986. Tais contribuições foram de suma importância para o andamento desta pesquisa.

O objetivo geral do evento era promover uma integração no âmbito da educação e da criação artística com a comunidade escolar pelotense, na qual procurava-se valorizar a criança e integrá-la no meio ambiente e social por meio da arte. Tal integração não vislumbrava 'produtos finais com qualidades artísticas' no que estava sendo desenvolvido, mas visava o próprio processo de criação do participador. Essas questões constam nos objetivos do projeto, constatando uma ênfase no que tange ao processo de experimentação e criação da criança:

> O Dia da Criatividade, além de servir como fonte de realimentação para o curso, que objetiva formar arte-educadores, pretende ser um apelo ao sistema de educação atual, enfatizando a importância de não se dar nada "pronto à criança, mas sim de estimulá-la a pensar, a tomar iniciativa, a criar enfim, sem esperar qualidades artísticas no trabalho, pois (...) o que realmente desenvolve, é o processo de criação, e não o resultado, o produto final (KAUFMANN, 1982, p.2)[6].

Tal objetivo fundado no processo de criação nos aproxima do que foi proposto por Frederico Morais nos 'Domingos da Criação', realizados no início da década de 1970 nos jardins do MAMRJ. O evento desenvolvido pelo MAM aconteceu oito anos antes do 'Dia da Criatividade' em Pelotas, mas nos mostra uma profunda consonância e relação no que diz respeito à participação ativa do público. Essa experiência ativa acaba colocando o próprio participador enquanto protagonista da arte desenvolvida no período, como fundamenta o autor acerca dos objetivos propostos nos 'Domingos de Criação':

> Não se trata de levar a arte (produto acabado) ao público, mas a própria criação, ampliando-se, assim, a faixa de criadores de arte mais do que consumidores de arte. Novas relações no circuito da arte. Depois da arte e do artista, é preciso liberar o espectador, colocando o no processo

[6] Documento na íntegra no ANEXO 1 deste trabalho: Dia da Criatividade (documento) de autoria de Zunilda Maria Correa Kaufmann. Não publicado. 1982. 5f.

> criador. Ele é o principal protagonista da arte atual (MORAIS, 2017, p.242).

Dessa forma, a proposta visava deslocar o ensino ‘tradicional’ da arte de dentro dos ambientes formais de ensino para os espaços públicos, sendo possível reverberar o ensino das artes que acontecia dentro da universidade para a comunidade. O evento transformou o espaço urbano - praças e demais espaços públicos onde foi sediado - em verdadeiros ateliês a céu aberto, sendo possível “trocar experiências, crescer juntos, na descoberta do outro, dos entes da natureza: formas, linhas, texturas, cores, sons, movimentos, integrando-se, comunicando-se, entre si, consigo, com o mundo exterior, através da experiência artística” (KAUFMANN, 1982, p.1)[7]. Faz-se necessário mencionar que o evento mobilizou diferentes grupos escolares, de nível público e privado, e aconteceu em diferentes espaços públicos da cidade, não somente nas áreas centrais, mas também em outros bairros. Assim, o DDC abrangeu uma gama diversificada de escolares, de diferentes idades e camadas sociais em suas diversas edições.

O primeiro Dia da Criatividade ocorreu em 1979 e foi sediado na Praça Júlio de Castilhos, situada no centro da cidade de Pelotas. Na primeira edição, participaram alunos do curso fundamental das escolas da rede municipal, estadual e particular de ensino, bem como entidades assistenciais que funcionavam na região do município. O evento foi voltado para a idade infantil, sendo a faixa etária de abrangência jovens de 5 a 14 anos de idade, comparecendo cerca de 400 pessoas entre crianças e adultos, sendo estes últimos pais e professores das instituições, bem como alunos e professores do ILA (KAUFMANN, s/d)[8].

O Dia da Criatividade foi organizado por diferentes grupos de apoio, incluindo diversos setores da universidade e da comunidade em geral, compreendendo a organização, transporte, material, implantação e programação visual da praça (à cargo dos graduandos dos cursos do ILA), segurança, música, filmagem, fotografia (Anexo C) e documentação. Além disso, houve apoio e contribuição de diferentes entidades com patrocínio de materiais, merendas, segurança e suporte financeiro. Entre os

[7]Dia da Criatividade (documento) de autoria de Zunilda Maria Correa Kaufmann. Não publicado. 1982. 5f.
[8] Manuscritos e anotações de Zunilda Maria Correa Kaufmann. Não publicado, sem data. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

colaboradores pode-se citar a Prefeitura Municipal de Pelotas, a Escolinha Municipal de Arte, a Brigada Militar (que auxiliou na segurança do evento e também participou com a Banda da Brigada Militar), e a própria Universidade Federal de Pelotas.

Na primeira edição, o evento não estava centrado em uma única linguagem artística, mas sim em múltiplas linguagens, podendo citar a música, as artes visuais, artes cênicas e literatura. Participaram da elaboração e atuaram no projeto professores representando todos os departamentos do ILA: Departamento de Artes Visuais, Departamento de Música e Artes Cênicas e o Departamento de Estudos da Arte, Letras e Comunicação. É necessário mencionar que neste período, os cursos de letras eram lotados junto aos cursos de artes, integrando o mesmo instituto.

O ensino polivalente, abrangendo diferentes linguagens, era uma característica comum e fazia parte do currículo dos cursos de formação de licenciatura em educação artística, criados nacionalmente em 1973:

> Os cursos de licenciatura em educação artística nas universidades foram criados em 1973 compreendendo um currículo básico a ser aplicado em todo o país. O currículo de licenciatura em educação artística na universidade pretende preparar um professor de arte que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da primeira à oitava série e em alguns casos, até o 2º grau (BARBOSA, 2014, p.10)

A intersecção presente no currículo do curso de graduação ficou evidente entre as diferentes linguagens da arte, percebe-se tal fato pelo planejamento do evento e pelos registros feitos ao longo das edições subsequentes do Dia da Criatividade, mostrando uma união entre música, artes visuais, teatro e dança, além de contar com as atividades de literatura, organizadas por subcomissões de alunos e professores lotados no Departamento de Estudos da Arte, Letras e Comunicação. Foram criadas diversas ‘subcomissões’, a fim de organizar as atividades que foram elaboradas para a comunidade escolar da cidade, visando promover encontros entre as diferentes linguagens para os escolares envolvidos.

Figura 12: *Dia da Criatividade (20 de outubro de 1986),* Praça Cipriano Barcellos, Centro de Pelotas. Fotografia. 1986. Fonte: Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

As subcomissões de apoio do evento compreendiam os seguintes grupos temáticos: a pintura, oportunizando a criança o desenvolvimento de formas e vivências de cores através da experimentação de tintas, pincéis, giz de cera, lápis de cor, nos suportes do leito das ruas e de papéis disponibilizados. Plástica: compreendendo a manipulação de materiais moldáveis (Figura 12) e exploração sensível das mesmas pelas formas e cores, pretendendo uma experimentação fora do plano bidimensional que é característico da pintura e do desenho.

Além das subcomissões referentes as linguagens próprias das artes visuais, também foram compreendidas atividades de teatro e expressão corporal, propondo a liberação do corpo através da expressão e da experimentação corporal, sensibilização tátil, auditiva, visual e olfativa visando o contato direto com o meio ambiente. Montagem de equipamentos de lazer: proporcionando à criança a confecção de equipamentos para seu lazer (brinquedos) de forma lúdica e exercitando o domínio criativo, sentindo texturas e diferentes superfícies e materiais. Fantoches: propondo o teatro enquanto instrumento didático. Literatura: pretendendo despertar na criança o gosto pela leitura, proporcionando um contato com os livros. Música, procurando despertar na criança o

gosto pela música através da valorização das tradições musicais em cantigas de roda (Figura 13).

Figura 13*: Dia da Criatividade no Bairro Navegantes (12 de novembro de 1981),* Pelotas. Fotografia. 1981. Fonte: Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

A realização do Dia da Criatividade mobilizou os alunos da graduação, que "tiveram a oportunidade de observar, in loco, que toda a criança pode ser criativa, desde que seja devidamente estimulada e tenha materiais que realmente oportunizem a livre expressão" (KAUFMANN, 1982, p.1)[9] Assim, os professores da universidade e alunos da graduação em educação artística percebiam e vivenciavam na prática a teoria ensinada no âmbito acadêmico, estimulando a criatividade nos jovens escolares.

A necessidade de um estímulo criativo estava diretamente ligada com a situação política do Brasil. Assim, reverberando em diferentes proposições no contexto da ditadura militar, como nos explica Ana Mae Barbosa, na consideração de que: "quanto à

[9] Dia da Criatividade (documento) de autoria de Zunilda Maria Correa Kaufmann. Não publicado. 1982. 5f.

identificação de criatividade como autolibertação, pode ser explicada como a resposta que os professores de arte foram levados a dar para a situação social e política do país" (2014, p.11). Assim, nos mostrando uma consonância dos discentes e docentes da universidade para com as situações políticas e sociais que estavam acontecendo no período.

Na segunda edição do evento, em 1980, o DDC foi sediado na Praça Cipriano Barcellos, conhecida popularmente como 'Pracinha do Pavão', situada na área central da cidade. A repercussão do evento e a adesão por parte da 'clientela escolar' repercutiu positivamente e no ano seguinte, o Dia da Criatividade foi ampliado, ocorrendo em dois dias consecutivos em duas partes diferentes da urbe. O primeiro deles aconteceu no dia 12 de novembro de 1981, na Praça Cipriano Barcelos (Centro) e o segundo aconteceu no dia seguinte, 13 de novembro de 1981, no Bairro Navegantes, zona periférica da cidade, onde participaram cerca de 150 crianças na faixa etária de 6 a 14 anos de idade (KAUFMANN, s/d)[10].

Nas edições do ano de 1981, participaram vários professores e alunos do ILA, além de crianças das comunidades do bairro Navegantes e do Instituto Espírita Lar de Jesus, instituição dedicada ao acolhimento de crianças. O evento foi ampliado graças ao apoio do projeto Fazendo Artes da Fundação Nacional de Artes (FUNARTE), importante projeto no que tangia a área de artes/educação do país, que fomentou inúmeros eventos e ações educativas naquele período: "Os projetos financiados pelo "Fazendo Artes" da FUNARTE (...) enfatizavam arte comunitária para crianças, adolescentes e professores de arte" (BARBOSA, 2014, p.18).

Nesse ano, por conta do incentivo recebido por parte da FUNARTE, foi possível ampliar as comissões, passando a integrar também: cinema, visando proporcionar as crianças um contato com a leitura de imagens e com a linguagem cinematográfica, incluindo o conhecimento teórico sobre a história do cinema e o conhecimento técnico, manuseando projetores de filme 16mm e película fílmica. Assim a atividade oportunizou momentos teóricos e vivências práticas. Isso tudo contribuindo para que os jovens escolares experimentassem tal linguagem, ampliando seus repertórios.

[10] Manuscritos e anotações de Zunilda Maria Correa Kaufmann. Não publicado, sem data. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Os participantes também foram introduzidos a atividades de fotografia, visando proporcionar experiências e conhecimentos acerca do processo fotográfico, unindo a teoria sobre a imagem fotográfica e a prática por meio de saídas de campo. Nesse ano também integraram comissões de Língua Estrangeira por parte do curso de língua francesa do ILA, possibilitando aos jovens envolvidos um contato com a língua francesa através de canções folclóricas, como consta nos manuscritos disponibilizados para a pesquisa.

Além do contato com as linguagens artísticas, os jovens educandos que participaram do projeto puderam ter um contato maior com o urbano (Figura 14), se relacionando com os espaços da cidade de uma forma lúdica e criativa. Tais relações aproximaram as crianças para o 'cotidiano sensível', corroborando para a defesa de "uma educação abrangente, comprometida com a estesia humana, emerge como importante arma para se enfrentar a crise que acomete o nosso mundo moderno e o conhecimento por ele produzido (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.177).

Figura 14: *Dia da Criatividade na Praça Cipriano Barcelos*, Centro de Pelotas. Fotografia. Possivelmente 1981. Fonte: Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Como é comum a toda ação educativa, ao final do evento era realizada uma avaliação (Anexo C) com fins de analisar questões acerca andamento das atividades. A avaliação acabava sendo um importante instrumento para tratar de sugestões e ideias

para as próximas edições, além de compreender comentários sobre aspectos gerais do evento. Nos manuscritos e anotações disponibilizados pela professora Zunilda[11], os resultados coletados nas avaliações mostram que “foram concluídas que, para a criança, a arte é uma atividade absorvente que conjuga, numa nova forma, o pensamento, o sentimento e a percepção” (KAUFMANN, s/d, s/p).

As atividades desenvolvidas demonstraram então um impulso na ação construtiva de experiências estéticas, promovendo a experimentação da criança através da arte educação. Novas experiências foram desenvolvidas no espaço do urbano, permeando as praças e os espaços públicos da cidade, colocando o próprio cenário urbano enquanto espaço para a construção coletiva de conhecimento. A urbe então se mostra enquanto espaço aberto para as diferentes experiências formadoras, o que por sua vez acaba descentralizando o próprio ambiente da escola enquanto o único lugar do saber e fazer criador. A cidade se torna capaz então de alterar a própria relação entre indivíduo e espaço urbano quando nos dedicamos a participar efetivamente de seu cotidiano (PALLASMAA, 2017).

A potência educativa da arte acaba integrando a própria relação entre sujeito e território urbano, reverberando no âmbito escolar, considerando que “a arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador” (BARBOSA, 2014, p.2). Assim, os jovens participantes das atividades foram convidados pelas práticas artísticas a experienciar e modificar a própria relação com o espaço da cidade.

Colocando a criança enquanto participadora ativa e central das atividades do Dia da Criatividade, perspectiva-se que a proposta corroborou para a emancipação do fazer artístico da própria criança, estimulando seu senso estético e colocando-a enquanto protagonista das ações desenvolvidas. Isso foi capaz de promover para os alunos, o conhecimento e a manipulação de diferentes materiais por meio do fazer artístico coletivo. Assim, conjecturamos que as experiências se sucederam não somente de uma forma estética, mas também com cunho social e coletivo, indo de acordo com as ideias formuladas acerca da emancipação do espectador. A emancipação coloca o sujeito

[11] Manuscritos e anotações de Zunilda Maria Correa Kaufmann. Não publicado, sem data. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

enquanto um verdadeiro ator social participativo, nas concepções desenvolvidas por Jacques Rancière (2017) em meados do século XXI. As ideias de Rancière se alinham com o que já estava sendo desenvolvido desde 1979 pelos envolvidos com o evento.

Vislumbra-se então, que para aqueles que se dedicaram as proposições do Dia da Criatividade, foi possível uma verdadeira emancipação estético-social: “A emancipação social foi ao mesmo tempo emancipação estética, ruptura com as maneiras de sentir, ver e dizer que caracterizavam a identidade operária.” (2017, p.37). Na concepção do autor, para isso acontecer, é necessário principalmente participação ativa, como constata-se nas fotografias e registros do Dia da Criatividade (Figura 15) (Figura 16)

Figura 15: *Dia da criatividade (20 de outubro de 1986).* Fotografia. 1986.
Fonte: Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Figura 16: *Dia da criatividade (20 de outubro de 1986).* Fotografia. 1986.
Fonte: Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Através dos registros fotográficos foi possível constatar de que os educandos estavam dedicados para com as experiências propostas, se aproximando de um cotidiano sensível, estimulado por uma educação que visava a autonomia dos sentidos: “Uma educação do sensível, da sensibilidade inerente à vida humana, por certo constitui o lastro suficiente para que as naus do conhecimento possam singrar os mares mais distantes de nossas terras cotidianas” (DUARTE JUNIOR, 2000, p.187).

A preocupação em aproximar os participantes para com as linguagens da arte, possibilitava uma nutrição estética (MARTINS, 2011) no contato com os materiais e fazeres artísticos e consequentemente o estímulo estésico da criança. Tal sensibilização é capaz de alterar a forma como o ser humano se relaciona com o mundo a sua volta, na consideração de uma sociedade e governos que naquele período pouco privilegiava os estímulos sensíveis e criativos:

> Se encarada dessa maneira, a educação artística poderá colaborar de forma decisiva para a educação integral da pessoa, oportunizando momentos de auto-realização e sendo inclusive, um dos meios mais

> privilegiados de humanização, na sociedade insensível e destruidora em que vivemos (KAUFMANN, 1982, p.2)[12].

Analisando a participação coletiva para colocar em prática as proposições promovidas pelo Dia da Criatividade, que teve sua primeira edição no final da década de 1970 e diversas edições durante a década seguinte, percebemos que o evento estava em consonância com as atividades realizadas em âmbito artístico e educacional no país. Essas atividades, criadas durante o período de repressão do regime militar, visavam pela arte a promoção de uma educação com base nos estímulos as experiências propostas pelo sensível, agindo diretamente na realidade repressiva e no modo tecnicista de educação.

Experimentar e criar experiências em artes de forma coletiva em prol de um cotidiano mais justo aproxima participador/arte/espaço urbano, amplificando tais relações. Isso acaba nos mostrando que arte e vida não estão descoladas uma da outra, mas caminham juntas. A arte pode interferir diretamente na vida, na concepção de que ela amplia nossa percepção acerca do mundo: “Sem apresentar uma proposição relativa ao mundo ou a sua condição, uma obra de arte centra nosso olhar nas superfícies que estabelecem as fronteiras entre nosso eu e o mundo” (PALLASMAA, 2017, p.59). Logo, as descobertas proporcionadas pelas propostas artísticas descortinam nossa percepção da realidade, atuando diretamente na mesma, promovendo partilhas e experimentações coletivas para uma experiência cotidiana mais sensível.

[12]Dia da Criatividade (documento) de autoria de Zunilda Maria Correa Kaufmann. Não publicado. 1982. 5f.

5. Considerações Finais

Como nos expõe Duarte Júnior (2000), uma maior sensibilidade também presume uma menor anestesia frente as experiências possibilitadas pela arte e pela vida. Devemos levar em conta de que somos fruto de uma modernidade construída com base nos princípios da racionalidade e da razão técnica, que por sua vez ecoa em uma contemporaneidade que tenta afastar cada vez mais indivíduos para com as experiências estésicas possibilitadas pelo sensível. A reflexão sobre um cotidiano sensível e a necessidade de retomar a memória enquanto meio de se vislumbrar saídas futuras possíveis faz-se necessária, visto o contexto social e político que nos encontramos no país. Estudar acerca de experiências passadas a fim de compreender que a arte atua diretamente na formação humana, privilegiando a sensibilidade que é uma característica própria do ser humano.

A experimentação nas artes visuais aproxima a relação entre arte e vida, visto que elas não são descoladas, considerando a experiência enquanto um fluxo contínuo de energia, sem início e fim delimitados, como propõe Dewey (2010). Visto a enorme repressão social e cultural no contexto político da ditadura militar no Brasil, o espaço para o sensível e as experiências estéticas tentou ser aniquilado. Frente à tal realidade, a arte brasileira do período, pensada e criada dentro dos movimentos contraculturais da segunda metade do século XX, elaborou, executou e consequentemente alterou as relações hegemonicamente estabelecidas entre o espectador e a arte, modificando o cenário repressivo por meio da criação artística.

O espectador deixou de ser um mero contemplador passivo de objetos inertes para um participador ativo, sendo essencial para a experiência estética da obra se concretizar. Essas relações visaram um contato mais sensível para com a obra de arte e com o próprio cotidiano. As mudanças paradigmáticas entre espectador e obra foram executadas por artistas como Hélio Oiticica, Lygia Pape e Lygia Clark, importantes expoentes do movimento neoconcreto que se tornaram coautores de seus próprios trabalhos junto com o público que os experimenta, propondo através da poética artística novas formas de relacionamento entre público participativo e a obra de arte.

A participação nas experiências coletivas acabou reverberando da poética para situações poético-educativas, como é o caso dos ‘Domingos de Criação’, elaborados por Frederico Morais no início da década de 1970, na concepção de que todo indivíduo é criativo, só necessita de estímulo e possibilidade para vivenciar tais experiências. Tais questões vão de encontro com o que foi proposto por teóricos como Ana Mae Barbosa (2014) acerca do ensino da arte no Brasil.

Foi possível perceber que as atividades poético-educativas propostas pelo Domingos de Criação não estavam acontecendo de forma isolada, mas aproximam-se de outras atividades desenvolvidas no período, como é o caso do Dia da Criatividade, atividade desenvolvida em 1979 pelo Instituto de Letras e Artes da UFPel, que promovia a experimentação artística em ambientes públicos da cidade de Pelotas durante o final dos anos 1970 e praticamente toda a década de 1980.

Retomar a importância de tais eventos nos mostra a resistência que é característica da arte/educação e sua atuação em diversos âmbitos da sociedade. Estudar a memória de tais iniciativas amplia e torna visível atividades que foram desenvolvidas em décadas anteriores, mas que tiveram importância no panorama geral do ensino da arte, reverberando até hoje. Isso também nos mostra que os objetivos do Dia da Criatividade e do então Instituto de Letras e Artes da UFPel estavam em consonância com o que estava sendo proposto em arte/educação no panorama nacional.

O legado das atividades para a cidade de Pelotas e para a comunidade acadêmica ficou claro quando o Centro de Artes da UFPel, em 2014, retomou as atividades do Dia da Criatividade em uma edição comemorativa que buscava resgatar a memória desse evento significativo para a instituição. Concebe-se que o CA historicamente promove iniciativas em defesa da arte/educação, possibilitando aos discentes universitários e consequentemente aos jovens educandos da região, uma formação sensível por meio da experimentação em arte, visando o processo criativo. Assim, os alunos atuam enquanto verdadeiros participantes, sendo protagonistas das experiências da arte.

Conclui-se que estudar experiências, tanto poéticas quanto educativas, desenvolvidas em períodos de forte repressão social, onde a censura e o conservadorismo agiam diretamente no campo da cultura e da educação, nos mostra que os artistas e educadores encontraram subterfúgios para criar e aproximar os

indivíduos para com a criação artística. A arte então atua enquanto resistência, possibilitando encontros e saídas possíveis para a realidade dura. Além disso, percebe-se uma preocupação em proposições coletivas que visavam permear o espaço urbano, onde tais propositores agiam diretamente no cotidiano, aproximando os participantes e a cidade, colocando o próprio sujeito/cidadão/espectador enquanto protagonista na composição experimental proposta pela arte/educação.

Assim, devemos levar em conta de que a arte reverbera na sociedade e que o processo de criação faz parte do desenvolvimento do ser humano, na necessidade iminente de termos uma sociedade permeada por espectadores emancipados, em suas múltiplas formas estéticas e sociais. Para uma sociedade ser propriamente habitada por tais indivíduos, devemos considerar a arte e a educação enquanto potências capazes de atuar e modificar o próprio mundo, transformando a maneira como nos relacionamos com ele, visando um cotidiano sensível em detrimento da pura racionalidade e razão.

Referências

ALVES, Rubem**. Educação dos sentidos e mais** [recurso eletrônico]. Campinas: Verus, 2011.

BARBIERI, Cibele Prado. Lygia Clark, da vida à arte e de volta à vida**. Estudos de psicanálise**, n. 31, p. 36-42, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**: Anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva. 2014.

BENJAMIN, Walter. **Estética e Sociologia da Arte**. São Paulo: Autêntica. 2017.

Blog do PHOTOGRAPHEIN. Dia da Criatividade e os criAtivos. Site online. 25 de maio de 2014. Disponível em:http://photographein-pesquisa.blogspot.com/2014/05/dia-da-criatividade-e-os-criativos.html. Acesso em: 10/04/2021.

CARERI, Francesco**. Walkscapes**: O caminhar como prática estética. São Paulo: Editora Gustavo Gili. 2013.

CLARK, Lygia. Da supressão do objeto (anotações) 1975. in: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (orgs.). **Escritos de Artistas Anos 60/70**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

COORDENAÇÃO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA UFPel. Dia da Criatividade marca 65 anos da Escola de Belas Artes. 2014. Site Online. Disponível em: https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2014/04/28/dia-da-criatividade-marca-65-anos-da-escola-de-belas-artes/. Acesso em: 09/04/2021.

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

DONADEL, Beatriz D'Agostin. **Hélio Oiticica e o Sentido da Participação do Público na Arte Brasileira dos anos 60**: da "Obra Aberta" ao "Exercício Experimental da Liberdade". 2010. 129f. Dissertação (Mestrado em História Cultural). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Floripanópolis, 2010.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensivel. 2000. 233 p. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2000.

ECO, Umberto. **Obra Aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva. 2016.

FABRIS, Annateresa. Redefinindo o conceito de imagem. **Revista Brasileira de História**, v. 18, n. 35, p. 217-224, 1998.

FAVARETTO, Celso. **A contracultura, entre a curtição e o experimental**. São Paulo: n-1 Edições, 2019.

GUIMARÃES, Felipe Flávio Fonseca. TRAÇOS DA CONTRACULTURA NA CULTURA BRASILEIRA DADÉCADA DE 1960: UM ESTUDO COMPARADO ENTREMOVIMENTOS CONTRACULTURAIS NOS ESTADOS UNIDOS E NOBRASIL. 2012. **Anais do XVIII Encontro Regional (ANPUH-MG)**. p.1-18. 2012.

GULLAR, Ferreira. **Teoria do não-objeto**, 1959. in: Experiência neoconcreta. São Paulo: Cosac Naify. p. 90-100, 2007.

HAN, Byung-Chul. **No Enxame**: Perspectivas do Digital. Petrópolis: Editora Vozes. 2019.

HELGUERA, Pablo. Uma má educação, Entrevista por Helen Reed. In: CERVETTO, Renata; LOPEZ, Miguel A (org.). **Agite antes de usar**: Deslocamentos educativos sociais e artísticos na América Latina. São Paulo: Edições Sesc. 2018.

JACQUES, Paola Berenstein. **Estética da Ginga**: A arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica. Rio de Janeiro: Casa da Palavra. 2003.

LATTAVO, Patrícia. A PARTICIPAÇÃO DO ESPECTADOR: DE LYGIA CLARK À CONTEMPORANEIDADE. **Revista O Fermento**. 02 de dezembro de 2020. Artigo Online. Disponível em: http://ofermentorevista.com.br/2020/12/02/a-participacao-do-espectador-de-lygia-clark-a-contemporaneidade/#:~:text=Lygia%20Clark%20fez%20cerca%20de,forma%20como%20pensou%20as%20pe%C3%A7as.&text=Os%20Bichos%20s%C3%A3o%20express%C3%A3o%20desse,expressiva%20e%20por%20sua%20afetividade. Acesso em: 09/04/2021.

LÍSIAS, Ricardo. Narrativas que agem sobre a realidade. **Suplemento Pernambuco**. Recife, v.1 n.174. p.4-7. agosto/2020.

MALUF, Daniela Pinotti. **Lygia Clark e Merleau-Ponty: Paralelos**. 2007. 123f. Dissertação (Mestrado em Arte) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. Campinas, SP, 2007.

MAM RIO. Parangolés, 1964-1979. Site Online. 2021. Disponível em: https://mam.rio/obras-de-arte/parangoles-1964-1979/. Acesso em: 10/04/2021.

MARTINS, Mirian Celeste. Arte, só na aula de arte? **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011.

MASP. Hélio Oiticica: A dança na minha experiência. Site Online. 2020. Disponível em: https://masp.org.br/exposicoes/helio-oiticica-a-danca-na-minha-experiencia. Acesso em: 10/04/2021.

MEDEIROS, Izabella. A Relação entre Corpo e Subjetividade na Obra de Lygia Clark. Rio de Janeiro**: Revista Concinnitas**, v. 1, n. 26, 2015. p. 36-58.

MEDEIROS, Manuela Quadra de. Lygia Clark: Breviário sobre o(s) corpus. **Revista do Núcleo Onetti de Estudos Literários Latino-Americanos (Landa**), Florianópolis. v.4, n.1. p. 107-127. 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2011.

MORAIS, Frederico. Cronocolagem: Os Domingos de Criação. in: GOGAN, Jéssica; MORAIS, Frederico (orgs**.). Domingos da Criação: uma coleção poética do experimental em arte e educação**. Rio de Janeiro: Instituto MESA. 2017.

MORAIS, Frederico. No fazer criador todos se confundem in: GOGAN, Jéssica; MORAIS, Frederico (orgs.). **Domingos da Criação: uma coleção poética do experimental em arte e educação.** Rio de Janeiro: Instituto MESA. 2017.

OITICICA, Hélio. Esquema Geral da Nova Subjetividade (1967). in: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (orgs.). **Escritos de Artistas Anos 60/70**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

OLASCOAGA, Sofia. Advertência: mais perguntas que respostas. Questionário invertido sobre a prática artístico-pedagógica curatorial. in: CERVETTO, Renata; LOPEZ, Miguel A (org.). **Agite antes de usar**: Deslocamentos educativos sociais e artísticos na América Latina. São Paulo: Edições Sesc. 2018.

PALLASMAA, Juhani. **Habitar**. São Paulo: Editora Gustavo Gili. 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2017.

SILVA, Ursula Rosa da. O ENSINO DA ARTE NA UFPEL: MEMÓRIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE**. Anais do 24º encontro da ANPAP: Compartilhamentos na Arte: Redes e Conexões**. p.3134 – 3149. 2015.

SIRTOLI, Guilherme Susin; COSTA, Ítalo Franco. O roubo da Mona Lisa: uma imagem na época de sua reprodutibilidade digital. In: I Seminario Internacional de Investigación en Arte y Cultura Visual, 1, 2017, Montevidéu**. Actas del I Seminario Internacional de Investigación em Arte y Cultura Visual**. Montevidéu: Universidad de la República; 2017. p.151-157.

SITE DO PHOTOGRAPHEIN. PhotoGraphein – Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação (UFPEL/CNPq). Site online. Disponível em: https://photographein-pesquisa.com.br/. Acesso em: 10/04/2021.

Anexos

ANEXO A

Documentação constando os objetivos do Dia da Criatividade

DIA DA CRIATIVIDADE

Foi realizado, no dia 28 de maio, com a Coordenação da Profª. ZUNILDA MARIA CORREA KAUFMANN, mais um Dia da Criatividade, promoção que vem acontecendo desde 1979, por iniciativa do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal de Pelotas e conta, com o apoio da FUNARTE e a participação do Projeto Rondon.

O local escolhido para a realização do evento foi o Centro Social Urbano do Bairro Cruzeiro, que possui ampla área parar recreação, espaço ocupado, naquela tarde, por banda, música, cores, movimento, ação e muita alegria de mais de quinhentos participantes.

O objetivo de valorizar a criança através da expressão livre e criadora, foi plenamente atingido. Utilizando, em diferentes momentos, diferentes materiais, todos tiveram oportunidade de criar, através do desenho, da pintura, da modelagem, do teatro de gantoches, do aproveitamento de sucatas, da expressão cênica e da poesia. Destacaram-se, também, as atividades de recreação e de lazer, desenvolvidas por professores e alunos da Escola Superior de Educação Física, da UFPel.

A preparação e organização das atividades estiveram a cargo dos alunos que cursam, no momento, a disciplina Prática de Educação Artística, do Curso de Licenciatura em Educação Artística. Os universitários tiveram a oportunidade de observar, in loco, que toda a criança pode ser criativa, desde que seja devidamente estimulada e tenha materiais que realmente oportunizem a livre expressão, como pincéis largos, folhas grandes e tinta líquida em abundância.

O Dia da Criatividade, além de servir como fonte de realimentação para o Curso, que objetiva formar arte-educadores, pretende ser um apelo ao sistema de educação atual, enfatizando a

importância de não se dar nada "pronto" à criança, mas sim de estimulá-la a pensar, a tomar iniciativa, a criar enfim, sem esperar qualidades artísticas no trabalho, pois o que realmente interessa em arte infantil, o que realmente desenvolve, é o processo de criação, e não o resultado, o produto final.

Se encarada dessa maneira, a educação artística poderá colaborar de forma decisiva para a educação integral da pessoa, oportunizando momentos de auto-realização e sendo inclusive, um dos meios mais privilegiados de humanização, na sociedade insensível e destruidora em que vivemos.

Profª. Zunilda Maria C.Kaufmann
Coord.do Dia da Criatividade

DIA DA CRIATIVIDADE

O Dia da Criatividade é uma atividade de integração em Educação Artística, através da qual procuramos valorizar a criança, integrando-a no meio ambiente e social.

Levando em consideração que os órgãos competentes não têm conseguido realizar, através dos meios oficiais disponíveis, a nível de esquema educacional, os objetivos maiores que a Educação Artística se propõe, na atuação junto à criança; e que a Universidade, em busca constante de aprimoramento do arte-Educador, não tem condições de atuar diretamente dentro da Escola, busca-se, com esse evento, uma participação paralela junto às escolas, como também junto aos Bairros mais necessitados, trazendo as crianças, seus professores, pais, alunos e professores da Universidade, para uma grande sala de aula - uma praça -onde possam trocar experiências, crescer juntos, na descoberta do outro, dos entes da natureza: formas, linhas, texturas, cores, sons, movimentos, integrando-se, comunicando-se, entre si, consigo, com o mundo exterior, através da experiência artística, do lazer, do restar-se junto a um mundo presente sempre, e, entretanto, tão continuamente ausente.

Procuramos: Despertar na criança o gosto pela música, através da valorização das nossas tradições musicais em cantigas de roda.

Desenvolver a capacidade de criar formas e cores, através do manejo de tintas, pincéis, giz de cera, lápis de cor, papel jornal.

Manipular materiais moldáveis (argila, areia) com a exploração sensível da forma e cor (anilinas e têmperas).

Desenvolver a habilidade para a expressão estética e criativa, adquirindo uma linguagem pessoal, através do movimento e do senso rítmico.

Propiciar à criança uma vivência do processo fotográfico.

Tomar contato com a língua francesa, através de canção folclórica.

Desenvolver o conhecimento da estrutura da língua portuguesa e o gosto pela poesia, através de uma atividade lúdica.

Propiciar à criança um contato com leitura de imagens, num primeiro momento e, conseqüentemente com a linguagem cinematográfica.

Esses objetivos justificam-se, considerando que uma das maneiras de respeitar a criança é estimular sua livre expressão, forma de levá-la a assumir-se como agente vital, inserindo emoções e pensamentos neste mundo de realidades objetivas e comunicáveis que constitui o universo material e social conforme afirma Piaget. - A criança faz a representação da realidade ao nível de suas vivências, através de uma linguagem própria, que traduz sua forma de percepção, de seleção e valorização do real.

Temos a convicção de que o ato de criar é mais significativo que o trabalho realizado, e qualquer crítica ou análise que se faça ao produto da criatividade infantil, só terá sentido se feita como meio de conhecer e ajudar a própria criança. Mesmo quando sugerido o tema, temos que respeitar a forma particular pela qual a criança o representa e também sabermos que o relevante nessa comunicação é levá-la a uma dinâmica e não á resposta, à resposta esperada que corresponda a nossas próprias experiências.

Podemos destacar três posições significativas do ato de criar:

1º reforça o sentido humanístico, ajudando a criança na sua auto-realização e no desenvolvimento da sua sensibilidade.

2º aproxima as atividades artísticas aos comportamentos criativos, introduzindo técnicas de ativação do pensamento produtivo, de manipulação de materiais e de resolução de problemas.

3º acentua a participação do homem no seu processo civilizatório, reforçando a sua integração na realidade social, por meios de comunicação e de expressão artística.

********** 18.05.82

ANEXO B

Avaliação do Dia da Criatividade

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES

AVALIAÇÃO DIA DA CRIATIVIDADE

1. Insatisfatório
2. Satisfatório
3. Bom
4. Muito Bom

1. Planejamento e Organização
   1.1 - Horário da atividade
   1.2 - Local onde foram desenvolvidas
   1.3 - Distribuição do material
   1.4 - Material utilizado
   1.5 - Procedimentos iniciais (início dos trabalhos)
   1.6 - Preparação prévia dos elementos que conduziram os trabalhos.

2. Motivação
   2.1 - Crianças
   2.2 - Professores (colégios)
   2.3 - Instituto de Letras e Artes
   2.4 - Demais participantes

3. Objetivos
   3.1 - Pelas crianças
   3.2 - Professores
   3.3 - Instituto de Letras e Artes
   3.4 - Demais participantes

4. O trabalho desenvolvido pelas crianças
   4.1 - Espontaneidade

4.2 - Iniciativa

4.3 - Liberdade de escolha

4.4 - Seguiram o tema proposto

5. Qual a atividade desenvolvida, na sua opinião, que mais se destacou ?

6. Qual a atividade desenvolvida que na sua opinião, menos se destacou ?

7. Apresente uma auto-avaliação do Dia da Criatividade:

8. Apresente sugestões:

ANEXO C

Fotografias do Dia da Criatividade (1980, 1981 e 1986)

Figura 1: Dia da criatividade (Praça Cipriano Barcellos). Fotografia. Possivelmente 1980. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Figura 2: Dia da criatividade (Praça Cipriano Barcellos). Fotografia. Possivelmente 1980. Acervo particular de Zunilda Kaufmann

Figura 3: Dia da Criatividade (Bairro Navegantes). Fotografia. Possivelmente 1981. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Figura 4: Dia da Criatividade (Bairro Navegantes). Fotografia. Possivelmente 1981. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Figura 5: Dia da Criatividade (Novembro de 1981 na Praça do Pavão). Fotografia. 1981. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Figura 6: Dia da Criatividade (Novembro de 1981 na Praça do Pavão). Fotografia. 1981. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Figura 7: Dia da Criatividade (20 de outubro de 1986 dentro da Escola de Belas Artes). Fotografia. 1986. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Figura 8: Dia da Criatividade (20 de outubro de 1986 dentro da Escola de Belas Artes). Fotografia. 1981. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Figura 9: Dia da Criatividade (20 de outubro de 1986 na Praça Cipriano Barcellos, com a Banda da Brigada Militar). Fotografia. 1986. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Figura 10: Dia da Criatividade (20 de outubro de 1986 na Praça Cipriano Barcellos, com a Banda da Brigada Militar). Fotografia. 1986. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Figura 11: Dia da Criatividade (20 de outubro de 1986 na Praça Cipriano Barcellos) Fotografia. 1986. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Figura 12: Dia da Criatividade (20 de outubro de 1986 na Praça Cipriano Barcellos) Fotografia. 1986. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Figura 13: Dia da Criatividade (20 de outubro de 1986 na Praça Cipriano Barcellos) Fotografia. 1986. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Figura 14: Dia da Criatividade (20 de outubro de 1986 na Praça Cipriano Barcellos) Fotografia. 1986. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Figura 15: Dia da Criatividade (20 de outubro de 1986 na Praça Cipriano Barcellos) Fotografia. 1986. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Figura 16: Dia da Criatividade (20 de outubro de 1986 na Praça Cipriano Barcellos) Fotografia. 1986. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Figura 17: Dia da Criatividade (20 de outubro de 1986 na Praça Cipriano Barcellos) Fotografia. 1986. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Figura 18: Dia da Criatividade (20 de outubro de 1986 na Praça Cipriano Barcellos) Fotografia. 1986. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Figura 19: Dia da Criatividade (20 de outubro de 1986 na Praça Cipriano Barcellos) Fotografia. 1986. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Figura 20: Dia da Criatividade (20 de outubro de 1986 na Praça Cipriano Barcellos) Fotografia. 1986. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Figura 21: Dia da Criatividade (20 de outubro de 1986 na Praça Cipriano Barcellos) Fotografia. 1986. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Figura 22: Dia da Criatividade (20 de outubro de 1986 na Praça Cipriano Barcellos) Fotografia. 1986. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Figura 23: Dia da Criatividade (20 de outubro de 1986 na Praça Cipriano Barcellos) Fotografia. 1986. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Figura 24: Dia da Criatividade (20 de outubro de 1986 na Praça Cipriano Barcellos) Fotografia. 1986. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Figura 25: Dia da Criatividade (20 de outubro de 1986 na Praça Cipriano Barcellos) Fotografia. 1986. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.

Figura 26: Dia da Criatividade (20 de outubro de 1986 na Praça Cipriano Barcellos) Fotografia. 1986. Acervo particular de Zunilda Kaufmann.