

2022

**POLÍTICAS PÚBLICAS:
Ética e Estética no
Ensino da Arte**

**IConOPAE
II Seminário FAEB
III EnreFAEB/Sudeste**



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

AN532 Políticas Públicas: Ética e Estética no Ensino da Arte – I Congresso da Organização Paulista de Arte Educação; II Seminário Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil; III Encontro Regional da Federação de Arte/Educadores do Brasil - Sudeste. Anais.. / comissão organizadora: Fernando Bueno Catelan, Mônica Cristina Mesquita de Souza. São Paulo(SP): OPAE, 2023.
348 p. : il. color.

Disponível em:

<www.even3.com.br/anais/ConOPAEeSeminarioFAEBEnreFAEB2022>

PDF: <<https://opae.com.br/publicacoes/anais-conopae/>>

ISBN: 978-65-980069-0-7

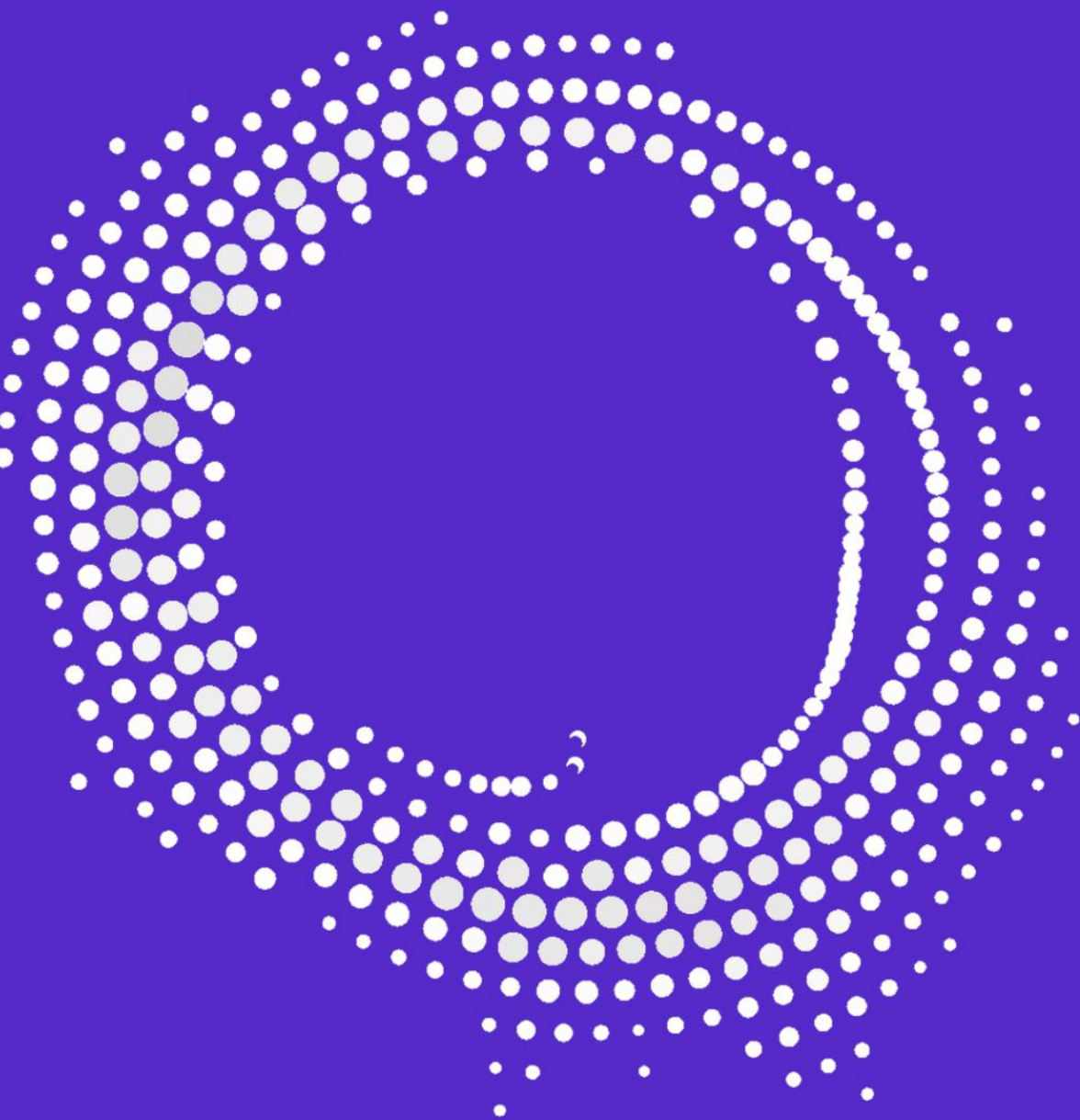
DOI: doi.org/10.29327/1234562

1. Educação. 2. Arte 3. Arte-educação 4. OPAE 5. FAEB (1. : 2023 : São Paulo, SP). II. Título. III. Série.

OPAE

CDD 370

A revisão linguística e ortográfica, assim como o conteúdo e a formatação dos artigos publicados são de responsabilidade dos autores e das autoras.



COMO CITAR

CATELAN, Fernando Bueno; SOUZA, Mônica Cristina Mesquita de. (orgs). **Políticas públicas: ética e estética no ensino da Arte** - I Congresso da Organização Paulista de Arte Educação; II Seminário FAEB; III Encontro regional Sudeste da FAEB. São Paulo: OPAE, 2023.

COMISSÃO CIENTÍFICA

Coordenação Geral

Me. Fernando Bueno Catelan
Ma. Mônica Cristina Mesquita de Souza

Pareceristas

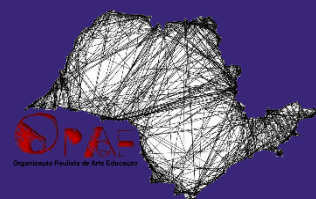
Dra. Ana Marcia Akauí Moreira
Ma. Cristiane Lopes da Costa Veloso
Ma. Daniele de Sá Alves
Dra. Eliane Aparecida Andreoli
Me. Fernando Bueno Catelan
Dra. Juliana Marcondes Bussolotti
Ma. Laura Paola Ferreira
Ma. Mônica Cristina Mesquita de Souza
Ma. Myriam Fernandes Pestana Oliveira
Dr. Pio de Sousa Santana
Me. Rubens de Souza

Curadores

Dra. Ana Marcia Akauí Moreira
Ma. Cristiane Lopes da Costa Veloso
Ma. Laura Paola Ferreira
Dra. Mabel Emilce Botelli
Ma. Mônica Cristina Mesquita de Souza
Dr. Pio de Sousa Santana

COMISSÃO ORGANIZADORA

Ivana de Macedo Mattos (ES)
Myriam Fernandes Pestana Oliveira (ES)
Maria da Penha Fonseca (ES)
Verônica Devens Costa (ES)
Daniele de Sá Alves (MG)
Laura Paola Ferreira (MG)
Cristiane Lopes da Costa Veloso (MG)
Mônica Cristina Mesquita de Souza (RJ)
Mabel Emilce Botelli (RJ)
Eliane Aparecida Andreoli (SP)
Ana Marcia Akauí Moreira (SP)
Pio de Sousa Santana (SP)
Rubens de Souza (SP)
Juliana Marcondes Bussolotti (SP)
Fernando Bueno Catelan (SP)



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
AÇÕES PEDAGÓGICAS	10
A ESTÉTICA RELACIONAL NOS PROCESSOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM EM ARTES	11
ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES	20
ARTE NA PEDAGOGIA	33
O MODERNISMO BRASILEIRO E AS OBRAS DE HEITOR DOS PRAZERES - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	46
APRENDIZAGENS MEDIAÇÕES E INCLUSÃO	49
ENTRE O DESEJO E O POSICIONAMENTO: REFLEXÕES SOBRE AS VONTADES COLONIALIZADAS EM DESCONSTRUÇÃO	50
FALANDO DE MEDIAÇÃO: O QUE OS PROFESSORES DIZEM SOBRE SUA PRÁTICA DE MEDIAÇÃO	53
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: PROCESSOS CRIATIVOS E REVELADORES	65
REVISTA INTERATIVA INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA DISCIPLINA ELETIVA	69
DIÁLOGOS FORMATIVOS	74
ARTISTA-PROFESSOR/A OU PROFESSOR/A E ARTISTA?	75
DESENCOBRIEMENTOS: PENSAR OUTROS 'ISMOS' PARA UMA ARTE/EDUCAÇÃO DECOLONIAL	88
ERA UMA VEZ UM LÁPIS COR DE PELE... DIVERSIDADE E DIFERENÇAS EM CORES E FOTOGRAFIAS	92
SENTIDOS E SIGNIFICAÇÕES DE UMA IMERSÃO CULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA PLURAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA	96
ESPAÇOS FORMATIVOS	109
CORPO CASA CORPO: POTENCIALIDADES INVENTIVAS DO ENSINO [REMOTO] DE ARTES VISUAIS	110
FORMAS, TEXTURAS E CORES: DIÁLOGOS	122

SOBRE A PRÁTICA ARTE EDUCATIVA ESCOLAR E OS EDUCATIVOS MUSEOLÓGICOS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS	130
TECENDO A DANÇA NOS ESPAÇOS ESCOLARES EMEIF PETRONILHA DE SOUSA	139
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	152
A AULA COMO ENSAIO: ESCRIMAGEM	153
ARTE NA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: MEDIAÇÕES E EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE ARTE	157
IDENTIDADE EM QUESTÃO: NARRATIVAS E PERCURSOS DE FORMAÇÃO CULTURAL NO ENSINO SUPERIOR	161
O MADONNARO NO CURSO DE BELAS ARTES: DESENHOS EFÊMEROS NO CHÃO DA UFRRJ	182
REFLEXÕES DE UM PROFESSOR-ARTISTA EM CONSTRUÇÃO NO ENSINO DE TEATRO COM CRIANÇAS	192
INFÂNCIA (ENSINO/APRENDIZAGEM)	205
A FORÇA DO SILÊNCIO DE VOZES SUFOCADAS EM INFÂNCIAS ILIMITADAS: ÉTICA E ESTÉTICA NOS PARÊNTESIS DE MARGUERITE DURAS	206
HISTÓRIAS, ESPAÇOS E OBJETOS: EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS PEDAGÓGICAS COM A PRIMEIRA INFÂNCIA	209
O REINO E O TSUNAMI: ANÁLISE DE PROCESSO CRIATIVO COM FOCO NA PERFORMATIVIDADE DA INFÂNCIA	212
O TRABALHO POR PROJETOS: OUTROS MODOS DE SER, FAZER E ESTAR DOCENTE EM DANÇA COM CRIANÇAS	221
OS DESENHOS QUE EU ASSISTO, OS DESENHOS QUE EU RECONFIGURO: INFLUÊNCIAS AUDIOVISUAIS NA CRIATIVIDADE DA CRIANÇA AO DESENHAR NAS AULAS DE ARTE	225
INFLUÊNCIAS DE ARTISTAS E AUTORES	238
ANÁLISE COMPARATIVA DAS SIMILARIDADES DA OBRA DE BERTOLT BRECHT E EDUARDO COUTINHO	239
ARTISTAS-PESQUISADORES-PROFESSORES: A/R/TÓGRAFOS NA OPAE	243
BONECA PRETA, DE PEDRO PERES: DISPOSITIVO VISUAL, NA SALA DE AULA	247

O BINÔMIO FANTÁSTICO DE GIANNI RODARI COMO CONTRIBUIÇÃO A UM APRENDIZADO EM ARTE.....	251
---	-----

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS263

ARQUIVO HISTÓRICO-CULTURAL DA REGIÃO DO ABC: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXTENSÃO E CULTURA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC COMO POLÍTICAS CULTURAIS.....	264
ENSINO DE ARTE ANTIRRACISTA NO CONTEXTO DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO	277
O ENSINO DE ARTE E AS AÇÕES POLÍTICAS DE GOVERNO NO BRASIL	280
POLÍTICAS PÚBLICAS VIA PROJETOS CULTURAIS: UM ESTUDO DE CASO DURANTE O PERÍODO DA COVID-19	286

POTÊNCIAS FORMATIVAS299

DANÇAS CIRCULARES NA ESCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM SALAS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1.....	300
EDUCAÇÃO MUSICAL DE ALUNOS SURDOS E HARMONIA CROMO-MUSICAL: FORMAÇÃO DE “CORDES” MUSICAIS POR MEIO DA MISTURA DE CORES ATRAVÉS DE UM SOFTWARE	303
ENSINO DO TEATRO: APRIMORAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS A CAMINHO DA CULTURA DE PAZ NA ESCOLA	316
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO DE ARTES.....	320
O QUE ME TOCA? A PRÁTICA DO ENSINO DE ARTE NA ESCOLA	325
POTÊNCIAS FOTOGRÁFICAS EM FRAGMENTOS/RECORTES	329

APRESENTAÇÕES ARTÍSTICAS.....334

DANÇA PRIMITIVA: A RELAÇÃO ENTRE O CORPO E A NATUREZA.....	335
GRANDES MESTRES.....	337
JANELAS DE MIM: UM RECADO FEITO MÚSICA SOBRE A NÃO-OBJETIFICAÇÃO DOS CORPOS FEMININOS.....	339
RASTROS DE MEMÓRIAS DO EU/PROFESSORA/ARTISTA.....	342
RELEITURA DA OBRA A REDENÇÃO DE CAM.....	344
VÍDEOASSEMBLAGE Nº 1. AUTORRETRATO, 2022	346

APRESENTAÇÃO

O I Congresso da OP AE, o II Seminário da FAEB e o III Encontro Regional da FAEB/Sudeste com o tema "POLÍTICAS PÚBLICAS: Ética e Estética no Ensino da Arte", aconteceram de 18 a 20 de agosto de 2022, no formato online¹, e refletiu e analisou algumas experiências pedagógicas de docentes da educação básica, as políticas públicas no campo da Arte Educação e a formação docente.

Amistosamente chamado de 3 em 1, o evento contou com 502 participantes, que em parceria com a Federação de Arte Educadores do Brasil – FAEB, a Organização Paulista de Arte Educação – OP AE, a Universidade de Taubaté – TV UNITAU e as representações da FAEB do sudeste: Espírito Santo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, organizou 46 trabalhos científicos, 9 salas de comunicações, 10 fóruns de debates, 6 apresentações artísticas, 3 mesas-redondas e 1 palestra. Vale destacar que a mesa de abertura do II Seminário FAEB, com o título: “O sensível na arte e na educação: conversas introdutórias”, aconteceu no dia 09 de agosto de 2022.

As atividades do I Congresso da OP AE, o II Seminário da FAEB do Sudeste, tiveram início no dia 18 de agosto. Logo pela manhã tivemos a mesa que oficializou a abertura do evento e na sequência, a Mesa-redonda “Políticas Públicas para o ensino da arte no Sudeste”, que contou com a participação de Fernando Bueno Catelan, João Palma, Lucia Gouveia Pimentel, Gerda Shutz Foerst, Andréia Penteado e Pio de Sousa Santana.

No período da tarde do dia 18 de agosto, aconteceram os Fóruns: Ensino da Arte na Educação Básica; Ensino da Arte e Inclusão; Ensino da Arte na Educação Infantil e Arte na Pedagogia; Ensino da Arte no Ensino Médio; Ensino da Arte e Formação Docente. Nesses Fóruns discutiu-se experiências que analisam o ensino da Arte na Educação a partir dos temas: as práticas docentes;

¹ Playlist das atividades transmitidas online pelo canal do YouTube:
<https://youtube.com/playlist?list=PLJHjtICc8RZPd7ZH0lmeV1P1KdsAFNB6>.

os currículos; as tecnologias; o meio ambiente; a identidade; a discriminação e preconceitos; as expressões de gênero e violência; a garantia da igualdade de direito; as relações interpessoais, intergrupais e a heteronormatividade; o combate ao preconceito e ao racismo estrutural; as políticas públicas e diretrizes nacionais; as experiências de práticas educativas do ensino de Arte; a formação superior nos cursos de Pedagogia; o Novo Ensino Médio e a BNCC. Para encerrar o primeiro dia tivemos a palestra “Educação e Arte: Entre Histórias e Formações”, proferida pela Professora Rejane Coutinho.

No dia 19 de agosto no período da manhã os fóruns temáticos, ocorridos no dia anterior, retomaram com novas reflexões. No período da tarde tivemos apresentações de trabalhos nos seguintes eixos temáticos: Aprendizagens mediação e inclusão; Diálogos formativos; Espaços formativos; Influência de artistas e autores. De noite tivemos a mesa-redonda “A arte-educação: políticas e suas práticas” que discutiu a política nas práticas educativas desenvolvidas em sala de aula nas quatro áreas de conhecimento artístico: Artes visuais, Dança, Música e Teatro, com a participação de Ademir Adeodato, Clarissa Suzuki, Eleonora Gabriel e Filipe Brancalião.

No sábado dia 20 de agosto, pela manhã tivemos mais apresentações de trabalhos com os seguintes eixos temáticos: Ações Pedagógicas; Formação de professores; Infância – ensino/aprendizagem; Políticas Públicas educacionais; Potências Formativas. De tarde a OPAE realizou assembleia com suas associadas e associados, enquanto ocorriam as Apresentações Artísticas no Youtube. E a noite aconteceu a mesa-redonda “BNCC E Novo Ensino Médio”, com Juliana Bussolotti, Carolina Romano de Andrade, João Porto, Monica Mesquita, Laura Paola Ferreira.

Terminamos no domingo 21 dia com a “Mesa De Encerramento Do Seminário FAEB” que teve a participação de Coordenadoras/es representantes dos EnreFAEBs Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, que fizeram uma reflexão/síntese sobre os processos de organização e realização do evento em sua região, além de refletirem sobre as conversas iniciadas na Mesa de Abertura.

Comissão Organizadora
Abril de 2023



Ações Pedagógicas

A ESTÉTICA RELACIONAL NOS PROCESSOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM EM ARTES

Kanansue Massao Hara Gomes¹ – UNESP

Resumo

Este artigo apresenta a teoria da Estética Relacional de Nicolas Bourriaud como um meio de propor diferentes processos de ensino-aprendizagem na arte-educação, tratando de artistas, tais como Gonzalez-Torres, Lygia Clark e Hélio Oiticica, que desenvolveram trabalhos em que a experiência estética proposta está fundamentada na participação do público. Portanto, busca-se apresentar provocações a determinados processos comumente utilizados na arte-educação, em especial, que estão vinculados à configuração da sala de aula tradicional.

Palavras-chave: Estética relacional; Arte relacional; Arte-educação.

Introdução

A forma, tal como abordada por Nicolas Bourriaud, funciona como um sistema. É “uma unidade coerente, uma estrutura (entidade autônoma de dependências internas) que apresenta as características de um mundo: a obra de arte não detém o monopólio da forma; ela é apenas um subconjunto na totalidade das formas existentes” (BOURRIAUD, 2009, p. 26). Assim, a interação entre sujeitos e o fenômeno artístico é fundamentado, em partes, na forma-conteúdo: toda obra artística se materializa por meio de uma estrutura mais ou menos aberta à participação. No entanto, a forma-conteúdo não determina sozinha os níveis de participação que a obra propõe aos sujeitos, pois toda obra está relacionada ao contexto no qual é produzida e no qual é apresentada.

Analisando-se o contexto no qual uma obra de arte ou objeto artístico são apresentados aos sujeitos, a problemática da interação com o trabalho artístico

¹ Mestrando do programa de Mestrado Profissional em Artes no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IA-Unesp), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Curriculares para o Ensino de Arte na Educação Básica e professor de artes efetivo da rede de educação pública municipal de Caieiras-SP. kanansue.gomes@gmail.com.

se torna mais complexa. Cada espaço determinado pressupõe uma “caderneta social do comportamento” que define regras sociais e comportamentais que os indivíduos devem adotar naquele lugar. Por exemplo, são diferentes a apresentação de uma obra em uma galeria, um museu ou uma praça pública. Além disso, existem as conjunturas mais amplas relacionadas a esses espaços no momento de sua presença para os sujeitos: o espaço foi usado por quê e para quê? Quem frequenta esses espaços? Qual o nível de participação que esse espaço permite à arte e ao público? Em outras palavras, o grau de participação entre a obra e os sujeitos resulta de uma complexa rede.

Na escola também existe uma “caderneta social do comportamento”. Em geral, os estudantes ficam sentados em fileiras, olhando sempre para frente, copiando a lousa, dispondo de trinta minutos a uma hora para “absorver” o conhecimento que “emana” da figura do professor. Essa configuração, muitas vezes, faz com que os professores e os estudantes reafirmem uma relação com as artes e as obras artísticas de contemplação, pouco aberta à participação – muitas vezes, limitada a comentar os aspectos formais ou suas impressões da obra, encerrando a atividade com uma releitura.

A configuração da sala de aula dita tradicional está presente na grande maioria das escolas. Assim, não é incomum que a abordagem do ensino de artes esteja sujeito a determinadas limitações tão presentes nas escolas, em especial, nas da rede pública de educação.

A experiência proposta pela arte relacional:

Propor experiências estéticas relacionais são um convite a sair da configuração imposta pela sala de aula tradicional.

[...] o estético não é algo que se intromete na experiência de fora para dentro, seja pelo luxo ocioso ou pela idealização transcendental, mas que é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa (DEWEY, 2010, p. 125).

Vejam, por exemplo, as *candy pieces* de Gonzalez-Torres, artista cubano que viveu entre 1957-1996. Abaixo, a instalação “*Untitled*” (*Portrait of Ross in L. A.*), de 1991, mostra uma pilha de doces embalados em papel-celofane de várias cores.

Os sujeitos são incentivados a pegar os doces e levá-los para casa. No total, a instalação tem cerca de 80 kg, peso ideal de Ross Laycock, parceiro de Gonzalez-Torres, que morreu em decorrência de problemas relacionados a AIDS. A retirada dos bombons, dentro do universo simbólico criado pelo artista e pela instalação, significa a perda de peso de Ross. Gonzalez-Torres orientava que a pilha de doces deveria ser constantemente realimentada, uma tentativa de eternizar a instalação e a vida de Ross.

Fig. 1: GONZALEZ-TORRES. “*Untitled*” (*Portrait of Ross in L. A.*), 1991.



Fonte: <https://www.artic.edu/artworks/152961/untitled-portrait-of-ross-in-l-a>
Acesso em 14 de junho de 2022.

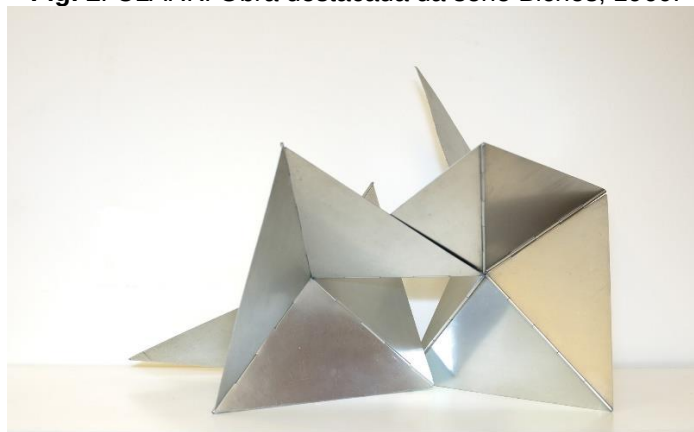
Segundo Bourriaud (2009), a situação colocada por Gonzalez-Torres consiste na disponibilidade desse objeto de arte na realização de um jogo estabelecido pelo artista, expondo a forma de sua presença entre um público. Em outras palavras,

[...] o artista apela a seu senso de responsabilidade, pois o visitante deve entender que seu gesto contribui para a dissolução da obra. Qual a posição a adotar diante de uma obra que distribui seus componentes e ao mesmo tempo quer salvaguardar sua estrutura? (BOURRIAUD, 2009, p. 54-55).

Trata-se de um não-objeto², isto é, a experiência estética proposta pelo artista está na relação com o público e na exploração das relações sociais, para além do universo simbólico colocado por Gonzales-Torres, mas sem desconsiderar esse universo. Gonzales-Torres desloca essa produção artística do conceito de “obra de arte” – intocável e inexorável – para colocá-la sobre a participação daqueles que se relacionam com sua instalação. O artista questiona a autoria do sentido do fenômeno artístico, uma vez que o projeto é feito pelo artista, mas o que significa ou como irá manipulá-lo fica a cargo dos visitantes.

Esse deslocamento, que coloca em conflito relações previamente estabelecidas e esquematizadas também está presente no Neoconcretismo brasileiro, do qual participaram artistas como Lygia Clark e Hélio Oiticica. A proposta que tangencia objetos como os da série *Bichos* de Clark é da mesma ordem da situação colocada por Gonzalez-Torres em suas *candy pieces*: a disponibilidade do objeto artístico para o público.

Fig. 2: CLARK. Obra destacada da série Bichos, 1960.



Fonte: <https://www.moma.org/audio/playlist/181/2429>
Acesso em 14 de junho de 2022.

² A teoria do não-objeto de Ferreira Gullar (2007) explica o percurso que tomou as artes visuais, transpondo o conceito de obra de arte para o de objeto artístico. As obras de artes visuais se cercavam em seu próprio universo estético mediado por formas pouco participativas. Ao longo das experimentações da arte moderna, esse cerceamento foi se dissolvendo, trazendo novas relações entre as obras e os sujeitos.

Em particular, a arte relacional opera dentro dessa complexa rede para estabelecer uma subjetivação no encontro entre o objeto artístico e os participantes, reorganizando sociabilidades já colocadas e estabelecidas, interferindo nos processos estruturados do mundo.

Abaixo, uma fotografia retrata um participante vestindo o parangolé *P15 Capa II, Incorpo a Revolta* de Hélio Oiticica. Os parangolés de Oiticica são estruturas de tecidos e outros materiais que os participantes vestem para se movimentar ou dançar. Nesse caso:

[...] com travesseiros pendurados em seu corpo, Nildo é movido pela capa. Quando usado por uma pessoa parada, este parangolé restringe o movimento do participante, mas assim que ele começa a dançar, o peso da capa adiciona impulso a seus movimentos e o arremessa para mais longe, ao mesmo tempo que tais movimentos revelam o verso “incorpo a revolta”, escrito em uma das almofadas (BRAGA, Paula (org.), 2013, p. 114).

Fig. 3: OITICICA. Nildo da escola de samba Mangueira vestindo o Parangolé P15 Capa II, Incorpo a Revolta, 1967.



Fonte: <https://mam.rio/obras-de-arte/parangoles-1964-1979/>
Acesso em 14 de junho de 2022.

Em relação ao poder que esse participante possui, o que ele faz é se embrenhar na floresta dos signos, relacionando-os, decifrando-os, humanizando o objeto com o qual se relaciona. Esse tipo de fenômeno artístico – que se dá na relação de um participante com um objeto artístico – é indeterminado, aberto às diversas possibilidades. Nem o artista, nem o participante podem prever absolutamente o que vai acontecer, embora o próprio objeto crie condições materiais que possibilitem certa expectativa do que virá a ocorrer em seu uso.

É importante ter em mente que a oposição passividade/atividade só é possível em perspectivas ideais e discursivas, pois mesmo diante de uma situação de interação aparentemente “passiva” e “contemplativa”, os sujeitos não são destituídos da capacidade que possuem de decifrar códigos e relacioná-los uns com os outros. Essa capacidade, destacada por Rancière (2012), é comum a todo ser humano.

Bourriaud desenvolveu na década de 2000 a chamada estética relacional, uma “teoria estética que consiste em julgar as obras de arte em função das relações inter-humanas que elas figuram, produzem ou criam” (2009, p. 151), que surgiu como necessidade de compreender e estudar os movimentos – em especial na arte contemporânea – que buscam introduzir o público nos fenômenos artísticos por meio da participação. Sua análise é o resultado da percepção de que a arte com potencial participativo é consequência das relações histórico-sociais da contemporaneidade.

Nesse sentido, o modo de produção capitalista hegemônico restringe as relações humanas em trocas de mercadorias, mascarando a vivência direta entre os sujeitos em “[...] apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (MARX, 2013, p. 147). Portanto, à frente da relação direta entre homens e mulheres está a máscara da relação entre mercadorias, ou seja, para Marx (2013), o caráter misterioso da forma-mercadoria.

E o que é a arte relacional? Bourriaud a descreve como “uma arte que toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e privado”

(2009, p. 19). Em outras palavras, a inquietação que fundamenta a arte relacional em sua práxis é sua reverberação nas relações humanas, as quais, por sua vez, se dão dentro dos diversos contextos histórico-sociais em que aparecem, explorando possíveis relações entre participantes e fenômenos artísticos.

Nesse sentido, a arte relacional possibilita a participação mais aberta dos sujeitos, criando outros modos de interação com os diversos fenômenos artísticos. Essa característica de possibilitar outras maneiras participativas no mundo, que não é exclusiva da arte relacional, Bourriaud nomeou de critério de coexistência: “Toda obra de arte produz um modelo de socialidade, que transpõe o real ou poderia se traduzir no real” (2009, p. 149), funcionando como um exercício ético, um ensaio que pode ser deslocado para a convivência cotidiana.

A característica dos fenômenos artísticos de criarem modelos de sociabilidade pode produzir formas que reforçam os padrões hegemônicos ou formas que subvertem tais padrões. Na sociedade capitalista, os modelos que subvertem os padrões hegemônicos são aqueles que propõem trocas entre os sujeitos além da relação entre mercadorias.

Assim, a arte relacional tem seu papel político explorando o âmbito das relações humanas, expondo contradições, abrindo-se para o diálogo em contraposição às relações hegemônicas do mercado capitalista. A troca proposta pela arte relacional é de experiência sensível, em exercício de partilha e socialização, para além das trocas que visam o lucro, mesmo que tais trocas estejam mais ou menos em “harmonia” com o sistema capitalista.

A experiência estética proposta na arte relacional acontece em processo, isto é, cada participante se torna um coautor de sua própria experiência a partir do jogo com o objeto. Nesse caso, a experiência estética acontece quando o participante age como coautor do fenômeno artístico. O sentido do trabalho artístico, nesse caso, se faz no jogo entre participantes e objeto, realizando-se dentro de um determinado fenômeno artístico esquematizado em um programa³.

3 Considerando que todo objeto possui uma materialidade, o jogo com o objeto está relacionado também as possibilidades materiais que o objeto proporciona. Pode-se dizer, nesse sentido, que existe um “programa”, uma expectativa, no sentido do objeto.

Toda obra de arte é potencialmente relacional. Para Bourriaud (2009, p. 21) “[...] a arte sempre foi relacional em diferentes graus, ou seja, fator de socialidade e fundadora de diálogo”. Todavia, quando se trata da arte relacional, trata-se de um fenômeno artístico no qual “a intersubjetividade não representa apenas o quadro social da recepção da arte, que constitui seu ‘meio’, seu ‘campo’ [...], mas se torna a própria essência da prática artística” (BOURRIAUD, 2009, p. 31). Isto é, a arte relacional está intrinsecamente ligada ao momento em que esse o sujeito a encontrará e com ela estabelecerá um jogo na posição de cocriador do fenômeno artístico.

Considerações finais

A sociabilidade não é exclusividade da arte relacional – diante de uma obra “não-relacional”, pode-se comentar, observar, estabelecer certa interatividade. O fundamental é que a arte relacional pressupõe uma interação com os sujeitos que extrapola a esfera da contemplação, envolvendo-os em situações diversas e colocando-os como participantes autônomos diante dos fenômenos artísticos.

Volta-se aqui a afirmação de que toda obra de arte é potencialmente relacional, pois nela há potência de diálogos, mesmo que isso não tenha sido a intenção inicial do artista que a produziu. Em outras palavras, os sujeitos estabelecem com as obras artísticas uma relação oscilante entre a “atividade” e a “passividade”, não uma relação estática de pura contemplação ou de pura participação.

Mesmo assim, o ensino de artes nas escolas ainda é majoritariamente fundamentado em processos artísticos que enfatizam a contemplação em detrimento da participação, num contexto em que a produção artística contemporânea já experimentou outras relações possíveis com os fenômenos artísticos. Assim, deve-se compreender a escola pública dentro desse contexto histórico-social em que a participação não é muito aceita, condizente com o nível de sociabilidade que o sistema capitalista impõe.

Sendo assim, tanto a produção quanto a recepção de determinados fenômenos artísticos devem ser entendidos considerando-se o período histórico no qual aparecem, o que revelará aspectos fundamentais para a compreensão de determinados movimentos artísticos. Logo, a estética relacional surge na contemporaneidade como contraposição às relações socioeconômicas que o sistema capitalista impõe aos sujeitos – dentro e fora das escolas. Os fenômenos artísticos, assim chamados de arte relacional, buscam criar fissuras dentro dessa concepção hegemônica. Essa percepção só é possível justamente pelas próprias contradições sociais que o capitalismo configura.

Cabe, portanto, compreender-se as contribuições da estética relacional nos processos de ensino-aprendizagem em artes como um meio de propor fissuras e rupturas em que os sujeitos estão dispostos a adentrar em jogos não resolvidos *a priori*, questionando metodologias adotadas em sala de aula que muitas vezes são apenas o reflexo das condições impostas por um sistema geral – o capitalismo – nas escolas, não como o ponto de chegada da crítica à sala de aula tradicional, mas como o ponto de partida, em que novas sociabilidades poderão ser experimentadas coletivamente.

Referências

- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BRAGA, Paula (Org.). **Fios soltos: a arte de Hélio Oiticica**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- DEWEY, John. Ter uma experiência. In: _____. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GULLAR, Ferreira. Teoria do não-objeto. In: _____. **Experiência neoconcreta: momento limite da arte**. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.
- MARX, Karl. Seção I: Mercadoria e dinheiro. In: _____. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE AÇÕES PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

Evandro Carvalho de Menezes¹ – CP/EBAP/UFMG

Rosvita Kolb Bernardes² – EBA/UFMG

Resumo

O presente artigo visa comunicar pesquisa em desenvolvimento como parte integrante de Residência Pós-Doutoral em Programa de Pós-Graduação em Artes. A investigação aborda o ensino-aprendizagem das Artes nas escolas de Educação Básica sob a perspectiva das possibilidades de realização de ações pedagógicas interdisciplinares, considerando aspectos metodológicos, diversidade de contextos, especificidades de cada área artística, bem como legislações e documentos oficiais que regulamentam o ensino das Artes nas escolas. Integrada a uma ação de extensão, a metodologia inclui a realização de encontros prático-reflexivos, mediados pelo pesquisador, entre estudantes das licenciaturas em Artes e docentes atuantes nas redes públicas e privadas. Os dados coletados nesses encontros vêm sendo analisados e subsidiarão o relatório da pesquisa.

Palavras-chave: Arte-educação; Educação Básica; Interdisciplinaridade.

Introdução

A pesquisa à qual se refere a presente comunicação vem sendo desenvolvida desde fevereiro de 2022 e tem previsão de conclusão em dezembro deste mesmo ano. O trabalho integra atividades de Residência Pós-Doutoral que vem sendo realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação

¹ Professor do Centro Pedagógico da EBAP/UFMG. Pós-doutorando em Arte pela Escola de Belas Artes EBA/UFMG; Doutor em Música pela UFMG, com Doutorado Intercalar (Sanduíche) no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE/ULISBOA); Mestre em Música pela UFMG; Licenciado em Música pela UFMG; Bacharel em Direito pela PUC/MG. evandrocpufmg@gmail.com.

² Professora da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP - 2011). Licenciada em Desenho e Plástica pelo Centro Universitário Feevale (1979), Especialização em Arte-Educação pela USP (1987). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991). rose_dejesus8@yahoo.com.br.

em Artes da Escola de Belas Artes (EBA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na linha de pesquisa “Ensino-aprendizagem em Arte”.

A pesquisa tem como título “Arte na educação escolar: perspectivas para a construção de ações pedagógicas interdisciplinares”. O interesse pelo tema decorre das experiências do pesquisador como professor efetivo de Arte/Música atuante no Ensino Fundamental no Centro Pedagógico (CP) da Escola de Educação Básica e Profissional (EBAP) da UFMG. Em Tese de Doutorado, Menezes (2017) desenvolveu pesquisa abordando o ensino-aprendizagem da Música, na qual avaliou os projetos de trabalho com postura pedagógica alternativa para a atuação docente no contexto escolar. Sem a intenção de aprofundar o debate conceitual sobre as possibilidades de integração entre disciplinas, na tese são apresentados posicionamentos diversos de autores que se dedicaram ao estudo da proposta de trabalho por projetos, evidenciando opções pedagógicas e conceituais que ora se afastam, ora se aproximam, por meio da utilização dos prefixos *multi*, *pluri*, *inter*, *trans* disciplinaridade. A postura de trabalho por projetos que Menezes (2017) assumiu como referência em sua tese considera como relevante.

que as situações de aprendizagem se sustentem na problematização da realidade, no envolvimento dos alunos, através de tomadas de decisões coletivas, com a participação de todos, formulando questões, investigando, construindo procedimentos, conhecimentos e autonomia em relação aos processos de formação (MENEZES, 2017, p.109).

Para Menezes (2017, p. 109) “um projeto não se realiza sob a visão fragmentada de apenas uma disciplina”. Nogueira (2009, p. 32) relaciona o projeto ao ato de sonhar. Se um projeto parte de um sonho, de um desejo de se criar, aprender ou realizar algo, esse sonho não estaria atrelado inicialmente a uma única área do conhecimento. Nesse caso, os “sonhadores”, estudantes e docentes, poderiam optar pelo trabalho a partir da integração de perspectivas disciplinares específicas, interdisciplinarmente, ou de forma mais aberta, desconsiderando fronteiras, transdisciplinarmente. Menezes (2017, p. 109) ressalta, entretanto, que essa opção estaria vinculada à “organização escolar em

um contexto específico, sob diversos aspectos, que vão da proposta pedagógica à arquitetura do prédio, que podem ou não favorecer o estabelecimento das inter-relações”, das integrações entre as disciplinas. Associando pesquisa e ensino, o autor vem realizando algumas experiências no Ensino Fundamental, integrando outras áreas artísticas e disciplinas, sempre relacionadas à postura pedagógica de trabalho por projetos (MENEZES; SOUTO, 2014), (SOUTO; MENEZES, 2015), (MENEZES, 2019).

O valor das Artes como área de conhecimento e a garantia de sua presença nas escolas vem sendo pautado no âmbito das diversas áreas artísticas. A busca por esse espaço demanda o constante estabelecimento de diálogos, uma vez que, assim como qualquer outra área, a presença das Artes nas escolas precisa estar associada à valorização de suas especificidades e a compreensão das especificidades do contexto, um projeto coletivo amplo e direcionado à formação global dos indivíduos para a vida em sociedade.

Refletindo quanto aos sentidos do ensino da Música na Educação Básica, Del-Ben (2009, p.127) ressalta a importância da compreensão das especificidades do espaço escolar, “cujos objetivos e funções ultrapassam o domínio de conhecimentos específicos”. Esse desafio demanda dos campos artísticos específicos (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) aprofundamento do diálogo entre si, e ainda com a pedagogia e outros campos do conhecimento, uma vez que todos encontram-se submetidos ao processo de escolarização na Educação Básica. Del-Ben (2009, p.130) esclarece, entretanto, que isso não significa diminuir o valor da Música – aqui estendido às outras áreas artísticas – mas “somente pensá-la de uma forma específica para um contexto também específico”.

A superação do modelo pautado na Educação Artística, que representou um esvaziamento nos conteúdos das linguagens artísticas específicas, constituiu um avanço significativo. No entanto, como ressaltam Oliveira e Penna (2019), o dilema entre as formações específicas e a polivalência encontra-se ainda mal resolvido no que diz respeito à formação de professores e também nas práticas pedagógicas. Segundo as autoras, diversos estudos apontam que concursos com caráter polivalente continuam a ser realizados, ao mesmo tempo em que

há, em redes municipais que já realizam concursos específicos, “professores que mantêm práticas polivalentes, ministrando conteúdos das quatro áreas artísticas – artes visuais, dança, música e teatro” (OLIVEIRA E PENNA, 2019, p. 2).

Um olhar para os dois últimos concursos para professores de Artes da rede municipal de Belo Horizonte, e estadual, de Minas Gerais, revela realidade semelhante. O edital 05/2015, para o cargo de professor efetivo do município, exigiu como habilitação “curso de graduação com licenciatura plena em Artes ou Educação Artística” (BELO HORIZONTE, 2015), indicando um total de 46 vagas. No âmbito estadual, o edital SEE 07/2017 abriu 1.330 vagas para professor de Arte, com exigência de “licenciatura Plena em Arte/Educação Artística, incluindo as diversas linguagens artísticas” (MINAS GERAIS, 2017). Nenhum dos dois editais fez referência à formação em uma licenciatura específica. Essa realidade sugere que, considerando os avanços, as contradições e os retrocessos na legislação e nos documentos curriculares de referência, são perceptíveis as lacunas e incertezas quanto à efetivação da presença das áreas artísticas específicas nos currículos, assim como em relação à necessária formação docente especializada.

Em 2008 a área de Música consolidou seu espaço pela aprovação da Lei 11.769/2008, que, alterando o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estabeleceu que a música deveria ser conteúdo obrigatório, porém não exclusivo, do componente curricular Arte (BRASIL, 2008). A conquista foi comemorada pelos profissionais e pesquisadores da área, desdobrando-se em pesquisas e propostas de atuação. No entanto, em 2016, a nova Lei 13.278 ampliou a conquista às demais áreas, estabelecendo que as “artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular” Arte (BRASIL, 2016). Se, por um lado, a nova lei de 2016 pode ser considerada um avanço em relação à presença das Artes na Educação Básica, por outro, como ressaltam Oliveira e Penna (2019), “para a área de educação musical, que já tinha como referência a Lei 11.769/08, essa nova lei pode ser percebida até mesmo como um retrocesso”. As autoras ressaltam a permanência, “tanto na atual LDB quanto nos outros documentos curriculares (...), das indagações quanto ao modo como as áreas das artes vão ser efetivadas

nos currículos e por profissionais com qual formação” (OLIVEIRA e PENNA, 2019, p.13)

Em meio às incertezas, a pesquisa em desenvolvimento pretende problematizar algumas questões, em especial as que dizem respeito à consolidação das conquistas na esfera do poder público e reações a possíveis retrocessos; à realidade em relação à contratação de professores licenciados nas respectivas áreas artísticas e condições de oferta de cada uma; às possibilidades de construção de ações pedagógicas interdisciplinares, envolvendo as áreas artísticas e outras áreas do conhecimento no ambiente escolar. Quanto a esta última, ressalte-se que consideramos o cuidado necessário para que tal abordagem favoreça a qualificação da oferta das áreas artísticas de forma integral e integrada e em direção contrária à qualquer proposta que favoreça um retrocesso à polivalência, com o consequente e indesejável esvaziamento dos conteúdos da cada área específica, e no sentido da consolidação da condição de formação docente, inicial e continuada, em cada uma delas.

Integrada à extensão, a pesquisa inclui na metodologia a promoção de encontros prático-reflexivos entre estudantes das licenciaturas nas Artes e docentes atuantes na Educação Básica. Dessa forma, integra-se também ao ensino, oportunizando debates entre estudantes e profissionais quanto à realidade e efetividade da implementação da Lei 13.278/16 (BRASIL, 2016), bem como quanto as determinações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, adequada à investigação de “experiências educacionais (...) bem como todo tipo de materiais que contribuam para aumentar o nosso conhecimento relativo a essas experiências” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

Desenvolvimento

O projeto de pesquisa previu a realização em quatro etapas. Na primeira, uma revisão de literatura. Na segunda, a construção de um espaço para experimentação e reflexão, por meio da promoção de encontros entre

estudantes das licenciaturas em Artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e docentes licenciados nas mesmas áreas, atuantes na Educação Básica. A terceira etapa consistiria na realização de um encontro, no formato de grupo focal, entre alguns dos participantes da etapa anterior. Na quarta e última etapa, a realização das análises e escrita do relatório final.

Durante a primeira etapa foram selecionados textos, publicações e sites abordando temas como interdisciplinaridade; arte e interdisciplinaridade; Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e debates que envolveram sua elaboração, no todo e especificamente em relação às Artes; políticas públicas para a educação; currículo; formação docente em Artes, dentre outros relacionados.

Documentos contendo manifestações e proposições de associações, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2015), a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE, 2017), e Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB, 2015) vêm sendo fundamentais pela exposição dos debates públicos acerca das condições para a garantia aos direitos de aprendizagem das Artes, bem como quanto à reafirmação do necessário respeito às diretrizes curriculares para os cursos de graduação, com a explicitação, na BNCC, de “que a atuação do professor em cada componente curricular da área de Arte na Educação Básica ocorrerá no campo específico de formação em Curso de Licenciatura no Ensino Superior” (FAEB, 2015, p. 5). Em estreita relação a isto, problematizando o incentivo pela BNCC aos “diálogos entre áreas do conhecimento e trabalhos interdisciplinares nas escolas”, o Ofício nº 01/2017/FAEB (FAEB, 2017, p. 3) ressalva que, apesar de serem “altamente benéficos e desejáveis” tal proposição não pode se sobrepor à necessária presença de profissionais formados em cada uma das quatro licenciaturas específicas nas Artes. Em documento emitido no ano seguinte, a mesma Federação ressaltou que

a necessária e desejada interação entre saberes preconizada pela BNCC não nos autoriza ao vilipêndio da legislação pertinente, arduamente construída pelo próprio CNE e pelas IES, em estreita e profícua colaboração com as entidades representativas dos profissionais da educação (FAEB, 2018, p.3).

O percurso da pesquisa, no sentido da avaliação de perspectivas para a construção de ações pedagógicas interdisciplinares no ensino-aprendizagem das Artes na Educação Básica, vem sendo construído atento aos necessários cuidados e equilíbrios. Se, por um lado, a proposta de promoção de ações interdisciplinares pode ser facilmente mal apropriada por tendências retrocessivas à polivalência, por outro, não há como negar o caminhar, irreversível e saudável, rumo às práticas pedagógicas integradoras no ambiente escolar.

França (2016) aborda a questão da interdisciplinaridade, referindo-se ao ensino da Música, e questiona se esta estaria em alguma desvantagem se as fronteiras entre ela e as demais “companheiras curriculares” fossem ultrapassadas, em função de uma eventual constituição anterior das demais disciplinas em seus aspectos epistemológicos, teóricos, metodológicos e didáticos. A própria autora responde e refuta qualquer desfavorecimento, afirmando a complementariedade entre a especialização no âmbito de cada área específica e a integração entre elas (FRANÇA, 2016, p. 88). No mesmo trabalho, a autora propõe uma inversão do olhar em relação à proposta de convergência das disciplinas, lembrando que

a interdisciplinaridade tornou-se uma bandeira epistemológica (ou seja, conceitual e teórica) e metodológica (empírica e operacional) contra a fragmentação do conhecimento. Segundo esse princípio, disciplinas procuram dissolver fronteiras entre si, compartilham saberes e operam de modo convergente visando à descoberta e à novidade. Mas, na verdade, não são as áreas que convergem: os fenômenos e os saberes são íntegros e complexos; é nosso olhar disciplinar que tende ao sentido inverso (FRANÇA, 2016, p. 88).

Em publicação mais recente, França (2020, p. 35) trata a interdisciplinaridade definindo-a como “um esforço de retorno à nossa complexa experiência de ser e estar no mundo, da qual nos afastamos pela organização fragmentada do conhecimento em disciplinas”. Para a autora, trata-se de um “preceito central na BNCC” e “promissor de avanços relevantes”.

Conferindo relevância à promoção de ações pedagógicas integrando as diversas áreas artísticas e demais disciplinas escolares, e, ao mesmo tempo, tendo em vista a necessária resistência a qualquer possibilidade de retorno à polivalência na formação ou atuação dos docentes nas Artes, o preceito vem sendo considerado na investigação que ora se comunica sob a perspectiva adotada por Pombo (1993, p. 11). Para a autora, a interdisciplinaridade seria um dentre os “diferentes modos de relação e articulação entre disciplinas”. Compreendida em uma acepção mais pedagógica que epistemológica, ou seja, na prática, na ação, de forma empírica e operacional, ou, nas palavras da autora, sob “qualquer forma de ensino que estabeleça uma qualquer articulação entre duas ou mais disciplinas”, consideramos menos importante estabelecer “fronteiras rígidas”, ou “espaços de significação intransponíveis” entre conceitos e mais profícuo

reconhecer a natureza contínua de um processo de crescente integração disciplinar, no qual a pluridisciplinaridade seria o polo mínimo de integração disciplinar, a transdisciplinaridade o polo máximo e a interdisciplinaridade o conjunto das múltiplas variações possíveis entre os dois extremos (POMBO, 1993, p.12).

A segunda etapa da pesquisa foi realizada no mês de julho. Com o objetivo de integrá-la à extensão, uma ação foi criada para abrigar os encontros entre estudantes das licenciaturas e docentes das redes de ensino, mediados pelo pesquisador. A ação foi proposta no âmbito de um programa de extensão do Núcleo de Arte do CP/UFMG, o Programa Encontros com Arte, como uma ação dentro de um projeto a ele vinculado, o Projeto Reflexões sobre Arte e Educação.

Foram realizados dois encontros, com três horas de duração cada, em dois sábados consecutivos. Participaram dos encontros oito docentes com atuação nas redes públicas e privadas de Belo Horizonte e região metropolitana, e nove estudantes das quatro licenciaturas nas Artes. A proposta inicial era que houvesse um equilíbrio no número de docentes e estudantes em relação à representação das quatro áreas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Esse

equilíbrio exato não foi conseguido, mas os encontros contaram com representantes de todas elas. No total, considerando docentes e estudantes, participaram seis representantes das Artes Visuais, cinco da Dança, três da Música e três do Teatro.

A dinâmica dos encontros incluiu momentos de prática e reflexão. No primeiro, foi proposta uma atividade de improvisação coletiva, que recebeu o nome de “Orquestra da Tempestade”. Os participantes foram convidados a simular os sons de uma tempestade, utilizando instrumentos de percussão, como tambores, patangomes, dentre outros; e objetos, como lâminas radiográficas. A “orquestra” foi organizada em três naipes, sendo um responsável pelos sons dos trovões, outro pelos sons das rajadas de vento, outro pelos sons da água caindo. Os participantes se revezaram entre participar como executores ou regentes. Códigos de regência foram combinados, relacionados à execução dos instrumentos em cada naipe.

No segundo encontro a atividade envolveu imagens projetadas e interação por meio de sombras. Uma tela branca e translúcida foi estendida dividindo a sala em duas. Em uma metade, imagens foram projetadas na tela e os participantes tiveram a oportunidade de interagir com as mesmas, por meio de suas próprias sombras. Na outra metade da sala, os demais puderam assistir e acompanhar as interações estabelecidas por cada um com as imagens. As imagens foram baixadas da internet e retratavam locais, paisagens, obras de arte. Algumas foram previamente selecionadas pelo mediador. Outras, foram sugeridas na hora, pelos participantes.

Nos dois encontros os participantes foram incentivados a expor suas percepções em relação às atividades, considerando seus contextos de atuação docente, suas formações específicas, em andamento ou concluídas, e as diversas possibilidades de desdobramentos artístico-pedagógicos, especialmente considerando o potencial de integração decorrente da presença e oportunidade de trocas entre estudantes e docentes provenientes das quatro áreas artísticas. O mediador narrou e apresentou registros, em imagens e vídeos, de desdobramentos das atividades quando realizadas com estudantes do Ensino Fundamental. Esse material também foi objeto de reflexões coletivas.

Essa etapa foi finalizada no mês de julho e ainda não há dados suficientemente analisados para serem compartilhados. Um dado inicial bastante significativo foi o interesse imediato declarado pelos docentes e estudantes convidados a participar da pesquisa. A maior parte das pessoas manifestou interesse e as poucas que não participaram efetivamente foi por incompatibilidade de agenda ou questões pessoais específicas, que as impossibilitaram de participar. Durante as reflexões na segunda etapa, muitos docentes ressaltaram a relevância da oportunidade de encontro com pares para trocas de experiências, queixando-se, inclusive, de se sentirem muito sozinhos em seus ambientes profissionais, onde atuam, muitas vezes, como únicos docentes da disciplina Arte. No mesmo sentido, estudantes manifestaram interesse e necessidade de mais encontros com colegas licenciandos de outras áreas artísticas em seus percursos formativos. Os participantes foram unânimes em manifestar seus desejos de participação em outros encontros do mesmo tipo.

A partir da percepção desse interesse generalizado, da qualidade e intensidade das trocas e reflexões ocorridas nos encontros da segunda etapa, e ainda da indisponibilidade de agendas para mais um encontro às vésperas dos recessos escolares de julho, a proposta para a terceira etapa da pesquisa foi repensada. O grupo focal, inicialmente previsto, foi substituído por um questionário, encaminhado a todas as pessoas participantes, com questões elaboradas a partir dos objetivos da pesquisa e outras, levantadas durante a segunda etapa. A opção pelo questionário foi também priorizada a partir do entendimento de que, em um grupo de dezessete participantes, as respostas e visões individuais poderiam ser coletadas com mais qualidade. A terceira etapa está em fase de execução, aguardando o fim do prazo para envio das respostas aos questionários.

Considerações finais

As conquistas em relação à presença das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro na Educação Básica, fruto de muito esforço e lutas de diversos profissionais e associações representativas, encontram-se sob

frequentes ameaças. A consolidação dos avanços, as reações, bem como a necessária construção de novas estratégias de luta demandam cada vez mais diálogos. Nesse sentido, estudos que abordem a percepção dos atores diretamente envolvidos na prática docente, assim como estudantes em processo de formação, são fundamentais para a compreensão da efetividade dos progressos, e também para a conscientização quanto aos movimentos que os viabilizaram.

Para além dos profissionais envolvidos com a docência nas Artes, o diálogo necessita também ser estreitado com docentes de outras áreas, gestores, e, especialmente, com a sociedade, uma vez que o reconhecimento do valor das Artes e de seu ensino-aprendizagem qualificado nas escolas pela população em geral constitui-se como um dos mais importantes alicerces na consolidação e ampliação das conquistas.

No entanto, para as Artes, tão importante quanto estar nas escolas, é estar sem abrir mão de sua essência como cultura em constante movimento, como expressão complexa, não fragmentada, da realidade.

Nesse sentido, espera-se que a presente pesquisa contribua nas reflexões e proposições no âmbito das políticas públicas e práticas pedagógicas, bem como para a qualificação da formação inicial e continuada de docentes nas Artes.

Referências

ANFOPE. **Carta de João Pessoa 2017**. XXVIII Simpósio de Política e Administração da Educação, 2017. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/carta_anfope_joao_pessoa_27abril2017.pdf. Acesso em: 26 abril de 2022.

ANPED (2015). **Ofício n. 01/2015/GR. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Acesso em: 30 maio 2016. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Oficio_01_2015_CNE_BNCC.pdf.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. **Edital 05/2015**. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de->

[governo/planejamento/gestao-de-pessoas/Edital05.2015-ProfessorMunicipal/1.Edital.pdf](#). Acesso em: 14/03/22.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Tradução de Alvarez, M.J.; Santos, S.B.; Baptista, T.M. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994. (Coleção Ciências da Educação).

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14/03/22.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 29/08/21.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o parágrafo 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 29/08/21.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29/08/21.

DEL-BEN, L. M. **Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei nº 11.769/2008**. Revista Música em perspectiva, v.2, n.1, p.110-134, mar. 2009.

FAEB. (2015). **Ofício n. 06/2015/FAEB. Análise do componente ARTE da Base Nacional Comum Curricular aberta à consulta pública**. Disponível em: <https://faeb.com.br/wp-content/uploads/midias/1468022712.pdf>. Acessado em 14/04/2022.

FAEB. **Análise do componente Arte da Base Nacional Comum Curricular**. Goiânia, 29 de nov. 2017. Disponível em <https://www.faeb.com.br/cartas/>. Acesso em: 24 nov. 2019.

FAEB. **Proposições da FAEB para implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) referente ao componente curricular ARTE na Educação Básica**. Brasília, 30 de abr. 2018. Disponível em: <https://www.faeb.com.br/site/wp-content/uploads/2018/05/RecomendaC3%A7%C3%B5es-FAEB-para-implementa%C3%A7%C3%A3o-BNCC-8maio.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **A interdisciplinaridade da vida e a multidimensionalidade da música.** In. Revista Música na Educação Básica - V. 7 Nº 7/8 2016

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **BNCC e educação musical: muito barulho por nada?** Música na Educação Básica, v. 10, n. 12, 2020.

MENEZES, E. C.; SOUTO, K.C.N. Título: **A construção de conceitos pelas crianças em aulas de Música e de Língua Portuguesa e os desafios da formação docente na elaboração de projetos interdisciplinares.** In: Congresso ISATT2014 - Universidade do Minho, 2014, Braga, Portugal.

MENEZES, E. C. **Os projetos de trabalho como alternativa para aulas de música nas escolas de educação básica: um estudo de caso em uma escola do sistema privado de ensino de Belo Horizonte.** 2017. 276 f. Tese (Doutorado) - Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

MENEZES, E.C. **A educação musical nos primeiros anos do ensino fundamental: as possíveis contribuições dos projetos de trabalho.** In: I Simpósio de pesquisa do Centro Pedagógico da EBAP/UFMG: balanço e perspectivas. Faculdade de Educação da UFMG, 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **EDITAL SEE Nº. 07/2017, de 27 de dezembro de 2017.** Disponível em: <http://www.fumarc.com.br/imgDB/concursos/Edita1%20SEE%20n-07-2017%20-%20FUMARC-20171228-132936.pdf>. Acesso em: 14/03/22.

NOGUEIRA, N.R. **Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores.** São Paulo: Érica, 2009.

OLIVEIRA, O. A. de; PENNA, M. **Impasses da política educacional para a música na escola – Dilemas entre a polivalência e a formação específica.** Revista Vórtex, Curitiba, v.7, n.2, 2019, p.1-28

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade: conceito, problema e perspectiva.** In: A interdisciplinaridade: reflexão e experiência. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1993.

SOUTO, K.C.N.; MENEZES, E. C. **A apropriação do léxico e o uso do dicionário nas aulas de Língua Portuguesa e de Música com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.** In: SIMELP Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 5, 2015, Lecce, Itália.

ARTE NA PEDAGOGIA

*Raquel Balduino da Silva*¹ – UNITAU

*Michael Santos Silva*² – UPM

*Juliana Marcondes Bussolotti*³ – UNITAU

Resumo

O presente artigo apresenta a análise da evolução histórica da Arte na Pedagogia no Brasil tendo por base, a legislação e as políticas educacionais, com o objetivo de compreender qual espaço é destinado a arte na licenciatura em Pedagogia, trata-se de revisão de literatura analisando duas universidades com maior número de matrículas, uma na modalidade presencial e outra EAD segundo informações do censo 2019 do Educação Superior. O estudo é de abordagem qualitativa, de cunho descritivo e organizado em bibliográfico e documental. A pesquisa bibliográfica abrangeu concepções sobre a Arte e políticas públicas relacionadas aos Curso de Pedagogia, foram identificadas duas universidades e analisadas as disciplinas relacionadas a Arte na Pedagogia nas respectivas instituições.

Palavras-chave: Arte; Educação; Pedagogia.

Introdução

A Arte na Pedagogia tem promovido importantes discussões e ações no direto percurso que faz promover uma educação de experiências, criação e contemporaneidade, a formação de professores, apresenta-se como parte imprescindível para a promoção da arte na educação. A arte na escola perpassa pela formação dos professores da educação básica, professores/regentes, bem como constrói o percurso para que a arte esteja inserida na formação do professor de Arte como também na formação de professores Pedagogos.

¹ Arte Educadora, Mestranda em Profissional em Educação – MPE – UNITAU – SP. raquel.bsilva@unitau.br.

² Arte Educador. Doutorando em Educação, Arte e Histórica da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM e Mestre em Educação pela UNITAU. michaelsjc.silva5@gmail.com.

³ Professora Doutora e Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação – MPE-UNITAU, atualmente Pós-Doc do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe – TerritoriAL – UNESP – SP. julianabussolotti@msn.com.

Ao descrever sobre a Arte na Pedagogia, nos aproximamos de Maria Felisminda de Rezende e Fusari (Mariazinha), que muito promoveu a presença da arte na formação dos professores. Destaca em seus trabalhos a relevância da inclusão da arte na educação escolar, a necessidade do aprimoramento da escola pública e de professores preparados. Segundo Ferraz; Fusari (2009) “...é preciso que organizemos nossas propostas de tal modo que a arte se mostre significativa na vida das crianças e jovens.” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.17)

A importância da Arte na Educação, apresenta-se em diversos aspectos. Para Martins (2009 p. 12) “a arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela”. Segundo a autora, a arte é um “patrimônio cultural da humanidade”, considerando que “por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos”. Duarte Junior (2013, p.76), destaca que “A arte permite dirigir nossa atenção aos sentimentos e ainda contribui para seu refinamento”. No entanto, a arte pode desempenhar importantes funções, principalmente no processo ensino-aprendizagem, em diferentes áreas do conhecimento, assim validar a Arte na Educação contribui para uma educação mais humanizadora.

Ana Mae Barbosa (2012) indaga se a arte não é tratada como conhecimento, mas simplesmente para possibilitar a emoção, aprende-se muito pouco sobre nossas emoções, por não sermos capazes de refletir sobre elas. Contudo, se faz necessário um educador sensível, capaz de criar situações no encontro com a Arte enquanto objeto de conhecimento.

O processo educacional exige um procedimento de aprendizagem baseado na interação do aluno com o professor. De modo que o ensinar ocorre quando o professor está atento à aprendizagem do aluno e não apenas em resultados, considerando a importância de viabilizar o ensino a partir dos processos individuais e coletivos de apropriação e expressão do conhecimento para gerar aprendizagem. Portanto a necessidade do professor ser um mediador sensível, como ressalta Martins (2012, p.61), “Capaz, ainda de abrir diálogos internos, enriquecidos pela socialização pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais de cada produtor / fruidor / aprendiz.”

A contribuição da arte no processo educativo e social, pode ser considerada, não apenas no desenvolvimento da criatividade como argumentam Lowenfeld; Brittain (1970). A arte proporciona o aprimoramento das formas de percepção e expressão, sendo primordial enquanto objeto de conhecimento que amplia a compreensão do homem a respeito de si mesmo e de sua interação com o mundo no qual está inserido.

Este trabalho busca refletir sobre tais experiências e sobre o lugar da arte na formação dos futuros professores/pedagogos. Acreditando que o processo se constitui por diversos segmentos, políticas educacionais, legislação, instituições do ensino superior, formadores, estudantes, professor/pedagogo, que motivados a pensar em propostas e metodologias transversais que permitem a criação de diferentes contextos de aprendizagem, partindo de experiências estéticas por meio da formação acadêmica, contribuindo efetivamente no desenvolvimento das práticas pedagógicas para o processo educativo e no contexto social do educando.

2. Arte na Pedagogia

Historicamente a Arte foi oficialmente inserido na Educação Brasileira a partir da instituição da Academia Imperial de Belas Artes em 1816, desde então, muitas reivindicações, lutas têm se apresentado no percurso pela Arte na Educação. Portanto faz necessário, ressaltar os desafios e as lutas, que a própria arte como campo de conhecimento, tem enfrentado nos últimos anos, os desafios para solidificação da Arte na Educação pressupõem por percursos da inserção na Educação Básica.

Com a promulgação da LDB nº 9.394/1996, que define a obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica, a Arte na Educação foi se constituído em avançar na adequação na formação dos professores, principalmente dos professores de Arte, e se amplia também para os professores da educação básica.

A Arte na Pedagogia consiste em importante reivindicação para que a arte possa contemplar efetivamente como campo de conhecimento. Miriam Celeste

Martins, uma das expoentes na ampliação da arte na formação dos Pedagogos, apresenta em um de seus trabalhos juntamente com Lucia Lombardi, que foram cinco as professoras pioneiras no ensino de Artes Visuais no curso de Pedagogia no Brasil, “sendo uma in memoriam, Maria Felisminda de Rezende e Fusari – a inesquecível Mariazinha –, Ana Angélica Albano, Ana Luiza Ruschel Nunes, Analice Dutra Pillar e Susana Rangel Vieira da Cunha” Martins; Lombardi (2020).

Recorrendo aos percursos das cinco pioneiras, podemos perceber mais sobre como essas transformações na área aconteceram, desde a década de 1980. Metamorfoses que se fizeram indispensáveis mediante o compromisso assumido de saber arte e saber ser professora de Arte, com atitude de constante meditação sobre as necessidades, os valores e os objetivos mais significativos do campo, entrelaçados com as experiências contemporâneas e as infâncias do presente. Observamos que os ganhos para a área vieram da atitude das professoras de assumirem a luta de mobilizar a categoria docente, as crianças, as juventudes e as comunidades para a necessidade da arte. (MARTINS; LOMBARDI, 2020, p.124).

As autoras destacam a atuação política de Mariazinha, considerando-a como a porta-voz da necessidade da implantação de uma disciplina de Fundamentos da Arte/Educação, na formação acadêmica dos professores. Assim a atuação Maria Felisminda de Rezende e Fusari (Mariazinha), muito colaborou para evolução histórica da Arte na Pedagogia no Brasil, onde em variados momentos de luta que resultaram na escritura de documentos importantes para o processo da Arte na Pedagogia.

As cinco professoras, todas com graduação em Arte e atentas às suas próprias formações, marcaram o ensino de Artes Visuais nos cursos de Pedagogia, atuando no desenvolvimento profissional de pedagogo/as no sentido de considerar as relações intrínsecas entre graduação, pós-graduação e formação continuada, entre ensino e pesquisa, entre as teorias, práticas e políticas que permeiam os temas com os quais trabalhamos, tais como o dos estudos da cultura visual, dos conceitos de infâncias, crianças, arte contemporânea e mediação cultura. (MARTINS; LOMBARDI, 2020, p. 123)

Considerando que a trajetória das cinco professoras são fonte histórica, da Arte Educação, segundo Martins e Lombardi (2020, p. 123), elas se formaram e deram início a suas carreiras universitárias quando o ensino de Arte, era regido ainda regido pela segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Brasil, a nº 5.692, de 11/08/1971, a “Educação Artística”.

A Arte na Pedagogia, se estabelece em contribuir na promoção da arte na formação inicial do professor/ regente, que diante da polivalência na docência, se depara com desafios instigantes da profissão, que pode ser absolvido na formação inicial, na promoção por uma educação, mas humanizada, onde as linguagens artísticas possam contribuir com as práticas formativas dos docentes no processo educativo e no contexto social dos educandos.

No percurso das políticas educacionais no ano de 2006, é sancionada a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Definido princípios, condições de ensino e aprendizagem, procedimentos a serem observados ao planejam, avaliação pelos órgãos do Sistema de Ensino pelas Instituições de Ensino Superior do país. Em todas as definições da Resolução a enfatizamos nesse artigo, os artigos 5º e 6º para as propostas na validação da Arte na Educação no segmento da formação acadêmica para professores/ regentes. Art. 5º estabelece aptidões do Pedagogo, parágrafo VI, estabelece as áreas de conhecimento apto a ensinar, a Artes como uma das áreas.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
[...]

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p.2)

No Art. 6º define a estrutura do curso de Pedagogia:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

[...]

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física; (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p.3)

A partir do texto da Resolução do Conselho Nacional da Educação, nota-se a importância da arte como área de conhecimento para a formação dos professores pedagogos. Outra definição importante, a indicação para organização curricular dos cursos de Pedagogia, incluindo, nas grades das Instituições de ensino Superior, o ensino-aprendizagem da Arte como componente curricular no núcleo comum obrigatório.

Portanto a organização da estrutura do curso de Pedagogia com conteúdo de diferentes linguagens como das Artes, definindo procedimentos a serem observados no planejamento dos cursos. Considerando um marco importante para a Arte na Pedagogia, consideramos a necessidade compreender qual espaço é destinado a Arte na licenciatura em Pedagogia, diante desses processos da legislação e políticas educacionais, na sequência apresentamos a análise dos cursos de Pedagogia de 02 Universidades, como maior número de matrículas segundo informações do censo 2019 do Educação Superior.

2.1. Arte nos Cursos de Pedagogia (em 2 universidades com maior número de matrículas na modalidade presencial e EAD)

Considerando o percurso da Arte no contexto histórico da Educação Brasileira, a consolidação da arte na formação inicial de professores/ pedagogos, no curso de Pedagogia tem constituído grandes desafios. O processo de

reformulação curricular pelo qual passam os cursos de Pedagogia e Licenciaturas em geral, se consolida por diferentes conceitos, de modo que se torna importante a pesquisa fundamental em dados e análise de ementas, currículos de cursos de Pedagogia.

No entanto a pesquisa parte para o âmbito nacional referente a Arte na Pedagogia, desenvolvida segundo o censo 2019 do Educação Superior, analisando duas universidades com maior número de matrículas, no curso de Pedagogia, 01 na modalidade presencial e outra EAD segundo informações do censo 2019 do Ensino Superior.

Partindo de estudos sobre matriz curricular, ementas destes cursos referente ao Ensino de Arte e as linguagens artísticas e suas conexões com as práticas formativas dos docentes no processo educativo, a partir de uma opção por uma formação emancipadora, impulsionadas por diferentes linguagens e expressões a partir do reconhecimento da diversidade de habilidades nas práticas artísticas, científicas e educativas, que criam instâncias inter/transdisciplinares.

São analisados os Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior que foram selecionadas a partir dos dados do censo 2019. Os dados levantados nos projetos pedagógicos para nossa análise são: os objetivos dos cursos de Pedagogia, a matriz curricular, a interdisciplinaridade e a concepção de arte apontada em cada projeto.

Fig. 1: Números de matrículas, curso de Pedagogia modalidade presencial

Instituições	Matrículas
	Graduação Presencial
Universidade Paulista	213.841

Fonte: Inep (2021)

Universidade Paulista – UNIP

A Universidade Paulista – UNIP, segundo dados do censo 2019, é a Universidade com maior número de matrículas no curso de Pedagogia

modalidade presencial. Segundo informações disponível no site da instituição UNIP⁴, é uma universidade que está presente em mais de 900 localidades no Brasil. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) - Objetivos do Curso de Pedagogia – Presencial e EaD, apresenta que o profissional licenciado em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP) encontra-se apto a atuar em ambientes escolares e não escolares, oferecendo componentes curriculares que garantem ao estudante uma formação científico-cultural e didático-pedagógica com vistas a qualificá-lo para atuar, prioritariamente, na docência da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos). Habilita profissionais para o exercício da gestão educacional e escolar (Diretor de Escola), Supervisão de Ensino, Orientação Educacional, Coordenação Pedagógica e em outras áreas de ação do pedagogo (ambiente não escolar), principalmente, em Organizações Não Governamentais e Empresas públicas e privadas nas áreas de educação corporativa e recursos humanos, segundo define a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.

Na análise do currículo identificamos no curso de Pedagogia disciplinas multidisciplinares e 01 da disciplina referente a Arte. Curso com duração de 04 anos, apresenta em sua grade curricular no 3º período a disciplina - Metodologia de arte e movimento: corporeidade – com carga horária semanal de 03 horas e semestral de 60 horas.

A ementa da disciplina fornecida pela instituição, apresenta o uso de diferentes linguagens artísticas, com estudo das teorias da linguagem artística e suas modalidades – artes visuais, teatro, música e dança – em ações interdisciplinares e a compreensão das mesmas ao desenvolvimento infantil e à adequação das modalidades e o processo de construção do conhecimento das crianças de 0 a 10 anos utilizando o lúdico como metodologia. Nos objetivos destaque ao conhecer e compreender as principais linguagens artísticas e a aplicação dessas linguagens. O conteúdo programático apresenta, conteúdos referentes, Arte na BNCC, as diferentes linguagens artísticas, nas estratégias de trabalho, aluas teóricas, expositiva, práticas, propondo vivências e construção

⁴ Fonte: Disponível em: <https://unip.br/cursos/graduacao/tradicionais/pedagogia.aspx> Acesso em: jun.2022.

com o uso das diferentes linguagens artísticas. Na bibliografia básica, referências como de Fusari; Ferraz (2010), Barbosa (1997), BNCC entre outras referências importantes da Arte Educação.

Observa-se nas competências da ementa da disciplina, busca por compreender a motricidade como componente essencial para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança, e estabelece relações interdisciplinares entre os conteúdos pedagógicos e as linguagens artísticas articulando essas linguagens às concepções didáticas metodológicas. Nesse sentido, identificamos que a instituição, apresenta em seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC), grade curricular e ementa da disciplina - Metodologia de arte e movimento: corporeidade – que tem organizado sua estrutura curricular do curso nas de acordo com Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Considerando com um percurso significativo para a Arte na Pedagogia, quanto o conhecimento da arte é fundamental na formação do pedagogo. De modo que lacunas permanecem, acreditando que na permanência das lutas e desafios do percurso pela Arte na Educação.

Fig. 2: Números de matrículas, curso de Pedagogia modalidade EaD

Instituições	Matrículas
	Graduação a Distância
Universidade Pitágoras Unopar	363.584

Fonte: Inep (2021)

Universidade Pitágoras Unopar

A Universidade Pitágoras Unopar, segundo dados do censo 2019, é a Universidade com maior número de matrículas no curso de Pedagogia modalidade EaD. Segundo informações disponível no site da instituição Unopar⁵, a metodologia, educação a distância da Universidade é pioneira no País,

⁵ Fonte: Disponível em: <https://www.unopar.com.br/cursos/> Acesso em: jun.2022.

referente ao curso de Pedagogia na modalidade EaD é ofertado de forma Semipresencial e 100% Online. As informações referentes ao curso estão disponíveis no documento - Guia de percurso: Curso de Licenciatura de Pedagogia. Segundo as informações da Instituição, o curso já está adequado às novas normas e diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na análise da matriz curricular do curso de Pedagogia oferecido pela Unopar, identificamos disciplinas multidisciplinares e 02 das disciplinas referente a Arte. Curso com duração de 06 semestres, apresenta em sua matriz curricular no 4º semestre a disciplina - Corpo e movimento – 60 horas, e no 5º semestre - Educação e artes – 60 horas.

Na ementa da disciplina - Corpo e movimento- apresenta conceito de corpo e movimento e suas representações socioculturais na escola e as concepções das diferentes dimensões do movimento. A linguagem artística que predomina é a dança, como brincadeira na cultura brasileira o corpo e movimento na prática escolar.

Na ementa da disciplina – Educação e artes – apresenta conceitos de arte, com uso de diferentes linguagens artísticas: artes visuais, música, teatro e dança, a relação entre Arte e Educação, a legislação relacionada ao ensino de Arte no Brasil, a arte na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e o trabalho com Jovens e Adultos em Ambientes Formais e não Formais de Aprendizagem e a arte na contemporaneidade.

De modo, que o documento disponível não detalha os conteúdos programáticos e as referências básicas. Observa-se que a apresentação da organização do curso pela instituição, deixa lacunas que poderiam contribuir para uma visão sobre os conteúdos do curso, ênfase e dada mais aos procedimentos EeD.

Considerações finais

O estudo desenvolvido permitiu analisarmos o percurso da Arte Educação, na concepção da Arte na Pedagogia, partindo do contexto histórico da legislação e as políticas educacionais. Com destaque a atuação de cinco

professores pioneiras das artes no curso de Pedagogia, apresentados por Mirian Celeste Martins e Lucia Lombardi (2020), que nos impulsionam avançar para a inserção da Arte na Educação, que perpassa não apenas pela formação acadêmica de professores de Arte, mas também de professores Pedagogos.

As políticas educacionais têm apresentados desafios, e lacunas que necessitam serem observadas em todo seu contexto, permitindo que as conquistas legitimadas, sejam efetivadas em todos os segmentos educacionais, sendo sempre resultado de muitas discussões, debates, reivindicações.

A pesquisa bibliográfica abrangeu concepções sobre a Arte Educação, discussões sobre os aspectos sociais, políticos e ideológicos da Arte na Pedagogia. Portanto, a Arte na Pedagogia, possibilita promover uma educação de experiências, criação e contemporaneidade.

Na análise documental, da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, identificamos definições importantes da arte como área de conhecimento para a formação dos professores pedagogos.

A análise para compreensão do espaço que tem se destinado a Arte na licenciatura em Pedagogia, apresenta duas universidades com maior número de matrículas, 01 na modalidade presencial e outra EAD, segundo informações do censo 2019 Educação Superior. Identificamos que nas duas instituições de Ensino Superior analisadas, há uma preocupação em atender a Resolução, em destaque. Ao analisarmos as concepções de ensino da arte que se desvelam nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia oferecidos por essas Instituições, foi possível perceber que as diferentes concepções permeiam a construção dos projetos políticos pedagógicos pesquisados. As concepções presentes na matriz curricular propõem um ensino interdisciplinar ao citarem a ética, a estética, a ludicidade, a expressão e a arte como conhecimento.

As abordagens metodológicas presentes nos projetos pedagógicos e ementas pesquisados propõem um ensino interdisciplinar, na universidade como maior matrícula da modalidade presencial – Universidade Paulista – nos documentos analisados, foi possível identificarmos, mais informações sobre as

abordagens metodológicas, conteúdo programático, permitindo analisar a proposta pedagógica, os conceitos teóricos, utilização, vivências, estudos com as diferentes linguagens artísticas, e identificar que a proposta do ensino da arte é interdisciplinar na instituição pesquisada, de modo o espaço compreendido para Arte na licenciatura em Pedagogia, uma disciplina de 60 horas, com ações interdisciplinares, considerado o movimento como forma de interação com o meio e essencial para a aprendizagem da criança.

Na Universidade com o maior número de matrículas da modalidade EaD, os documentos analisados, permitiram identificar duas disciplinas do ensino de arte, uma direcionada a linguagem da dança com 60 horas a outra a arte e suas diferentes linguagens com 60 horas. O documento analisado não permitiu avançar na compreensão sobre as abordagens metodológicas, conteúdos, o espaço da arte está em duas disciplinas, sem muita especificidade na apresentação das disciplinas.

Em suma compreendemos a importância do ensino da arte sob a ótica da interdisciplinaridade nos cursos de Pedagogia, para a formação humana e cultural dos futuros pedagogos, diante de legislação que permite avançar para inserção da Arte na Educação, o estudo de qual espaço é destinado a Arte na licenciatura em Pedagogia, pode contribuir para consolidação desse processo.

Referências

BARBOSA, Ana Mae Barbosa. **Inquietações e mudanças no ensino da arte / Ana Mae Barbosa, (org.).** – 7.ed- São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciaturas.** Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 20 jun.2022.

DUARTE JÚNIOR, João F. **Por que Arte-Educação?**.22. ed. 2. Reim. Campinas, SP: Papirus, 2013.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições/** Maria Heloísa C. de T. Ferraz, Maria F.de Rezende e Fusari. 2.ed.rev.e ampl. – São Paulo: Cortez, 2009.

ISO: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: jul. 2021

LOWENFENFELD, V: Brittain, W.C. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MARTINS, Miriam Celeste. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**: volume único: livro do professor / Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque, M. Terezinha Telles Guerra. – 1. ed. – São Paulo: FTD, 2009.

MARTINS, Mirian Celeste. **Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte**. In: BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. Ana Mae Barbosa, (org.). 7º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste; LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. Um fio narrativo de histórias: professoras pioneiras das artes visuais no curso de Pedagogia. 116 **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 116-132, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/96953> Acesso em: 02jul.2021.

O MODERNISMO BRASILEIRO E AS OBRAS DE HEITOR DOS PRAZERES - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Elinete Antunes de Sá do Nascimento*¹ – UFRRJ

No segundo bimestre de 2022 realizamos na Escola Municipal das Acácias, Itaguaí, RJ o projeto “O Modernismo Brasileiro e as obras de Heitor dos Prazeres” com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. O tema foi escolhido para os educandos conhecerem e valorizarem o artista negro Heitor dos Prazeres (1898 - 1966). Cantor, compositor e pintor nascido no Rio de Janeiro, importante nome da cultura popular brasileira, que participou da fundação de grandes escolas de samba cariocas, como Portela e Mangueira. Descendente de negros baianos que migram para o Rio de Janeiro, retrata as rodas de samba, as favelas, os rituais de candomblé, os bailes e as festas populares, a partir de cenas do cotidiano da população negra no subúrbio da cidade. O projeto permitiu também aos alunos conhecerem as características das obras de Heitor dos Prazeres e relacionarem com as características do Modernismo Brasileiro.

Na primeira aula do Projeto eles leram e debateram o texto sobre Modernismo Brasileiro e suas principais características, criaram perguntas sobre o texto e usaram as perguntas para o Jogo de Percurso. A turma foi dividida em dois grupos, onde se o aluno do grupo acertasse a pergunta jogava o dado e andava a quantidade de casa referente a quantidade que caiu o dado (tinha um cartaz com uma imagem de um percurso que foi colocado no chão e cada grupo tinha uma tampinha colorida representando o grupo). Se errasse o outro grupo jogava o dado e andava com a peça do seu grupo. Na aula dois eles fizeram o

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio, Cultura e Sociedade (PPGPACS) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Licenciada em Belas Artes pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2016), Especialista em Educação Artística pela Universidade Gama Filho (2005), licenciada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco (2004). Trabalha desde 2004 no magistério. elineteantunes@yahoo.com.br.

mesmo em relação ao texto sobre Heitor dos Prazeres. Na aula três ouviram a música “Lá em Mangureira” e fizeram uma ilustração referente a música. Na aula quatro assistiram os vídeos: “Arte Moderna no Brasil” de 11 minutos e “Heitor dos Prazeres - Documentário 1965”. O documentário “Heitor dos Prazeres”, de Antônio Carlos da Fortuna tem a duração de 14 minutos, onde o artista fala de sua vida e arte, passando por sua infância, por suas impressões da Cidade Nova e pelo sentimento sobre sua pintura. Os alunos debateram sobre o que assistiram nos vídeos: a vida e as obras de Heitor dos Prazeres, as dificuldades encontradas por ele, como era a relação do artista com as suas obras, as características das obras de Heitor dos Prazeres e as características das obras modernistas brasileiras.

Silva (2003) afirma que a vida e a obra de Heitor dos Prazeres nos possibilita compreender um importante momento na história dos negros brasileiros, onde suas heranças culturais, como o samba e a capoeira, eram perseguidas e combatidas pelas elites, como representantes da barbárie e da falta de civilidade, para posteriormente se transformar em símbolos nacionais. Apesar das características da obra de Heitor dos Prazeres de representar a Identidade nacional através das pinturas e da música, ela não é destacada como obra do Modernismo Brasileiro. Cardoso (2022, p.17) afirma que o sentido maior do modernismo só pode ser compreendido ao considerar outras correntes de modernização cultural. As obras modernistas que surgiram da cultura popular e de massa são esquecidas ou ignoradas, enquanto são destacados os de origem elitista.

Na aula cinco os alunos observaram algumas reproduções de pinturas de Heitor dos Prazeres e escolheram uma obra para fazer releitura através do desenho. Conheceram sobre os conceitos de escultura e baixo relevo. Na aula seis aprenderam a fazer papel machê e usaram a massa para fazer em grupo uma releitura de uma das obras de Heitor dos Prazeres em baixo relevo. Na aula sete pintaram as obras que foram expostas na exposição da escola juntamente com o painel com os desenhos realizados durante o projeto. A exposição foi realizada no dia 30 de junho de 2022.

Palavras-chave: Modernismo brasileiro; Heitor dos Prazeres; Identidade nacional.

Referências

CARDOSO, Rafael. **Modernidade em preto e branco: Arte e imagem, raça e identidade no Brasil**, 1890-1945 / Rafael Cardoso. — 1ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

HEITOR dos Prazeres. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10428/heitor-dos-prazeres> Acesso em: 20 de julho de 2022. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

SILVA, Sirlene Ribeiro Alves da. **Heitor dos Prazeres - Representação Negra nas Artes**. Anais V CEDUCE... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/42534> Acesso em 20 jul 2022.



Aprendizagens Mediações e Inclusão

ENTRE O DESEJO E O POSICIONAMENTO: REFLEXÕES SOBRE AS VONTADES COLONIALIZADAS EM DECONSTRUÇÃO

*Jéssica Makino*¹ – USP

Nos últimos anos temos vivenciado um importante movimento de ressignificação estética e política no campo do ensino da arte. Esse movimento foi influenciado pelos estudiosos do grupo Modernidade-Colonialidade (OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p.16), pelas leituras de artistas/filósofas como Grada Kilomba (2020) e Angela Davis (2017), de estudiosos como Frantz Fanon (1968) e Boaventura de Souza Santos (2018), e, sobretudo, pelo trabalho de Ana Mae Barbosa (1995, 1998, 2016). Trata-se das ações e reflexões que resultaram em ações e reflexões por uma educação antirracista e decolonial.

Com a pandemia Covid-19 e todas as angústias decorrentes do necessário período de isolamento social, as diferenças e injustiças sociais agravaram-se, provocando a intensificação das ações dos movimentos sociais, o evidenciamento à sociedade das situações de opressão, que levaram a estudos da conjuntura e ao ímpeto de não aceitar a manutenção do *status quo*.

A partir dessas motivações, foram realizadas reflexões a respeito de como o currículo das disciplinas de arte de um curso de Pedagogia foi sofrendo transformações, apesar dos conflitos entre desejos e gostos.

Ao mesmo tempo em que se construía um referencial artístico com a valorização de artistas mulheres, negras, indígenas, latino-americanas, africanas, acontecia um movimento de rejeição às obras de artistas europeus ou brasileiros que produzem arte europeia, mesmo que essa não fosse a intenção.

¹ docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP. Mestre e Doutora em Música pelo Instituto de Artes da UNESP, atua nas áreas de Arte e Formação de Docentes, é vice-líder do GPAP (Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia). jmakino@usp.br.

E, apesar da consciência da inexistência da neutralidade em nosso campo, um ponto de tensão neste trabalho foi indagar como seria possível valorizar um referencial que vinha sendo apagado e oprimido até então, sem desqualificar o que já é consagrado.

Outra dificuldade encontrada foi a angústia gerada na discussão do tema, por conta de sentimentos de culpa e de impotência, quando o desejável era que os estudos promovessem a percepção da injustiça e o ímpeto de realizar mudanças. Se a estrutura social constrói os nossos gostos e direciona nossas vontades no sentido de nos formar como sujeitos reprodutores de uma sociedade machista e racista, a desconstrução desses gostos e vontades é dolorida e carregada de pesar. A tomada de consciência poderia ser libertadora mas era, ao mesmo tempo, penosa.

Então, em um primeiro momento, a valorização da produção artística massacrada pelo colonialismo levou a uma rejeição da arte eurocêntrica, no momento seguinte, aflorou-se o sentimento de culpa, e, por último, constatamos a contradição dos desejos e vontades. O desejo de estar naquele lugar valorizado, “chique”, o museu ou a universidade europeia ou estadunidense, vontades que ainda permeiam o mundo dos amantes da arte e dos estudiosos acadêmicos.

Se, na construção do pensamento decolonial há a valorização do conhecimento e da arte produzidos pelos indígenas, pelas populações periféricas, das rodas de samba, dos *slams*, dos saraus de poesia, que resistem nas frestas do mercado cultural (como diria Catherine Walsh); como continuar consumindo a produção do colonizador? Ou ainda, como continuar desfrutando da produção daqueles que nos oprime?

Assistir a um concerto que nos arrepia, a um balé que nos encanta, a um filme que nos diverte, porque somos membros dessa sociedade e desse sistema que assim moldou os nosso “querer”. O quanto o que nos foi mostrado como valioso ao longo de nossas vidas pode ser ressignificado nesse momento de questionamento e transformação? E ainda, seria possível ou necessário levar essa ressignificação ao desejo e à vontade?

A partir de relatos de experiências e ponderações, este trabalho tem como objetivo apresentar indagações realizadas a partir dessas contradições que surgiram na prática da educação decolonial, bem como as reflexões resultantes dela.

Palavras-chave: pedagogia decolonial; educação antirracista; ensino de arte.

Referências

BARBOSA, A. M. **Arte-educação pós-colonialista:** aprendizagem triangular. Comunicação e educação, São Paulo, pp. 59-64, jan/abr 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/36136/38856>. Acesso em: 23/07/2022.

BARBOSA, A. M. Arte/Educação: formando professores. *Revista CLEA* (Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte). n. 2, p. 7-29, 2016. Disponível em: http://www.redclea.org/wp-content/uploads/2017/01/Revista-CLEA-N%C2%B02_version_final.pdf. Acesso em 23/07/2022.

BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

DAVIS, A. **Mulheres, Cultura e Política.** Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo, Boitempo, 2017.

FANON, F. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020.

OLIVEIRA, L.F; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** *Educação em Revista.* Belo Horizonte, v26, nº 01, pp15-40, abr. 2010

SANTOS, B. de S. **Construindo as Epistemologias do Sul.** Antologia. Vol I e II. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

FALANDO DE MEDIAÇÃO: O QUE OS PROFESSORES DIZEM SOBRE SUA PRÁTICA DE MEDIAÇÃO

Givandelson de Oliveira Aquino¹ – UNITAU
Juliana Marcondes Bussolotti² – UNITAU

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar o que os professores pensam sobre suas práticas de mediação cultural em Arte. Este estudo é um recorte de uma pesquisa de mestrado que trata do mesmo assunto e tem natureza qualitativa. Teve como participantes 18 professores de Arte que atuam no Ensino Fundamental. Para a coleta de dados, o instrumento utilizado foi um grupo de discussão. O encontro ocorreu em uma sala virtual e o material coletado recebeu tratamento pelo *software* IRaMuTeQ. Os resultados foram interpretados buscando compreender como os participantes entendem a mediação. A pesquisa revelou que esses professores executam práticas de mediação, mas nem sempre de maneira consciente e com um planejamento adequado. A pesquisa indica também a ausência de políticas públicas que viabilizem a mediação dentro e fora da escola.

Palavras-chave: Mediação cultural; Formação de professores de arte; Ensino de Arte.

Introdução

O desenvolvimento do ensino de Arte no Brasil está integrado a eventos históricos decisivos para o seu desenvolvimento. Assim como a história da educação brasileira, o ensino de Arte sempre respondeu aos interesses da elite dominante. No período Colonial a educação em arte serviu aos interesses

1 Mestre Educação pela Universidade de Taubaté. Possui Especialização em Arte e Educação (FCE-2016), Docência do Ensino Superior (FCE-2016) Educação Musical (FCE-2017), Alfabetização e Letramento (INESP-2019), Docência da Educação Básica (IFSP-2021), graduação em Pedagogia (FECGS-2012) e graduação em Educação Artística com habilitação artes cênicas (FASC-2004). Professor de Arte efetivo SEDUC/SP e da SEC de São José dos Campos - SP. Possui experiência em criação de currículo e em formação de professor. Participa do grupo de estudos Arte educação e criação no MPE UNITAU. givandelson@prof.educacao.sp.gov.br.

2 Professora Doutora e Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação – MPE-UNITAU, atualmente Pós-Doc do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe – TerritoriAL – UNESP – SP. julianabussolotti@msn.com.

catequéticos dos jesuítas; no Império a arte era proposta como um acessório para a instrução e cultura geral; na República como ferramenta para ensino técnico, para citar alguns exemplos. Contudo, ao se falar de educação é preciso que também se fale do educador.

Ainda hoje é possível encontrar ecos dessas reminiscências históricas influenciando nos desígnios, na formação, e nas práticas de ensino de arte nas escolas do Brasil.

Um tema frequente no debate atual é o papel do professor como mediador do ensino. Este assunto vem sendo desenvolvido desde o início do século XX e está presente na obra de autores como John Dewey, Vygotsky, Bakhtin, Paulo Freire e Rancière.

Segundo Martins (2018), a mediação pode ser apreendida de três maneiras diferentes: como conceito, função ou ação. No primeiro sentido, a própria educação é vista como mediação e diálogo, atentando para a singularidade de cada um; no segundo modo, o termo faz referência ao ofício de mediador, ou seja, à própria função do mediador; na última concepção, a ação do mediador é entendida como uma troca de saberes.

Desenvolvimento

As análises aqui exibidas estão inseridas em um estudo maior acerca da mediação cultural para professores. Buscou-se conjugar a compreensão dos professores de Arte a respeito da mediação, suas práticas e de que modo este tema esteve presente em sua formação ou se se configura como uma descoberta nova. A pesquisa adotou a perspectiva teórico-metodológica, a Análise de Conteúdo, tendo como referência as ideias de Franco (2008), à luz da literatura consultada. Para a ela, tal procedimento pode ser compreendido como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que usa procedimentos de sistematização e objetivos de definição do conteúdo.

O tema se insere na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de pesquisa intitulado, Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. Ademais, encontra-se vinculada à linha

de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE-UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa Processos e práticas de formação, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica, políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional. O tema da pesquisa é parte do debate do Grupo de estudo Arte, Educação e Criação, compondo a rede de grupos de pesquisa em arte e mediação.

Esta foi uma pesquisa de natureza qualitativa. A coleta de dados ocorreu em novembro de 2021, sob a aprovação em 16/12/2020 pelo Comitê de Ética de uma universidade brasileira, CAAE 40604020.4.0000.5501. Este trabalho é um subprojeto vinculado a uma pesquisa primária intitulada Mediação Cultural na formação inicial e continuada do professor de Arte, e somente foi realizado após os participantes assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As informações foram coletadas por meio de um grupo de discussão com a participação de 18 professores de Arte com diferentes perfis de formação e tempo de atuação. A triagem dos participantes se deu por meio de preenchimento de formulário disponibilizado em grupo de aplicativo de mensagens. O convite foi geral e 18 professores aceitaram participar. Ainda devido a situação sanitária instaurada pela pandemia do Coronavírus vigente no período em que foi realizado a pesquisa, o encontro aconteceu em ambiente virtual de maneira remota fazendo uso do recurso *Google Meet* e contou com a participação da Orientadora da pesquisa além do pesquisador. O encontro foi gravado e a gravação foi transcrita e submetida a uma correção preliminar para eliminar possíveis erros de digitação, vícios de linguagem, buscando uniformizar os termos e ligar as palavras compostas, sempre buscando cultivar o discurso dos entrevistados.

Para análise inicial, os dados receberam tratamentos pelo IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), software livre, desenvolvido na linguagem Python e que utiliza funcionalidades munidas pelo software estatístico R permitindo múltiplas

possibilidades de processamento de dados qualitativos, uma vez que admite diversos modos de análises estatísticas de textos, produzidas a partir de documentos, entrevistas, ou outro tipo de arquivo.

Considerações finais

O professor de Arte é, ou deveria ser, o maior responsável pela presença da arte na escola. A ele é, ou deveria ser facultada a função de fazer a curadoria da arte presente no projeto educativo da unidade escolar em que atua. E se por ventura assim não ocorra, algo estará fora da ordem. É o professor de Arte quem deve estar apto a promover a mediação da arte que acontece no ceio da escola com a arte que existe fora dela.

No intuito de compreender estas e outras questões pertinentes às práticas de mediação em arte, seguem as análises das falas dos professores no grupo de discussão.

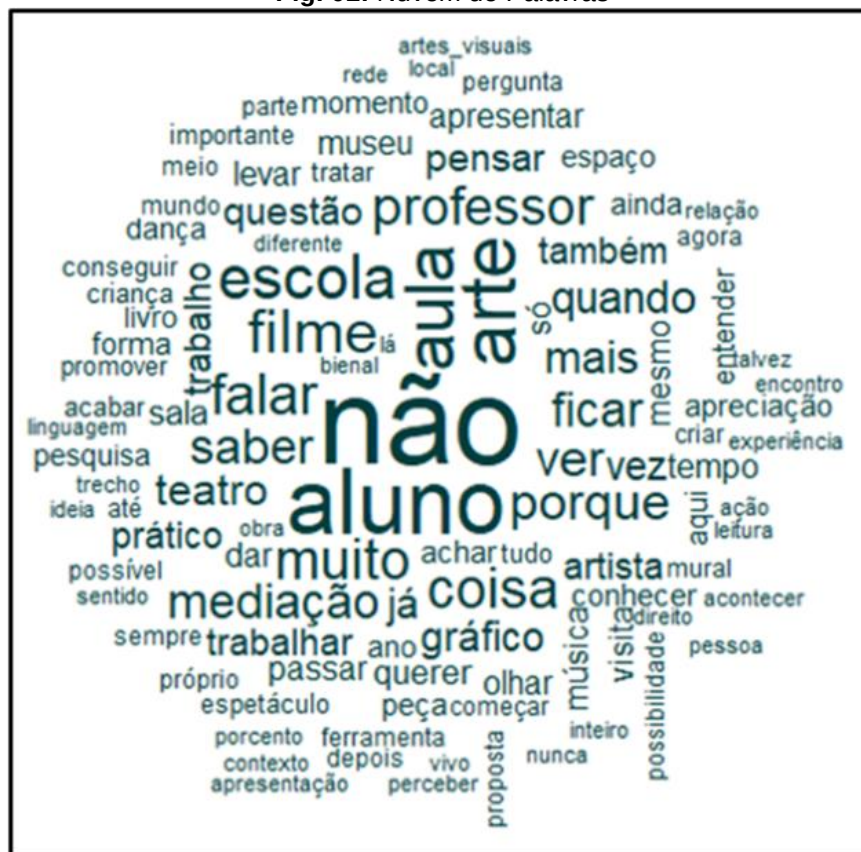
Uma vez que a conversa foi tratada como um único texto, não foi possível identificar os interlocutores, o que por sua vez garante o anonimato dos participantes.

Como já foi dito anteriormente, a análise do texto produzido no grupo de discussão contou com formatação realizada apenas para rodar o arquivo no programa I RaMuTeQ; sem modificar os textos e palavras existentes gerando o número de fracionado em 274 segmentos de texto, com 10008 ocorrências e chegando a um número de 4 classes. Dos 274 segmentos de textos, foram aproveitados 180 deles, ou seja 65,69%, o que é um bom aproveitamento para o *software* dada a variedade de vozes do grupo.

Os resultados obtidos relacionam as narrativas dos participantes gerando diferentes dados, tais como: nuvem de palavras, árvore de similitudes e produção de classe de palavras, com classificação hierárquica descendente.

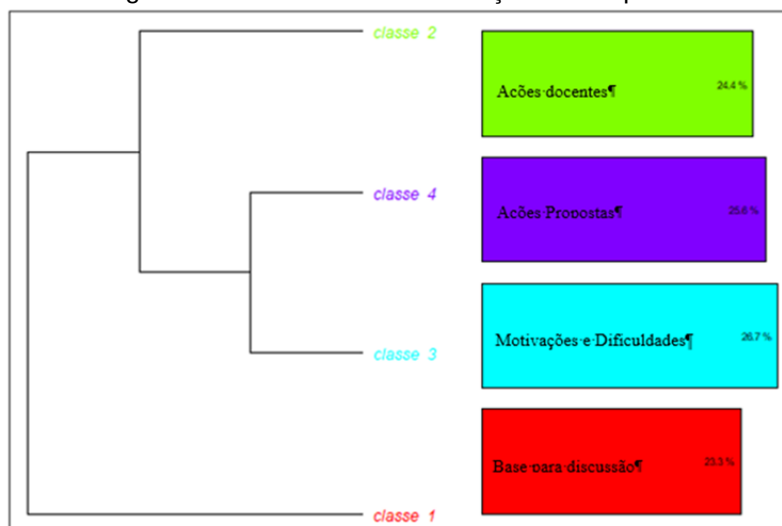
Na nuvem de palavras gerado pelo software a partir do Grupo de Discussão temos a seguinte configuração de palavras com maior número de aparições nos textos: Não (144), Aluno (80), Arte (66), Aula (56), Escola (52),

Fig. 01: Nuvem de Palavras



Como foi dito anteriormente, a partir do material gerado, o *software* encontrou 4 Classes de palavras que foram agrupadas por aproximação. Cada Classe recebeu uma nomenclatura de acordo com o tema em destaque nesta classe como é possível conferir na figura abaixo.

Fig. 02: Dendograma da Análise da Classificação Hierárquica Descendentes



Fonte: Dados da pesquisa

Como vemos, são Quatro Classes sendo que a Classe 1 tem ascendência sobre as demais Classes, e de maneira direta sobre a Classe 2, que por sua vez apresenta ascendência sobre as Classes 3 e 4 que apresentam similaridades entre si.

Fig. 03: Classificação Hierárquica Descendente



Fonte: Dados da pesquisa

Ainda, ao observar a figura 03, verifica-se o imbricamento em uma classe nas outras. Mesmo assim, optou-se por analisar cada classe separadamente, preservando suas características e as temáticas apresentadas nas narrativas dos professores entrevistados.

Classe 1 – Base para discussão

A Classe 1 é a que apresenta em sua composição palavras que estão relacionadas a origem do grupo de discussão (pesquisa, resposta, reflexão, questionário) e o agente que sofre a investigação (professor de arte). As palavras em destaque da classe por ordem de importância são: PESQUISA, MEDIAÇÃO, AQUI e MURAL.

Classe 2 – Ações Docentes

Classe voltada para as ações propostas pelos professores de Arte para a realização das atividades de arte: visitar, observar, promover, precisar, realizar. Dois locais aparecem em destaque na Classe, Museu e Sala, sobretudo por ter sido um dos tópicos do Grupo de discussão. As palavras em destaque da classe por ordem de importância são: VISITA, MUSEU, SALA, AULA, VISITAR.

Classe 3 – Motivação e Dificuldades

Classe de palavras com o foco na palavra NÃO com as dificuldades ou negações para as propostas apresentadas e nas ações com palavras voltadas para o aprendizado do aluno do tema proposto: aprender, sentir, saber, pensar, falar, querer. As palavras em destaque da classe por ordem de importância são: NÃO, INTEIRO, PESSOA, APRENDER.

Classe 4 – Ações Propostas

Esta Classe está relacionada aos tópicos voltados ao grupo de discussão que são as linguagens da arte: teatro, peça, vídeo, dança, espetáculo. As palavras em destaque da classe por ordem de importância são: TEATRO, FICAR, CRIANÇA, PEÇA.

A palavra que mais se destacou nesta Classe foi TEATRO, que é uma das linguagens da arte. A DANÇA aparece junto com TEATRO, uma vez que ambas são tidas como artes cênicas e possuem um modo de exibição semelhante. Nas

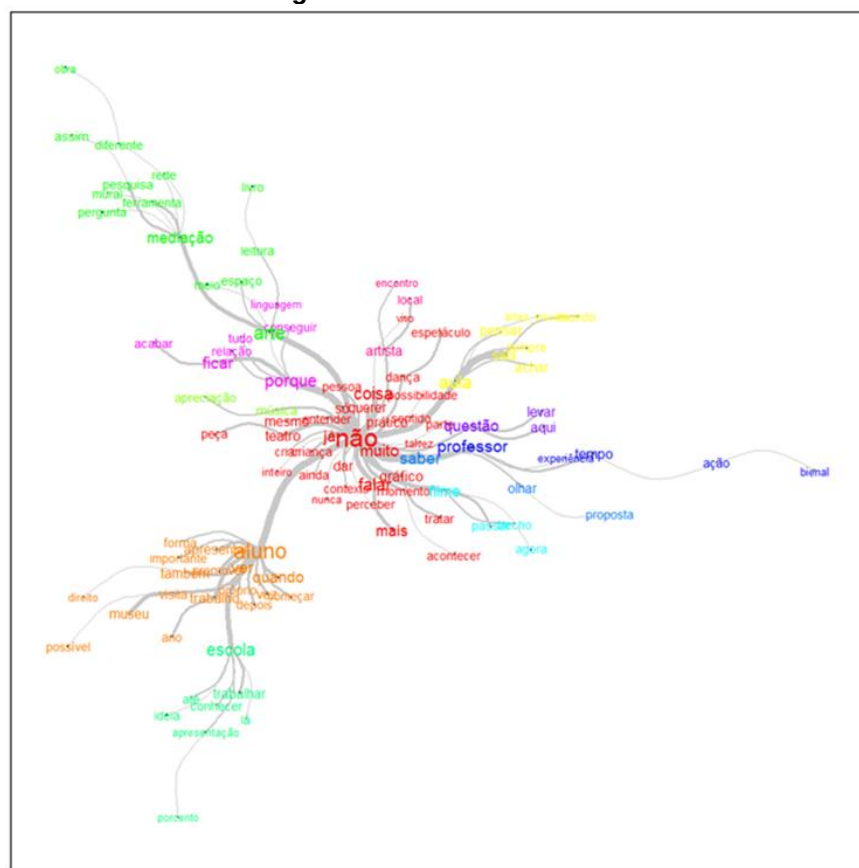
falas dos participantes, muitas vezes o termo PEÇA está acompanhado do termo TEATRO, por isso foram examinados como uma coisa só. Os participantes falam de seu desejo de promover a aproximação dos seus alunos com essa linguagem.

As Classes 2, 3 e 4 apresentam forte similaridade entre si por serem o foco dos assuntos do Grupo de Discussão. A Classe 1, por sua vez, engloba as outras três classes, pois compreende palavras relacionadas a origem da formação do grupo.

Árvore de Similitudes

Na árvore de similitudes produzida a partir dos discursos dos participantes do Grupo de Discussão e processado pelo *software* IRaMuTeQ, observamos que a palavra NÃO, COISA e FALAR são as palavras centrais que apresentam ramificações com as demais áreas selecionadas. Cada cor (em sua maioria) representa um tópico da aula de arte debatido no grupo de discussão.

Fig.04: Árvore de Similitudes



Fonte: Dados da pesquisa

A palavra NÃO, por estar maior e em posição central relaciona-se com os demais ramos por apresentar, em algum momento, reações negativas das palavras principais das ramificações. A análise de similitude permite perceber a estruturação na constituição do texto e dos assuntos de importância relativa, mostrando palavras distantes e próximas umas das outras, formando assim uma estrutura de árvore de palavras com ramificações possíveis nas relações dadas entre si no texto resultante dos relatos, permitindo um arranjo visual de fácil compreensão.

É possível perceber a necessidade da mediação cultural na prática dos professores de Arte. Esta prática já acontece em sua rotina, embora, nem sempre de maneira articulada e dentro de um planejamento maior. Poucas vezes as práticas de mediação propostas levam em consideração o universo mais amplo da arte. Com certa frequência são atreladas a crenças relacionadas a suas experiências anteriores. As atividades propostas quase sempre têm o próprio professor como referência e são feitas para se cumprir o planejamento.

Os professores percebem a necessidade de formação para saber lidar de maneira interdisciplinar com todas as linguagens da arte.

A formação inicial deficitária em relação à mediação torna urgente uma formação continuada em serviço, o que esbarra nos trâmites burocráticos.

Um mérito desta pesquisa pode ser o fato da tomada de consciência dos participantes sobre a necessidade de se compreender o fenômeno da mediação.

Como a Arte se alimenta da utopia. Esperamos ver chegar o dia em que políticas públicas aliadas a uma sólida formação do professor poderão garantir a presença da arte na vida da escola e de cada aluno que por ela passa. Utopia que também nos toca aguçando a vontade de prosseguir a pesquisa sobre mediação cultural em Arte em um nível mais intenso, vislumbrando mergulhos mais profundos.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1988.

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

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

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (Org.). **Abordagem Triangular no ensino das artes e cultura visual**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. (Org) **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CAMARGO, B.V.; JUSTO, A.M. **Tutorial para uso do software de análise textual: IRAMUTEQ**. Universidade Federal de Santa Catarina [Internet]. 2013 [citado 2015 out. 15]. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 20 abr. 2022.

COUTINHO, Rejane Galvão. Vivências e experiências a partir do contato com a arte. In. TOZZI, Devanil; COSTA, Marta Marques; HONÓRIO, Tiago. **Educação com Arte**. (Série ideias n. 31). São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais. 2004.

COUTINHO, Rejane Galvão. A formação dos professores de Arte. in BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012.

COUTINHO, Rejane Galvão. Sylvio Rabello: o educador e suas pesquisas sobre o desenho infantil. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FRANZ, Terezinha Sueli. **Arte, Imagem e Mediação Cultural**. In NUNES, Ana Luiza Ruschel. Ponta Grossa: Editora UFGP, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P; GUIMARÃES, S. **Sobre Educação**: Diálogos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 1 v.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. –São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

MARQUES, Isabel A; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Travessias para fluxos desejantes do professor-propositor. In OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Org) **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; **Mediação cultural para professores andarilhos da cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediação. In: BRASIL, Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018.

MARTINS, Mirian Celeste (org). **Pensar juntos mediação cultural**: [entre]lançando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2018

ROCHA, Vera Lurdes Pestan da. Formação de professor – Perspectiva de Abordagem. in BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez. 2012.

SOUZA, Marli Aparecida Rocha de *et al.* O uso do *software* IRAMUTEQ na análise de dados em pesquisas qualitativas. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 52, e03353, 2018.

Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342018000100444&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 14 set. 2020. Epub 04-Out-2018. <https://doi.org/10.1590/s1980-220x2017015003353>.

TOZZI, Devanil; COSTA, Marta Marques; HONÓRIO, Tiago. **Educação com Arte**. (Série ideias n. 31). São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais. 2004.

UTUARI, Solange. In. MARTINS, Mirian Celeste (org). **Pensar juntos mediação cultural**: [entre]lançando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2018

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afecho. – 7.^a ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Nelo – 4.^a ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: PROCESSOS CRIATIVOS E REVELADORES

Eliane Aparecida Andreoli¹ – PESQUISADORA INDEPENDENTE

O presente estudo é um fragmento de pesquisa em andamento. Refere-se à descrição de atividades propostas a uma criança de cinco anos de idade e tem como intuito principal observar, investigar, averiguar seus processos cognitivos.

A mãe da criança nos trouxe a narrativa segundo a qual a filha apresentava dificuldades no aprendizado de certos conceitos e realização de atividades cotidianas. Citou como exemplos as seguintes situações: vestir-se sozinha, percepção do tempo com dificuldade de diferenciar ontem, hoje e amanhã, ou as noções de antes e depois. E diante de qualquer frustração manifesta descabida irritação seguida de muito choro.

Convém salientar que, segundo a mãe (informação dada por médicos), a menina nasceu com uma alteração cromossômica (alteração do cromossoma 12p). Essa circunstância implica no atraso de algumas etapas comuns no desenvolvimento infantil, principalmente em relação às funções de falar e andar. O problema de locomoção foi superado com orientação clínica e fisioterápica. Agora ela se movimenta plenamente, corre, salta, pula. O foco, então, passou a ser a fala: a pronúncia de alguns fonemas que por vezes são omitidos, distorcidos ou trocados. A mãe nos disse que em breve seria iniciado o trabalho com uma fonoaudióloga.

¹ Professora universitária aposentada, graduada em Educação Artística/ habilitação em Artes Plásticas e Pedagogia. Especialista em História da Arte e Folclore; Mestre em Arte Educação e Doutora em Educação; membro da diretoria da OP AE; representante Estadual Paulista e Conselheira Fiscal da FAEB; Coordenadora do coletivo Hortelã Ações Educativas. Atriz e Contadora de história: licaandreoli@gmail.com.

Considerando as questões apresentadas e em virtude do sucesso obtido aos problemas motores, o olhar da família se voltou, então, para as questões cognitivas e sociais. As inquietações dos pais a respeito do desenvolvimento intelectual, cognitivo e social da criança, como pudemos perceber, estavam baseadas no diagnóstico médico. De modo geral a literatura médica para esses quadros de alteração cromossômica apresenta um panorama bastante preocupante e até mesmo desalentador. Diante dos prognósticos médicos a família, em tal situação, entende que o laudo médico é uma “sentença vitalícia”. Ledo engano! A criança em questão tem mostrado que mesmo com tal diagnóstico, foi e é capaz de aprender não só a andar, correr, falar, demonstrar afetividade, como no campo da arte, representar e criar.

Não encontramos em nenhuma literatura especializada qualquer registro médico, psicológico ou educacional que determine um limite de possibilidades e potências que essa criança possa alcançar. Portanto não há nada pré-estabelecido nem tão pouco que indique com precisão a impossibilidade de sucesso de ações bem planejadas.

Nosso posicionamento apoia-se nos conceitos de Lev. S. Vygotsky, que em suas pesquisas afirma que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores somente é possível pela apreensão dos signos culturais. Por intermédio dos signos culturais uma pessoa é capaz de compreender o mundo e nele interferir. Do mesmo modo, em uma pessoa que tenha dificuldades de aprendizagem ou mesmo alguma deficiência:

(...) o desenvolvimento social da criança, os recursos auxiliares (a linguagem, as palavras e outros signos) desempenham um papel decisivo, mediante os quais a criança aprende a estimular-se a si mesma. O papel dos recursos auxiliares, com os quais a criança vai se enriquecendo durante o desenvolvimento, conduz à segunda tese fundamental que caracteriza os processos compensatórios, [...] essa lei pode ser expressa da seguinte maneira: qualquer função psicológica superior no processo do desenvolvimento infantil se manifesta duas vezes: primeiro como função da conduta coletiva, como a organização da colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam; depois, como uma função individual da conduta, como uma incapacidade interior da atividade do processo psicológico no

sentido estrito e exato desta palavra (VIGOTSKI, 1977, p.134-138; tradução da autora).

Vigotski sugere que o ser humano não nasce humano, ele aprende a ser humano à medida que transforma o que é biológico em cultural. E isto só é possível a partir de relações dialéticas e dos recursos compensatórios.

Dois aspectos importantes nos motivaram a enfrentar a tarefa de compreender melhor a relação entre dificuldades de aprendizagem e os processos criativos e reveladores: primeiro, nossa vivência e experiência adquiridas em mais de vinte anos com projetos de arte educação para pessoas com deficiência; segundo, a coordenação do coletivo Hortelã Ações Educativas. Este coletivo surgiu para atuar em ações e/ou contextos que possam suprir as brechas nas quais a família e a escola não conseguem atuar, necessitando, a participação de terceiros.

Assim, cumprindo com nossa finalidade abraçamos “a causa” e iniciamos o trabalho com a criança citada, que a partir deste momento será identificada pelo nome fictício de Beathriz. O primeiro contato teve como propósito observar, e identificar processos de elaboração conceitual. Desse modo, planejamos e organizamos o encontro com Beathriz tendo como recurso de aproximação uma “caixa surpresa” onde se encontravam diferentes objetos: brinquedos, jogos, giz de cera, papeis. Após a exploração inicial escolheu brincar com as peças de montar. E nós, ao observá-la, vimos nesse brinquedo uma oportunidade para criar objetos e contextualizar cenários e compor jogos dramáticos. Assim à medida que ela brincava surgiram: um cachorro, um telefone e outros. Beatriz respondeu a tudo o que foi solicitado de maneira ativa, participativa e criativa.

Diante das primeiras observações planejamos mais cinco encontros, dos quais dois já foram realizados. O propósito dos encontros é avaliar como Beathriz se apropria de conceitos, por quais recursos expõe sua criatividade e imaginação. E por último, como se dá a representação gráfica de suas atividades. A metodologia na área artística inclui, portanto, escolhas pessoais e profissionais do(a) professor(ra) (FERRAZ;FUZARI, 2009, p.141).

O pressuposto é que o desenvolvimento humano se dá pelas relações sociais. E os signos culturais são o veículo para esse processo. Mesmo que a pessoa apresente problemas de aprendizagem, tendo acesso e condições de interagir com o meio, dará mostra de ser capaz de construir e ressignificar as relações com o grupo social ao qual pertence.

Soba a perspectiva estudada, a metodologia seguirá pelo levantamento de dados, seguido por análises e descrições interpretativas e explicativas. Esse procedimento será capaz de permitir a superação de conceitos dicotômicos apresentados pelas ciências duras, como externo/interno, social/individual (FREITAS, 2007).

Até o presente momento, a experiência com jogos dramáticos permitiu observar como Beathriz manifestou sua criatividade, emoção e significação dos conceitos solicitados. Acreditamos que ao produzir arte, experimentar e internalizar diferentes conceitos, a vivência com arte poderá contribuir para que Beathriz possa ter um desempenho social pleno e autônomo.

Palavras-chave: Arte; Problemas de aprendizagem; Elaboração conceitual.

Referências

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, M. T.; SOUZA, S.J; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. Escogidas. Madrid: Visor, 1997. v. 5.

REVISTA INTERATIVA INCLUSIVA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA DISCIPLINA ELETIVA

*Fabiana Alves de Almeida*¹ – UNITAU
*Fábio Junior Pinheiro da Silva*² – UNITAU
*Juliana Marcondes Bussolotti*³ – UNITAU
*Mariana Aranha de Souza*⁴ – UNITAU

Este texto trata de um resumo expandido da construção de um produto tecnológico educacional inclusivo, resultado de uma estratégia pedagógica utilizada na disciplina eletiva do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - MPE-UNITAU, denominada “Práticas Educativas Inclusivas”. Essa estratégia consistia na apresentação semanal de uma “Memória de Aula”, onde os mestrandos eram divididos em grupos de modo a relatarem todo o exposto e trabalhado na aula anterior. O objetivo era o de sistematizar os conteúdos desenvolvidos, bem como destacar os pontos fortes da aula em questão, promovendo significação das múltiplas aprendizagens discentes.

Tem natureza qualitativa e caráter descritivo. Dialoga com o expresso por Demo (2011) quanto à construção científica do conhecimento, que considera a multiplicidade de dialogicidades interacionais entre os pares envolvidos, com a finalidade de promover-se compreensões sobre as realidades nas contextualidades. Tais compreensões aqui foram organizadas e comunicadas

¹ Mestranda em Educação pela Universidade de Taubaté. Professora da rede de ensino do Estado de São Paulo e Tutora do Curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté – Polo Taubaté. fabianaalvesdealmeida@yahoo.com.br.

² Mestrando em Educação pela Universidade de Taubaté – MPE-UNITAU. Ator, músico, arte-educador e tradutor/intérprete de Libras. Especialista em Educação de Surdos, Surdocegueira, Autismo e Metodologia do Ensino de Artes. É educador de Teatro e Música do Programa Fábricas de Cultura de São Paulo. fjunior42@hotmail.com.

³ Professora Doutora e Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação – UNITAU, atualmente Pós-Doc do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe – TerritoriAL – UNESP – SP. julianabussolotti@msn.com.

⁴ Professora Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP. Professora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté e do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas. profa.maaranha@gmail.com.

em forma de um relato de experiência, que se trata de “[...] uma narrativa que [...] posiciona singularidades envolvidas em um tempo de pensar, sentir e recordar” (DALTRO; FARIA; 2019, p. 228).

Ou seja, coletiva ou individualmente, pesquisadores se propõem a construir, teórica e praticamente, experiências por meio de suas reconstruções contextuais, o que resulta em um “[...] refinamento de saberes sobre a experiência em si, a partir do olhar do sujeito pesquisador em um determinado contexto cultural e histórico” (IDEM, 2019, p. 228). Entretanto, a comunicação desses saberes não almeja, conforme argumentam os autores, ser algo fechado. Tampouco a expressão de um mero apanhado de verdades, mas sim, a procura de multiformas de compartilhamento de saberes inovadores (IBID, 2019, p. 226). Destarte, difundir esses novos saberes foi o propósito comunicacional deste material produzido.

Além de tudo o que foi desenvolvido no encontro da referida disciplina, a autora deste relato criou um poema de modo a sintetizar a aula por meio da arte, intitulado “Grandiosa”. Esse poema retratou um diálogo entre a diversidade e a intolerância. Buscando diversificar os modos de expressão da memória, ao invés de apenas oralmente, optou-se por apresentá-la em forma de uma revista digital interativa com o uso de *hyperlinks*, em aula realizada no dia 14 de maio de 2022.

A revista foi desenhada por meio do denominado *Design Thinking*, que configura a proposição colaborativa a fim de alcançarem-se inovações por meio de soluções criativas com prototipagens para contextos de realidade (CAVALCANTI, 2015). Eis o link de acesso à revista: https://drive.google.com/file/d/1_2c5gSsdIj_5qRjtXJBpRdkBrqXHt3gd/view.

Essa é composta por três grandes eixos de seção, sendo 01), os currículos das cinco professoras da referida disciplina, dispostos no site do MPE; 02), a descrição da “Memória de Aula”, que foi realizada no dia 07 de maio de 2022; e 03), o poema, intitulado “Grandiosa”. Por se tratar de uma disciplina de práticas pedagógicas inclusivas, considerou-se propor acessibilidade a partir do poema por meio de múltiplas abordagens comunicativas enquanto recursos inclusivos, com vistas a contemplar-se um alunado mais diversificado.

Os seres humanos possuem a necessidade de expressarem-se além deles próprios. Nessa busca por possibilidades expressivas, há o anseio de alcance de totalidade em detrimento de seu isolamento. O homem solicita participação nas leituras de mundo, esperando alcançar alguma espécie de “[...] ‘plenitude’ que sente e tenta alcançar, uma plenitude de vida que lhe é fraudada pela individualidade e todas as suas limitações [...]” (FISCHER, 1976, p. 12). E isso inclui as pessoas com deficiências.

Nesse sentido é que a poesia na revista foi pensada em múltiplas acessibilidades para ser usada em sala de aula, tais como: no próprio Português; em Braille; na versão voz (áudio); vídeo-poesia com audiodescrição, com legenda em português e traduzido e interpretado em LIBRAS; em Espanhol para alunos imigrantes de fala hispânica, em processo de inclusão em escolas brasileiras; em datilografia (alfabeto manual) em LIBRAS; em Alfabeto Moon para alunos surdocegos que o conheçam ou para ser-lhes ensinado, tanto para serem escritos na palma da mão ou serem produzidos em alto relevo pelo professor; e, por fim, a poesia configurada em comunicação alternativa, geralmente utilizada na educação de alunos com paralisia cerebral, autismo e deficiências múltiplas, além do Tadoma, sistema comunicativo para surdocegos com surdocegueira adquirida.

Inspirados pela disciplina mencionada, que nos provocava a pensarmos uma educação que de fato atendesse minimamente a todos em suas necessidades educacionais, a ideia de criar uma revista inclusiva interativa partiu da autora e do autor deste trabalho. Porém, vale ressaltar que a “Memória de Aula” teve a participação de mais três mestrandas, que atuaram como escribas dos pontos principais da aula.

No que se refere ao embasamento teórico específico para a perspectiva da educação inclusiva, a criação da revista procurou atender os três princípios do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), um conceito educacional adaptado a partir do surgido na Arquitetura, com o objetivo de criar condições para que todas as pessoas acessassem plenamente múltiplos espaços sem posteriores adaptações. Almejando mudanças curriculares estruturais, esse conceito foi implementado à realidade educacional, oferecendo a todos os

alunos: 1), múltiplos modos de apresentação/representação do conteúdo; 2), múltiplos meios de ação/expressão, para que os alunos demonstrassem suas aprendizagens; 3), múltiplos meios para lograr-se participação e engajamento de todos os alunos, independentemente de suas idiossincrasias (HEREDERO, 2020). Na perspectiva, então, do DUA, é que se procurou atingir um maior número de pessoas por meio dessa revista inclusiva interativa, sendo essa um produto técnico-artístico com a função de informar, formar e, principalmente, incluir todas as pessoas no que se refere à fruição do poema.

Incluir é criar possibilidades de acesso e permanência aos/nos espaços. Sendo a escola um deles, outrossim, as práticas pedagógicas não devem ser excludentes ou meramente integrativas. Portanto, conclui-se que, neste relato de experiência, as novas reflexões e o desenvolvimento de novas habilidades da autora e do autor, bem como as de todos os participantes do grupo, sugeriram um novo olhar para uma educação inclusiva por meio de diferentes linguagens acessíveis, de modo que o máximo de pessoas possíveis possam participar ativamente da leitura e do entendimento do poema criado.

Palavras-chave: Revista Interativa Inclusiva; Relato de Experiência; *Desing Thinking*.

Referências

CAVALCANTI, C. M. C. **Contribuições do *Desing Thinking* para concepção de interfaces de ambientes virtuais de aprendizagem centradas no ser humano**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17092015-135404/pt-br.php> Acesso em: 15 Jul. 2022.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estud. pesquis. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

DEMO, P. **Pesquisa: Princípio científico e educativo** (14a ed.). São Paulo: Cortez, 2011.

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

HEREDERO, E. S. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem** (DUA). 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?lang=pt#> Acesso em: 17 Jul. 2022.



Diálogos Formativos

ARTISTA-PROFESSOR/A OU PROFESSOR/A E ARTISTA?

*Myriam Fernandes Pestana Oliveira*¹ – PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA ES
*Ivana de Macedo Mattos*² – REDE SALESIANA – VITÓRIA/ES
*Maria da Penha Fonseca*³ – FACULDADE NOVO MILÊNIO-ES
*Verônica Devens Costa*⁴ – PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA ES
*Jan Vieira de Lira*⁵ – PREFEITURA MUNICIPAL DE CARIACICA – ES

Resumo

O artigo apresenta o Programa “Papo com Professor Artista”, que foi uma das estratégias encontradas para formação continuada do professor pelo Polo FNM Arte na Escola, visando minimizar os efeitos nocivos causados pela pandemia da COVID 19, no meio acadêmico. Durante o ano de 2021 foram realizados oito programas, que tiveram participantes convidados para um bate papo sobre o ser docente e artista, suas influências, processos de criação, materialidades, linguagens, entre outros elementos da produção artística e suas experimentações. Estabelece-se relações entre as experiências vivenciadas na proposta desenvolvida e estudos e pesquisas que tratam desta temática, em aportes teóricos publicados por: Debortoli (2010), Freire (2002), Paste (2017), Pimentel (2004; 2009) Strazzacappa (2006; 2011) dentre outros.

Palavras-chave: Ensino da arte; Artista; Professor/a.

¹ Mestra em Educação (PPGE/UFES-2013). Especialista em Educação Comunitária (UFES-2008), Licenciada Plena em Letras – Inglês (FAFIC 1980) e Educação Artística (UFES – 2000). Professora aposentada Prefeitura de Vitória Espírito Santo. moliveira130@gmail.com.

² Doutora em Educação (PPGE/UFES-2021), Mestre em Educação (PPGE/UFES-2015) Especialista em Abordagens Contemporâneas em Arte-Educação (2001), Bacharel Artes Plásticas (UFES/1997) e Licenciada Educação Artística (UFES/2001) Professora educação básica. Membro do grupo de pesquisa GEPEL – CNPq. mmattos.ivana@hotmail.com.

³ Mestre em Educação (PPGE/UFES-2007). Especialista em Abordagens Contemporâneas em Arte-Educação (2001), Licenciada Plena Educação Artística (UFES – 1996). Professora aposentada Sistema Estadual do Espírito Santo. Coordenadora e Professora Faculdade Novo Milênio. Membro do grupo de Pesquisa GPAP/CNPq. mp.fonseca14@gmail.com.

⁴ Mestra em Educação (PPGE – UFES) Licenciatura plena Educação Artística/UFES. Especialista em Abordagens contemporâneas em arte Educação/UFES. Doutoranda pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. veronicadevens@gmail.com.

Licenciatura plena Pedagogia e Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade Novo Milênio. Graduando em Artes Visuais (UFES). Professor educação básica Cariacica/ES. Professor participante do Polo FNM/Arte na Escola. janvieiradelira@hotmail.com.

Introdução

Dentre as estratégias encontradas para minimizar os efeitos nocivos causados pela pandemia da COVID 19 no meio acadêmico, o Polo Faculdade Novo Milênio/Arte na Escola, no ano de 2021, propôs como formação continuada em tempos de isolamento social decorrente da pandemia do Covid-19, o espaço de conversa chamado de Programa “Papo com Professor Artista”. A ideia foi encurtar a distância, vivida naquele momento, por meio de encontros remotos, convite aberto aos professores de Arte, graduandos e egressos do Curso de Pedagogia/FNM, bem como a docentes e estudantes dos cursos de Arte e Pedagogia de outras instituições e interessados/as no assunto em geral.

O programa Papo com Professor Artista, proposto em formato mensal, com duração estimada de 60 minutos, realizado via meet, gravado e postado no canal de TV Novo Milênio no YouTube. Em sua estrutura tem-se um apresentador âncora, Jan Vieira de Lira, egresso do curso de Pedagogia/FNM e licenciando em Artes Visuais/UFES, uma ou duas professoras mediadoras e um/a artista, que também exerce docência na educação básica e/ou ensino superior, como convidado/a especial. Foi possível vivenciar relatos de trajetórias únicas ligadas as questões didáticas, pedagógicas e das produções artísticas dos/as convidados/as.

Como os/as artistas professores/as convidados/as foram oriundos das artes visuais, não por escolha da produção, mas por serem em maior número e com disponibilidade para aceitarem o convite, os diálogos foram restritos as produções plásticas. Para 2022, com a continuidade da programação, estão confirmados também professores de música e teatro.

A proposta de promover este diálogo envolvendo docentes, discentes, profissionais envolvidos na área de artes, baseia-se no estudo de vários/as pesquisadores, que como Marques, considerando:

O artista-docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação

artística possam ser revistos e repensados como processos explicitamente educacionais (MARQUES, 1999, p. 112).

A atuação do professor artista, que transita em outros espaços como o da produção, criação, exposição soma-se as múltiplas possibilidades disponibilizadas pelo ambiente escolar, que cotidianamente trabalha com a formação do ser social, assim, as especificidades da disciplina Arte, como conhecimento, proporcionam aos/as envolvidos/as no processo de ensino aprendizagem a percepção do seu desenvolvimento sócio-histórico-cultural.

Os diálogos e trabalhos incentivados pelo professor artista ajudam a formação da autonomia crítica, envolve o alunado com o seu modo de produzir arte. A sala de aula é uma extensão de seu ateliê, ou seu ateliê é na sala de aula. O professor que expõe, lê, pesquisa, estuda, incentiva a construção do conhecimento em Arte.

[...] uma pessoa inserida no contexto artístico como forma de viver. É essencial que a experiência estética seja um componente importante em sua vida cotidiana. [...] Ao se lidar com arte, lida-se não somente com conhecimento específico, com sensibilidade e com emoção, com identidade e com subjetividade, mas também e certamente com o pensamento em outro nível que não é o comumente utilizado no dia a dia na escola (PIMENTEL, 2009 p.25).

O cotidiano escolar requer lidar com experimentações, o que significa conviver com os acertos e os erros que fazem parte do processo da criação artística. Marca também com seu modo pedagógico de ser, aprende fazer fazendo, sentindo, experimentando, seu jeito artisticamente peculiar de ser professor.

O relato aqui apresentado tem o aporte teórico de estudos, pesquisas, publicações de autores como: Debortoli(2010), Freire(2002), Paste(2017), Pimentel(2004,2009) Strazzacappa (2006; 2011) dentre outros que estudam e pesquisam o assunto aqui abordado.

Artisticamente Professor/a

Será que se pode afirmar que o/a professor/a de arte é um/a artista? *“Contrariando a ideia de que ao primeiro profissional se atribui apenas as questões pedagógicas e ao segundo a dádiva do dom, propõe-se uma reflexão sobre a atuação do professor-artista”* (DEBORTOLI, 2010, p. 91). Acredita-se que ser professor/a de arte é ter estudado para saber ensinar estudantes, a aprender a usar seu potencial criativo, e ser artista é ser dotado de capacidade criadora, que produz, trabalhos expressivos carregados de imaginação. Entendendo estes dois profissionais com o mesmo propósito, que mexem com a sensibilidade, estimulam a expressão, buscam a prática da criação, fica difícil pensar em separá-los.

[...] a figura do professor-artista está relacionada aos “entre” dos processos de ensino/criação da sua experiência, colocando que para ensinar arte, é necessário fazer arte, mantendo-nos sempre próximos àquilo de que somos feitos, isto é, próximos à nossa essência, à nossa materialidade artística” (STRAZZACAPPA, 2011, p. 145).

E assim caminha o desempenho do/a professor/a-artista, influenciando os estudantes por meio dos processos criativos, inovando nas práticas pedagógicas, insistindo nas experimentações, nas informações que contribuem para o aumento do repertório artístico cultural, que aos poucos vai auxiliando os/as estudantes se sentirem também artistas, ou pelo menos donos de suas criações. *“É notória a atuação do docente na condição de artista, fazendo das próprias aulas um fazer artístico que possa inspirar, conduzir e incentivar os alunos em uma experiência educativa legítima”* (HORTA e MUNIZ, 2015, p.108).

Por isso, é notório afirmar que a vivência, o trabalho e a sensibilidade do/a artista muito contribuem nas escolas. Portanto, não justifica o artista só acontecer nos espaços expositivos e o professor na sala de aula, é necessário entender e acreditar a escola como lugar legítimo de atuação do/a artista-professor, aquele/a que contagia, contamina.

Este/a docente atua artisticamente, segundo a professora-artista-pesquisadora Rosana Paste (2017), que na sua tese intitulada “Artista-professor: cartografia e processo”, narra sobre o “outro lado da professora” onde mostra o lado contagiante e contaminado daquele/a artista que também é professor/a. Contudo, chama a atenção para que a arte e a docência não sejam entendidas como dois extremos opostos, visto que, é a fusão artista professor/a, professor/a artista, que pode viabilizar a coesão das práticas pedagógicas e artísticas.

Os alunos precisam, antes de tudo, sentir que esse orientador é seu cúmplice de criação, que todas as ideias são preciosas e podem ser transformadas através da criação artística. O orientador trabalha com os “tesouros” dos alunos, seus sentimentos, sua imaginação, seus sonhos. Delicadeza e sensibilidade são as palavras que devem torner a postura desse profissional, que deve olhar, sentir, perceber cada aluno dentro de suas possibilidades e estimular cada um deles a participar deste momento especial, o momento da criação artística (DÓRIA, 2009, p. 169).

Os padrões rígidos, conteudistas e burocráticos, exigidos e repetidos, pelas instituições de ensino, no decorrer dos anos de formação, dos cursos de bacharelado e licenciatura em Artes, precisam ser driblados pelas estratégias das poéticas da criação, que o artista desenvolve com maestria, na condição de professor, graças a sua autonomia criativa, produtiva, expressiva. A docência do artista pode ser vista como *“uma construção humana que envolve relações com os contextos cultural, socioeconômico, histórico e político”* (PIMENTEL 2009, p.26).

Este/a artista na função docente faz a mediação, da obra de arte, dos fazeres e saberes *“[...] a arte me alimenta e me faz ser uma melhor professora. A docência e a pesquisa me fazem ser uma melhor artista”* (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 57). A prática pedagógica do/a professor artista vai muito além do saber técnico, científico e teórico, pois exige criação autônoma, expressão subjetiva, estética na produção, resultado de vivências, estudos, pesquisas, repertórios acumulados.

De grande importância também o intercâmbio, que o/a professor/a de arte pode realizar, além de atuar como artista na escola, abrir espaços para que artistas locais transitem e vivenciam espaços escolares, *“a escola pode tornar-se um palco a mais para estes artistas, que certamente encontrarão neste ambiente educacional a possibilidade de divulgar seu trabalho e contribuir com a formação artística do sujeito”* (DEBORTOLI, 2010, p.97) e estudantes frequentarem museus, galerias e espaços expositivos, reconhecendo assim a relevância dessas aproximações.

Aproximar os estudantes do universo da produção artística e cultural, bem como dos trabalhos de professores/as artistas, tanto de suas produções quanto de suas ações no ensino aprendizagem, possibilita o entendimento dos processos artísticos e incentiva a criação do pensamento crítico no que se refere ao aprender e ensinar. Segundo Paulo Freire (2002) não é válido o *“ensino que não resultar num aprendizado em que o aluno não seja capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aluno”* (FREIRE, 2002, p.21).

Entende-se assim que a docência do/a artista é um misto de técnica, sentimento, expressão, saber estético, criação. É o profissional que aliado a sua experiência artística consegue mostrar a teoria e a prática, a partir de sua própria vivência como criador. E nesta partilha, professor/a estudante e arte, que os afetos se dão, as potências surgem, as cumplicidades se completam, as produções se libertam.

As Narrativas – Aprender, ensinar, dialogar, criar....

O exercício da criação como condição humana, no processo educacional pode ser visto como portas abertas para a imaginação, onde o papel do/a professor/a de arte, passa por ampliar o alcance do olhar, de outras e várias possibilidades de criação, de incentivar a florescer talentos artísticos adormecidos, a partir da oportunizar vivências estéticas. O/A artista professor/a transita, no espaço do ateliê, da galeria de arte e da sala de aula com a mesma

incumbência, de experimentar técnicas, criar métodos, abrir caminhos, suscitar a curiosidade, exercer a criação.

Foi justamente relatos sobre a profissão e o exercício da criação, que pode ser usufruído pelos participantes do Programa *Papo com Professor Artista*. Oportunidade ímpar, de ver, ouvir e sentir narrativas de docentes que exercem a dupla função, com maestria e alegria, por entre os muros escolares, os espaços da cidade, seus ateliês, seus pensamentos e sonhos.

Foram oito programas ao longo do ano de 2021, uma ação coordenada pela professora Maria da Penha Fonseca, com apresentação de Jan Vieira Lira egresso do curso de Pedagogia, atualmente estudante de Artes Visuais, e mediação das professoras Verônica Devens e Myriam Pestana.

Nos oito programas realizados no decorrer de 2021 foram convidados professores artistas que narraram suas vivências pela educação infantil, educação básica e curso superior compartilhando assim suas marcas, registros, histórias de vida e profissão: Rosindo Torres⁶, Mara Perpétua⁷, Rosana Paste⁸, Marcelo Gandini⁹, Israel Scárdua¹⁰, Políbia Brambati¹¹, Icléa Santos¹² e Anna Saibel¹³.

Os/as convidados/as, com suas particularidades, promoveram em suas narrativas reflexões sobre o fazer arte e o ensinar arte, ou vice versa, ensinar

⁶ Atualmente professor de Design em uma instituição de ensino superior tem vasta atuação como artista plástico, é graduado em Artes Plásticas pela UFES e Mestre em teatro pela UNIRIO.

⁷ Artista Plástica, professora, pesquisadora, graduada em Artes Plásticas, Educação Artística, pós graduada em Abordagens Contemporânea em Arte Educação pela UFES e mestranda em Humanidades pelo IFES.

⁸ Artista e Professora universitária. Formada em Artes Plásticas, Mestrado e Doutorado pela UFES.

⁹ Artista e Professor de arte na rede pública de ensino, atuando no ensino médio. Formado em Educação Artística e Mestre em Educação pela UFES.

¹⁰ Artista plástico e professor de arte e línguas, atua na rede pública de ensino. Formado em Letras pela UFES.

¹¹ Artista plástica e Arte Educadora, tem formação em Artes plásticas pela UFES e pós graduação em Gestão Educacional. Tem experiência com a EJA, ensino médio, ensino fundamental e educação infantil.

¹² Artista ilustradora e Arte educadora, atua nas redes pública e privada atendendo estudantes do 1º e 2º ciclo do ensino fundamental. Formada em Artes Plásticas e Educação Artística pela UFES.

¹³ Artista, Arte Terapeuta, Professora, formada em Educação Artes Plásticas e Educação Artística pela UFES, tem especialização em neuroeducação pela EMESCAM, Arte Terapia pela UFES e tecnologias educacionais pelo IFES. Desenvolve projetos na área de educação com Cerâmica, Fotografia, Arte Terapia, Empreendedorismo, Economia Criativa.

arte e fazer arte, provocando nos demais que também visitassem suas memórias na docência em arte.

Fig. 1: Rosindo Torres¹⁴

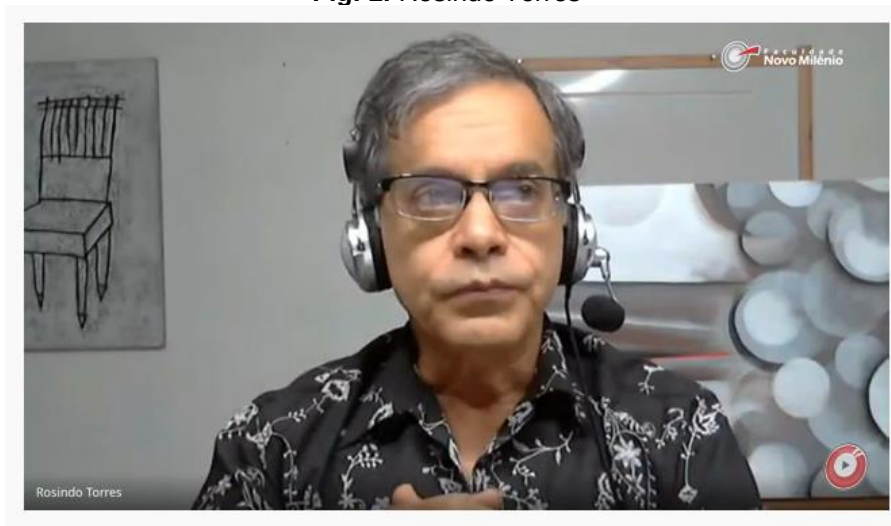


Fig 2: Mara Perpétua¹⁵



¹⁴ Narrativa no Programa Papo com Professor Nº 01, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G52gapGQ2LE>.

¹⁵ Narrativa no Programa Papo com Professor Nº 02, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xsNGvCL2Atl>.

Fig. 3: Rosana Paste¹⁶



Nesta perspectiva, considera-se que na prática docente em arte, é importante que o professor passe pelo processo de imersão e criação, tal qual o artista, mergulhando na pesquisa da materialidade e na complexidade do que pretende produzir, desenvolvendo uma poética contemplando diferentes linguagens e abordando diversas áreas do conhecimento. Estabelecer essas conexões é fundamental para o ensino de arte acontecer, uma vez que a experiência/vivência artística torna o aluno mais consciente do sentido de sua poética pessoal e interpretação do outro e do meio. E neste sentido, fica aqui a dica da apreciação das demais narrativas¹⁷ registradas na primeira edição do Programa *Papo com Professor Artista*.

Observa-se nas falas e entusiasmo dos/as convidados/as, que ao expor suas vivências pedagógicas e artísticas com interação e respeito, deixam a mostra à poética pessoal, cada um/a por meio de sua produção artística e de cada um deles em sua relação com o aluno.

Por meio de diferentes modos de expressão e/ou representação, mostram suas criações, contagiando e influenciando os seus alunos, pois deixam

¹⁶ Narrativa no Programa Papo com Professor Nº 03, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bKiLpyd_6pQ.

¹⁷ Narrativa Nº 04 – <https://www.youtube.com/watch?v=3Fjrx4vnAgc>.

Narrativa Nº 05 – <https://www.youtube.com/watch?v=sREBsBI6EVI>.

Narrativa Nº 06 – <https://www.youtube.com/watch?v=s-HR4OK5IU4&t=13s>.

Narrativa Nº 07 – <https://www.youtube.com/watch?v=JJaHjueViMw&t=4s>.

Narrativa Nº 08 – <https://www.youtube.com/watch?v=VTN6z7uTJM8&t=56s>.

transparecer aos mesmos que o resultado final de sua produção demandou de experimentação, de leituras, apreciações, estudos, pesquisas seja em suas memórias pessoais ou repertórios culturais e artísticos dos/as que passam ou passaram em suas vidas. Segundo Tardif (2002, p. 103), “[...] *um professor 'não pensa somente com a cabeça', mas 'com a vida', com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas.*” Por isso, reportam-se a artistas, professores, familiares que fortalecem e incentivam sua caminhada.

Ficou evidente a preocupação de observar e valorizar os saberes e fazeres de cada estudante, para que com cuidado e incentivo, as ações planejadas pudessem estimular romper com suas próprias resistências, geralmente o que faz o/a artista, com isso exercer seu poder de expressão, produção e criatividade.

Dentre as narrativas apresentadas pelos convidados/as, para que o/a professor/a de arte se sinta seguro/a para administrar as questões pedagógicas, que são necessárias nos espaços escolares, não pode se afastar da constante, inacabada e necessária formação continuada, que leva ao estudo, pesquisa, produção, inovação. Apesar de “*O professor-artista não se preocupar mais com as questões pedagógicas e com o cumprimento dos protocolos da instituição de ensino, do que com o processo criativo dos próprios alunos*” (DEBORTOLI, 2010, p.94), impossível desgrudar as duas questões.

Ficou evidente a busca da harmonia entre os papéis do/a artista e do docente no espaço escolar para aproximar suas realidades, lembrando que ambos estão vendo e são vistos nas suas intenções criativas e produtivas, ou seja, são cúmplices nesta relação. Assim, ao partilhar suas experiências, mostram como fazeres artísticos-pedagógicos, são exemplos que podem ser seguidos, nos moldes do/a professor/a-artista, que une o pedagógico ao artístico com destreza.

Para Jan Vieira de Lira, participar do Programa *Papo com Professor Artista*, foi e tem sido, um divisor de águas nas experiências que tem vivido enquanto egresso de Pedagogia e futuro professor de Arte, pois permite uma

imersão na produção cultural capixaba e no modo de ensino da arte. No decorrer de sua participação na apresentação de cada um dos papos com os convidados, vai se constituindo um artista educador, ampliando olhares, saberes, aprendendo novas possibilidades, além de conhecer professores que ocupam também os espaços expositivos. *“A partir das escutas das narrativas apresentadas, percebi que a ser professor e artista, se completam e a experiência do fazer artístico contém em si um potencial de pensamentos e atitudes que podem reverberar em novas e ideias e materiais” (JAN).*

Alguns Apontamentos

Esta conversa aponta a ligação entre escola e artista por alguns caminhos. Por exemplo, a atuação do próprio docente entrelaçado ao próprio artista, como um profissional que aprimora *“processos e métodos didático-pedagógicos como estratégia poética para o ensino de arte, sendo a ‘aula’ um sistema-poético-educacional ou uma aula-obra de arte.”* (VASCONCELOS, 2006, p. 02). Contudo, a aula-obra de arte acontecerá se a escola oferecer as possibilidades demandadas, a escola como um espaço aberto a formação do indivíduo, onde não aconteça apenas a produção pela produção, mas a apreciação e contextualização, dentro de um processo artístico educacional.

Outro caminho possível é a articulação, que ficará mais a cargo do/a professor/a artista, que é aproximar a escola das manifestações e produções culturais que acontecem em outros espaços, por meio presencial e atualmente com as possibilidades tecnológicas, explorar o mundo. Neste sentido, a ligação entre escola e movimentos artísticos promovem não só a construção de conhecimento, mas o entendimento de peculiaridades do mundo artístico.

Os desafios são muitos, porém alcançáveis, depende de empenhos da escola, do/a artista, do/a professor/a, com o objetivo de quebrar o distanciamento histórico e unir com força os laços entre a pedagogia e a arte, que pode acontecer por meio da atuação do/a professor/a-artista.

Referências

DEBORTOLI, Kamila Rodrigues. **Professor e artista ou professor-artista**. Revista do Centro de Artes da Udesc, Florianópolis, v. 8, n. 8, 2010. Acessado em mai. de 2022.

DORIA, Lilian Maria Fleury Teixeira. **Linguagem do Teatro**. Curitiba: Ibpx, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

HORTA D, MUNIZ ML. **O professor-artista na formação universitária em teatro**. Disponível em: <http://ufmg.br/giz/wp_content/uploads/2015/04/4.O_professor_artista_na_formationuniversitaria_em_teatro_.pdf> Acesso em: 08 mai. 2022.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de Dança Hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

PASTE, Rosana. **Artista-professor: cartografia e processo** / Rosana Paste. 2017. 167f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8521>. Acesso em abr. 2022.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Formação de Professoro de Arte: novos caminhos, muitas possibilidades, imensa responsabilidade**. XV Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil, CONFAEB. Rio de Janeiro: FUNARTE. 2004. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/imagens/pdf/bib_volume11_trajetoria_e_politicas_para_o_ensino_das_artes_no_brasil_anais_do_XV_confabeb.pdf> Acesso em mai. 2022

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Metodologias do ensino de Artes Visuais**. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (org.). Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais 1. Belo Horizonte: CEEAV/EBA/UFMG, 2009.

STRAZZACAPPA, Marcia. **A dança e a formação do artista**. In: MORANDI, Carla; STRAZZACAPPA, Marcia (Org.) Entre a arte e a docência – a formação do artista da dança, Campinas, SP: Papyrus, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Daquilo de que somos feitos ou Debruçando-me sobre o processo de criação da obra Sobre Mulheres e Lobos**. In: ALBANO, Ana Angélica; STRAZZACAPPA, Márcia (Org.) Entrelugares do corpo e da arte. Campinas, SP: FE/ UNICAMP, 2011.

TARDIF M. **SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**. Petrópolis: Vozes; 2002.

VASCONCELOS, Edmilson. **O Artista-professor e as poéticas pedagógicas.** Revista da Pesquisa. Florianópolis, v.2, n. 1, 9p. ago.2005/jul.2006. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume2/numero1/plasticas/artigo_edmilson_vasconcelos-1.rtf. Acesso em abr. 2022.

DESENCOBRIEMENTOS: PENSAR OUTROS 'ISMOS' PARA UMA ARTE/EDUCAÇÃO DECOLONIAL

*Eduardo Junio Santos Moura*¹ – Unimontes

*Cristiane Vilhena Lima*² – Unimontes

*Ester dos Santos Souza*³ – Unimontes

Apresentamos algumas discussões teóricas acerca da Arte/Educação contemporânea que são decorrentes de resultados parciais da pesquisa, em processo de desenvolvimento, intitulada “Outros ‘ISMOS’: cartografias da decolonialidade nas Artes Visuais da América Latina”. Trata-se de uma pesquisa documental imagética com abordagem qualitativa dos dados coletados através de procedimentos e técnicas de levantamento e análise bibliográfica; levantamento e análise de imagens.

A proposta tem foco investigativo nas Artes Visuais, na contemporaneidade, numa perspectiva sociológica e problematiza a hegemonia do pensamento eurocêntrico nesse campo que, nos contextos latino-americanos, hierarquiza conhecimentos e limita-os a uma forma uni-versal de ver/sentir/pensar baseada nos ‘ismos’ (classicismo, neoclassicismo, romantismo, realismo, impressionismo, expressionismo, simbolismo, fovismo, cubismo, futurismo...) de uma história da arte europeia/ estadunidense.

Os ‘ismos’ aos quais nos referimos constituem a principal matriz epistêmica de uma parcela significativa dos currículos de formação docente em Arte e são refletidos em muitas das ações docentes em Arte nos currículos de Educação Básica.

¹Doutor em Educação. Professor da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Departamento de Artes, Curso de Licenciatura em Artes Visuais. eduardomourarte@gmail.com.

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Artes Visuais Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). crisvilhenalima@yahoo.com.br.

³ Graduanda do Curso de Licenciatura em Artes Visuais Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). esterdossantossouza15@gmail.com.

Considerando nossas constituições artísticas, históricas, políticas e sociais, a investigação problematiza: Quais cartografias da decolonialidade se desenham nas Artes Visuais da América Latina, na contemporaneidade, fazendo emergir outros 'ismos'? O objetivo está em cartografar a decolonialidade latente nas Artes Visuais da América Latina fazendo emergir esses outros 'ismos' que, como objeto de análise na pesquisa, contribuem para diminuir o desequilíbrio nas relações de poder/saber/ser entre o ocidente e aquilo que seria, na visão colonial, o resto do mundo. Nas palavras de Achinte (2012),

El conocimiento producido en occidente igualmente ha dado como resultado regímenes de representación que clasifican y ubican a sujetos y culturas estableciendo los lugares y la supremacía de quienes clasifican y quienes son classificados (ACHINTE, 2012, p 22).

A pesquisa pretende constituir argumentos sobre outras epistemes nas Artes Visuais que, postos em debate, estreitam seus laços com a formação docente em Arte e com a Arte/Educação no sentido em que a produção artística contemporânea da América Latina deve compor os currículos dos cursos de formação docente, senão em sua base principal, pelo menos em sua dimensão de produção artística mais próxima às nossas identidades culturais. Assim, pensada em sua dimensão decolonial, a produção artística latino-americana faz emergir outros 'ismos': racismo, sexismo, classismo, que contribuirão para um (re)pensamento crítico sobre nossas realidades artísticas, históricas, sociais, culturais, políticas e estéticas. Para Silvia Rivera Cusicanqui (2010, p. 20) "Las imágenes nos ofrecen interpretaciones y narrativas sociales, que desde siglos precoloniales iluminan este trasfondo social y nos ofrecen perspectivas de comprensión crítica de la realidad".

Expor as feridas coloniais nos cursos de formação docente em Arte e nas aulas de Arte na Educação Básica, através das produções artísticas e estéticas que latejam outros 'ismos', que não os que compõem uma história da arte, única, de matriz eurocêntrica/ estadunidense, é uma oportunidade de colocarmos nossas/nossos estudantes diante de um espelho que, artístico-historicamente, só reflete a imagem do colonizador e que contribuiu para o encobrimento das

imagens que potencialmente criariam em nós um (re)conhecimento como latino-americanos e latino-americanas.

Neste ponto da pesquisa construímos um referencial teórico com base no pensamento decolonial latino-americano que inclui autores e autoras como: Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Edgardo Lander, Catherine Walsh, Walter Mignolo, Santiago Castro-Gómez, Arturo Escobar, Zulma Palermo, Maria Lugones, Rita Segato, Lélia Gonzalez, entre outras e outros. A partir destes e destas, construímos argumentos que corroboram a perspectiva de pensar epistemes outras para a produção de conhecimentos e a criação de pensamentos que renunciem de forma explícita e contundente às generalizações uni-versalistas hegemônicas que ocultam a diversidade, a pluralidade e os outros saberes. O desencobrimento, ao qual nos referimos no título deste trabalho, implica compreender a colonialidade do saber em seu caráter eurocêntrico e articuladora das formas de domínio colonial. O que implica compreender, segundo Quintero (2012), que

el eurocentrismo funciona como un locus epistémico desde el cual se erige un modelo de conocimiento que, por un lado, universaliza la experiencia local europea como modelo normativo a seguir y, por otra parte, designa sus dispositivos de conocimiento como los únicamente validos (QUINTERO, 2012, p. 11-12).

As imagens das produções em Artes Visuais de artistas contemporâneos/as latino-americanos/as, em processo de seleção na pesquisa, constituirão, inicialmente, três cartografias pensadas pelo viés artístico, abrangendo diferentes coletivos/as sociais: Povos Originários, Mulheres Negras, LGBTQIAP+, fazendo emergir outros 'ismos' latentes a partir da decolonialidade nas Artes Visuais da América Latina.

As narrativas cartográficas decorrentes da pesquisa não pretendem configurar-se como receituários para práticas pedagógicas decoloniais na Arte/Educação. Nessas narrativas, a decolonialidade não é vista como tema das Artes Visuais latino-americanas, mas serão apresentadas como discursos com consciência artística, histórica, cultural, social e política. Destacaremos artistas,

coletivos/as sociais, culturas e histórias; com produções que, pelo (re)pensamento crítico, fazem emergir os outros 'ismos' que nos interessam para uma pensar uma Arte/Educação decolonial.

Palavras-Chave: América Latina; Arte/Educação; Artes Visuais; Decolonialidade; Outros Ismos.

Referencias

ACHINTE, Adolfo Albán. Epistemes "Otras": ¿Epistemes Disruptivas?. **KULA**. Antropólogos del Atlántico Sur. Revista de Antropología y Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina. N. 6. Abril de 2012. p. 22-34. Disponível em: <<https://bityli.com/ERLwUz>> Acesso em 27 jun 2022.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa**: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

GESCO – Grupo de Estudos Sobre Colonialidade. Estudios Decoloniales: Un Panorama General. **KULA**. Antropólogos del Atlántico Sur. Revista de Antropología y Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina. N. 6. Abril de 2012. p. 8-2. Disponível em: <<https://bityli.com/WqpOaz>> Acesso em 27 jun 2022.

ERA UMA VEZ UM LÁPIS COR DE PELE... DIVERSIDADE E DIFERENÇAS EM CORES E FOTOGRAFIAS

Talita Malheiros¹ – UERJ

- Tia, me empresta o lápis cor de pele?

Muitos já devem ter escutado essa clássica pergunta em algumas salas de aulas e também fora delas. Como professora de Artes Visuais ela me acompanha nos 'espaçotempos' escolares há quase dezesseis anos. Desde as séries iniciais do ensino fundamental ao ensino médio essa é uma pergunta que me impulsiona a pensar sobre redes educativas (ALVES, 2019), vivências, experiências, memórias, imagens, escutas e ausências.

Mas o que existe de tão inquietante nessa pergunta? É apenas um lápis de cor que usualmente é associado às cores de nossas peles. Será que as crianças, adolescentes e jovens já pararam para observar atentamente a cor daquele lápis? Ou apenas reproduzem uma denominação culturalmente e socialmente estabelecida? As classificações generalizadas, igualitárias e românticas sobre a diversidade brasileira e o "discurso que invisibiliza e sonega a cor dos corpos que majoritariamente são assassinados nas comunidades e favelas brasileiras" (LIMA, 2020, p.237) também faz com que um único lápis de cor represente a tonalidade de pessoas tão múltiplas e diversas.

Somos fruto de uma colonialidade estruturante que faz com que as diferenças sejam anuladas, os desejos reprimidos, as ideias homogeneizadas e os corpos controlados. As linhas de fuga e as ações que vão de encontro ao que nos está hegemonicamente imposto se configuram como compromissos éticos,

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Integrante do GRPesq "Currículos cotidianos, redes educativas, imagens e sons". Especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela UnB. Licenciada em Educação Artística pela UERJ. Professora de Artes Visuais na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. tatamalheiros@yahoo.com.br.

estéticos e políticos de nosso ‘aprenderensinar’ e ‘fazerpensar’ na nossa prática docente. Então como despertar em nossos estudantes novos modos de ‘verouvirsentirpensar’ o mundo e com eles se relacionar de forma mais colorida, curiosa, leve e livre de paradigmas? Como “assentar o pensamento em outras matrizes”, como nos aponta Lima (2020, p. 238)?

Como não existe oralidade e narrativas sem a presença do outro, o pedido por um objeto inexistente sempre me conduz a uma investigação, por meio de perguntas, se alguma das crianças que ali se encontram possuem a tal cor em suas peles. As perguntas inquietam os olhares e a observação das crianças. As fazem procurar atentamente por alguém que se assemelhe ao tom do lápis, mas não acham. Pois raramente encontraremos alguém cor de rosa em sala de aula.

Com a ajuda das fotografias da artista Angélica Dass e seu projeto em andamento chamado Humanae e ainda movida pelas perguntas e pelas brincadeiras, os desafios a buscar cores que se aproximam do tom de suas peles, meninas e meninos, em sua maioria, negras e negros. A partir de então, o preto, o marrom e o bege são as cores pelos quais eles se identificam e se reconhecem. Um autorreconhecimento que se configura como “presença e afirmação da negritude” (LIMA, 2020, p.240) como regeneração, revitalização e visibilização de suas existências. Como uma “energia vital” de afirmação de identidade, resistência e (re)existência.

Nessa composição de afetos e criação de novas histórias e caminhos, a infância que se apresenta diante de mim parece mergulhar numa outra corporeidade, desvendada dentro de uma caixa cheia de cores que agora se aproximam da sua realidade, do seu mundo. Cores que antes raramente apareciam em seus desenhos ou retratos.

Trago esta experiência para continuar dialogando com Alves (2019) e Lima (2020) e problematizando o “fazer docente” e o “formar-se docente com as crianças”. Para entender como alguns atravessamentos, que vão de encontro a um currículo normativo e engessado, se transformam em práticas criativas, afirmativas e decoloniais, que habitam os “entres”, as “brechas” e rompem as estruturas dicotômicas das disciplinas.

Por uma formação docente infantil e denegrida ... uma formação que tenha o prolongamento da infância como princípio, que aposta de movimentos e caminhem em direção à infância do pensar, do sentir, do estar no mundo e de denegrir as relações educativas, torná-las enegrecidas pelos sentidos afro-diaspóricos e africanos que apresentam possibilidades outras de existência e de manutenção de nossas energias vitais. (LIMA, 2020, p.240)

Em suas dimensões éticas, estéticas, políticas, as artes e os artefatos culturais são capazes de criar novos *'conhecimentossignificações'*, novas formas de existência e atos de resistência que se afastam dos consensos, beiram o inesperado e o não planejado. Outras poéticas com os cotidianos e *'fazeressaberes'* são apresentadas a todos nós, *'discentesdocentes'*. Desvios, encontros, atravessamentos, fissuras, travessias e travessuras ... novas formas de lidar e sentir o mundo são possíveis com as artes!

Caminhar por novas vivências e experiências é garantir o enraizamento de outras memórias e histórias. É nos emaranharmos por tramas fortes e resistentes que dão voz, fala, sentido e sentimento aos corpos negros e dissidentes, aos cabelos crespos e às infâncias subalternizadas. É colorir juntos novos e belos quadros. É fazer dos acontecimentos imprevisíveis rotas de fuga e trajetos nômades que nos libertem de uma falsa democracia racial, social, ética, estética e política. É criar outras existências, outras narrativas e memórias.

Portanto, será que estamos dispostos a enxergar as entrelinhas, escutar as dissonâncias e *'fazerpensar'* escola e currículo como linhas de fuga às normas e imposições hegemonicamente estabelecidas? Como fazer das salas de aulas *'espaçostempos'* de afeções e travessias?

Palavras-chave: Diversidade; Artes; Criações curriculares.

Referências

ALVES, Nilda. *Sobre as redes educativas que formamos e que nos formam*. In: ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de**

processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje. S. Paulo: Cortez, 2019, p. 115-133.

LIMA, Camila Machado de. **O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo: por uma formação docente infantil e denegrada.** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2020.

TOJA, Noale; CONCEIÇÃO, Rafaela Rodrigues da; MALHEIROS, Talita. **Criações e usos das Artes como tecelãs de ‘conhecimentossignificações’ curriculares.** Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 26, n. 58, p. 265-284, set./dez. 2021.

SENTIDOS E SIGNIFICAÇÕES DE UMA IMERSÃO CULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA PLURAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA

*Maria da Penha Fonseca*¹ – Faculdade Novo Milênio ES

*Ivana de Macedo Mattos*² – Rede Salesiana ES

Resumo

Abordar sobre o percurso descritivo da arte acadêmica à arte contemporânea, é o resultado da inquietação despertada após uma imersão cultural em São Paulo. Por meio de visitas a vários espaços expositivos, que trouxeram aos espectadores, obras da arte moderna à arte contemporânea, de diferentes tempos, estilos e expostas por meio de tecnologias interativas. A arte tem este poder, de encantar, extasiar, inquietar, desconstruir, construir. Nesse sentido, esse artigo apresenta e traz reflexões sobre a importância de espaços plurais de formação continuada, que enriquecem estética e culturalmente os sujeitos/professores, através de vivências plurais que ressignificam e proporcionam experiências de fruição por meio da arte.

Palavras-chave: Arte. Estética; Formação Cultural; Formação Continuada.

Introdução

No período de 23, 24 e 25 de abril de 2022, participamos de uma Imersão Cultural, em São Paulo, com um grupo de professores³, com visitas a muitas exposições, e, nos sentimos provocadas acerca da vivência cultural vivida e sentida naqueles dias.

¹ Mestre em Educação (PPGE/UFES-2007). Especialista em Abordagens Contemporâneas em Arte-Educação (2001), Licenciada Plena em Educação Artística (UFES – 1996). Professora aposentada na Educação Básica/Sistema Estadual de Educação do Espírito Santo. Coordenadora e Professora no Curso de Pedagogia Faculdade Novo Milênio. Membro do grupo de Pesquisa GPAP/CNPq. mp.fonseca14@gmail.com.

² Doutora em Educação (2021) e Mestre em Educação (2015) PPGE/UFES. Especialista em Arte-Educação (2001), Licenciada Plena em Educação Artística (2001) e Bacharel em Artes Plásticas (1997). Professora da educação básica há 27 anos na rede privada de ensino, leciona no Colégio Salesiano Jardim Camburi. Membro do grupo de pesquisa GEPEL/CNPq. mmattos.ivana@hotmail.com.

³ A viagem “Imersão cultural”, contou com um grupo de 25 professores, esses oriundos de escolas públicas e privadas do estado do ES, a maior parte, professores de arte da educação básica das disciplinas de artes visuais, mas também contando com pedagogos e professores de literatura, língua portuguesa, história e geografia.

Percebemos que foram momentos que nos propiciaram uma experiência estética sensível e nos permitiram tecer pontes de significações, por meio das quais, emergiram reflexões acerca da importância de professores de arte, vivenciarem momentos de prazer estético, de encontro com a arte, por meio de visitas culturais.

O que para alguns pode ser ou parecer um passeio, para os professores de arte, fazer visitas aos espaços expositivos, de patrimônio histórico-cultural, assistir espetáculos musicais, cênicos, cinematográficos, entre outros, é formação docente continuada, é essencial, é nutrição e construção de conhecimento.

A arte exposta em galerias, museus, instituições privadas e públicas, monumentos e espaços urbanos tem o potencial de provocar no espectador o encantamento, a inquietação, a desconstrução e tantos outros sentimentos ou sentidos. E mais, pode-se dizer ainda, que uma mesma obra pode provocar tudo isso ao mesmo tempo, em diferentes pessoas. Inclusive, algumas obras já vistas anteriormente, em outras oportunidades, nos provocam de modo diferente.

Nessa perspectiva, esse artigo, discorre sobre algumas experiências vividas em uma imersão cultural a SP, e busca diálogos com autores no que se refere a leitura de imagens e a estética no plano do sensível da arte.

Desenvolvimento

Diante da diversidade de programações possíveis na cidade de SP, recheada inclusive pelas comemorações dos 100 anos da Semana de Arte Moderna de 22, a imersão cultural contou com uma programação que contemplou diferentes temáticas, com visitas aos espaços culturais, em que foi possível observar e conferir as muitas formas de expressão e representação, de estilos, de materialidades, de contextos e intencionalidades, uma vez que propiciaram olhares diversos, a saber:

- 1º dia: Visita guiada a espaços de Patrimônio Histórico-cultural no Centro de São Paulo, passando pela Padaria Santa Tereza (1ª padaria de São Paulo), Catedral da Sé, Cripta da Sé, Faculdade de Direito, Igrejas Franciscana

de 1ª e 3ª ordem, Solar da Marquesa de Santos, Pátio do Colégio, Museu e Capela Padre Anchieta, finalizando com almoço na Padaria Girondino, algumas fotos na figura 1. Visita à Exposição: *Era uma vez Moderno* (1910 a 1944) no espaço FIESP e Exposição Imersiva: *Beyond Van Gogh*, no Morumbi Shopping.

- 2º dia: Exposição: *Portinari para Todos*, no Museu da Imagem e do Som (MIS); Exposição: *Amazônia*, de Sebastião Salgado, no SESC Pompeia; visitação ao MASP com as exposições: *A mesma história nunca é a mesma*, de Luiz Zerbini; *Volpi Popular*, *Acervo em transformação*, e finalizando o dia no Teatro Renault para assistir à peça: *A Família Adams*.

- 3º dia: PINACOTECA – Exposições: *Suturas, Fissuras e Ruínas*, de Adriana Varejão; *Modernismo: destaques do acervo* e *Arte Contemporânea: peças do acervo*.

Com uma programação intensa, a vivência foi muito significativa, uma vez que a sociedade de modo geral retoma a rotina de frequentar espaços públicos, no pós-pandemia. É a sensação de superação, de vitória, de retomada de trajetória. E poder transitar em diferentes linguagens artísticas: a arquitetura, a música, a dança, o teatro e a pintura, têm assumido um aspecto diferente, devido às mudanças de paradigmas sociais, políticos, econômicos, culturais e estéticos provocados pela industrialização, globalização, redimensionamento das geografias mundiais e institucionais, entre outros.

Fig. 1: Visita guiada a espaços de Patrimônio Histórico-cultural no Centro de São Paulo.



Fonte: Fotos das autoras.

E todos estes aspectos vêm à tona, conforme a experiência de cada espectador, influencia a leitura e interpretação da obra. De acordo com Rebouças (2003), na leitura do texto imagético, não existe um direcionamento do olhar,

[...] a maneira de ver, de conduzir o olhar pela plástica da obra é, como a obra, uma construção. A relação entre leitor e obra não é passiva, como entre emissor e receptor por algumas teorias da comunicação. Na semiótica discursiva a relação estabelecida é entre dois sujeitos – a obra e o que a vê. (REBOUÇAS, 2003, p.13)

E essa relação se dá no ato de leitura. No entanto, há outros modos de leitura, como por exemplo, a leitura comparativa, considerando os elementos plásticos. A exemplo, ao apreciarmos a pintura clássica, *Caipira picando fumo*, 1893, de Almeida Júnior, óleo sobre tela, com dimensão de 202 x 141 cm, observamos que a obra tem como características específicas: a beleza,

harmonia, perfeição e acabamento, apresentando a cena pintada em perspectiva, parecendo quase uma fotografia. Em contrapartida, na pintura moderna, *O Mamoeiro*, 1925, de Tarsila do Amaral, óleo sobre tela, dimensão de 70 cm x 65 cm, tudo aparece em proporções e distribuições que parecem absurdas em relação à maneira como nós percebemos as coisas no mundo natural; outra característica é a estilização das formas, como podemos apreciar na figura 2.

Fig. 2: Caipira picando fumo, de Almeida Júnior. (Acervo PINACOTECA/SP) e *O Mamoeiro*, de Tarsila do Amaral. (Acervo MAC-USP/SP).



Fonte: ITAÚ CULTURAL - CD-ROM - título: Modernismo passo a passo – ano: 2002

Ao compararmos as duas obras, identificamos os contrapontos como o realismo/estilizado, perspectiva/sobreposição de planos, cores matizadas/cores chapadas, proporção/desproporção.

Na imersão cultural em São Paulo, foi possível a apreciação das características modernistas presentes em obras e reflexões de Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, Manuel Bandeira, Cícero Dias, Di Cavalcanti, Osvaldo Goeldi, Ismael Nery, Victor Brecheret, entre muitos outros.

Especificamente na exposição, *Era uma vez o Moderno*, mostrou-se a dimensão humana das mulheres e homens que participaram do debate em torno

da possibilidade de se fazer uma arte moderna no Brasil, assim como a diversidade de manifestações e direções do que se convencionou chamar de modernismo brasileiro. E nela foi possível se ver cartas que os artistas trocavam entre si acerca de seus questionamentos, ideais e pensamentos e também, croquis desenvolvidos como estudo para as obras. Apreciar tais registros é enriquecedor para o espectador, tendo nesse caso, também a mediação ofertada pela instituição, que pode estabelecer uma relação dialética entre nós sujeitos envolvidos nessa ação educativa.

Fig. 3: Detalhes da Exposição: Era uma vez Moderno (1910-1944), no Centro Cultural FIESP.



Fonte: Fotos das autoras

Martins e Picosque (2012), reiteram que no espaço expositivo, são obtidas informações e percebidos detalhes dos objetos expostos, mas como uma abertura à leitura e à interpretação dialógica da obra de arte, que não se encerra aí. Mediar é, portanto, propiciar espaços de recriação da obra. A recriação está na multiplicidade de leituras que pode surgir dos leitores, público e mediador, e da conversa entre os pares.

Para estimular a reflexão sobre Arte Acadêmica e Arte Moderna buscamos em Moraes (1998), citações de frases de personagens importantes da arte:

“Devo confessar preliminarmente, que eu não sei o que é belo e nem sei o que é arte” (MÁRIO DE ANDRADE, 1938).

“A arte pode ser ruim, boa ou indiferente, mas qualquer que seja o adjetivo empregado, temos que chamá-la de arte. A arte ruim é arte, do mesmo modo como uma emoção ruim é uma emoção” (MARCEL DUCHAMP, 1957).

“Todos sabemos que arte não é verdade. A arte é uma mentira que nos faz compreender a verdade, pelo menos a verdade que poderemos compreender” (PABLO PICASSO, 1923).

“A função da arte não é a de pensar por portas abertas, mas a de abrir portas fechadas” (ERNEST FISCHER, 1959).

“A arte não reproduz o visível, torna visível”. PAUL KLEE, 1925.

“A arte é individual como criação e plural como significado” (FREDERICO MORAIS, 1994).

A partir dessas citações, fazemos um convite à reflexão, se toda Arte é contemporânea daqueles que a realizam (artistas) e daqueles que, a partir dela, procuram criar pensamentos (críticos). E o diálogo entre obras consagradas de tempos passados integrados aos aplicativos e ferramentas tecnológicas da arte também é arte contemporânea?

Para Foster (1985), a arte como espetáculo e diversão é o "brinquedo" predileto dos patrocinadores atualmente, o que a torna objeto de manipulação descarada e não mais apenas motivo de obrigação nobre dos que detêm os poderes públicos e privados, reduzindo o papel da cultura a uma forma de consumo e de controle social. Num contexto onde o pluralismo - de valores e manifestações - é determinante, a crítica não mais se faz necessária: "o bem de consumo é a sua própria ideologia" (Adorno, apud Foster, 1985, p. 21).

Na imersão cultural em SP, foram visitadas duas exposições de artistas renomados, Van Gogh e Portinari, nas quais o público não tem acesso direto às obras produzida pelos artistas, mas sim as projeções delas, integradas à música, textos, aromas, cenários, entre outros.

Fig. 4: Exposição Interativa Van Gogh



Fonte:Acervo das autoras

Sacchettin (2021), contextualiza que no início do século XXI, as exposições passam a ganhar destaque os ambientes imersivos, combinados ou não com tecnologias interativas, segundo a pesquisadora,

[...] as chamadas exposições imersivas colocam-se como uma vertente da arte digital contemporânea, a partir da proposta de trazer ao público experiências intensas em ambientes polissensoriais, utilizando múltiplas e simultâneas projeções de vídeo, luzes, sons, trilha sonora e às vezes até essências olfativas, no intuito de envolver o visitante por completo. Essas exposições vêm conquistando cada vez mais espaço nas instituições e na mídia, atraindo importantes investimentos e reunindo artistas e coletivos interdisciplinares interessados na intersecção entre arte, tecnologia e, por que não, entretenimento. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ars/a/CgXWvJLqQ9Z94CVMnBJpb7s/#>> acesso em 20 jul. 22.

Especificamente na exposição “*Beyond Van Gogh*”, nas primeiras salas a interação se dá por meio de textos, molduras vazias, nas quais você se torna a

obra em seus registros fotográficos ou simplesmente se questiona sobre o sentido da arte e de seu papel na contemporaneidade.

A interação com o espaço nos provoca, não somente visualmente, mas explorando todos os sentidos. Inclusive, fazendo-nos sentir transportado para diferentes tempos e espaços, por meio de projeções imensas nas paredes da galeria, que se completam com aromas e músicas de fundo. Por esse viés, a experiência estética se revela em sua essência, ou seja, o sujeito é convocado pelas qualidades imanentes das figuras do mundo sensível. Portanto, como ressalta Landowski (2005, p. 95), “não há contraposição, nem reflexividade entre o conhecer e o sentir. O sensível se sente, e faz sentido, e, inversamente, o sentido articulado incorpora o que emana do plano sensível”.

Um dos aspectos que se observa, na contemporaneidade, é que não se coloca a questão da verdade e sim a sua pluralidade. Passado e presente se integram, se conectam e interagem. Neste sentido, para o presente ser realmente contemporâneo, tem-se de aprender a conviver com a pluralidade.

Portanto, a Arte Contemporânea corresponde ao desdobramento, não tem mais a função de representar a realidade, mas de criar uma realidade, superando assim conceitos postulados anteriormente. Não existe uma resposta única e “verdadeira” para tais questões. Cada um pode ter a sua própria resposta, assim como todas podem ser consideradas corretas. O texto enunciado vai depender muito de quem o lê, de sua forma de ver o mundo, de seu repertório de vida e de seus conhecimentos prévios. Vale ressaltar que para ler uma obra artística não é necessário saber o que o artista quis dizer, mas o que está posto na obra.

Independente da faixa etária, observou-se que nas exposições interativas que essa relação do olhar leitor, se dá a partir do contato entre espectador e obra, ou seja, a leitura se dá a partir do momento em que o espectador se propõe a dialogar, experimentar, desnudar e desvelar a obra. A interação entre leitor e obra, não se limita apenas ao visual, mas também os demais sentidos e são bastante educativas, uma vez que saem da perspectiva passiva para o modo ativo, utilizando-se de recursos e ferramentas tecnológicas para montagem em quebra-cabeças, imagens com sensores de presença e que interagem com o

espectador, desenho de imagens com lanternas do celular, entre outras possibilidades.

Fig. 5: Exposição Interativa Portinari para Todos



Fonte: acervo das autoras

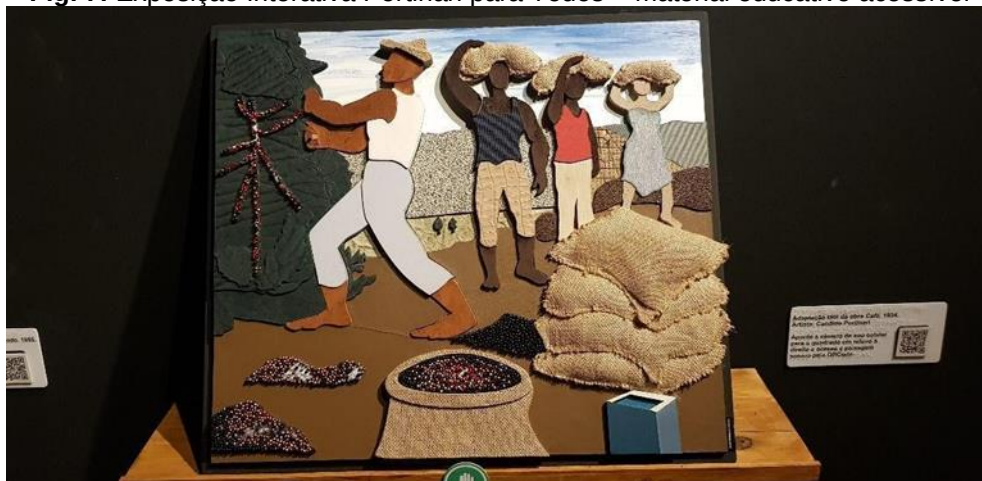
Fig. 6: Exposição Interativa Portinari para Todos



Fonte: Acervo das autoras

Analizando as propostas das exposições visitadas, considera-se que são fundamentais para a formação do professor. Tais experiências e vivências promovem novos olhares e significados para a prática docente, inclusive no que se refere ao material educativo de acessibilidade.

Fig. 7: Exposição Interativa Portinari para Todos – material educativo acessível



Fonte: acervo das autoras

Ganzer (2005), diz que visitas a museus e espaços culturais, provoca o gosto pela descoberta das impressões sensoriais, a curiosidade e o prazer. Estar próximos a obras originais, nos proporcionam melhor visibilidade às cores, formas e técnicas utilizadas, interferindo também na relação do espectador com as dimensões das pinturas, dos desenhos ou fotografias e, no caso das obras tridimensionais, com o volume e seu entorno.

Considera-se que a imersão cultural em São Paulo foi um momento rico de formação continuada docente, não só pelas visitas às exposições, mas também pelas trocas entre os pares. Inclusive, por determinadas obras, serem acessíveis somente em livros e internet, agora o sujeito/professor frente a frente a elas, é provocado, pode retornar a sua trajetória pedagógica, refazer seu próprio percurso, possibilitando assim uma avaliação de sua prática, analisando sua experiência passada e estabelecendo suas perspectivas futuras. Além dessas potentes vivências sensíveis com a arte, foi possível também buscar materiais educativos ofertados pelas instituições, adquirir publicações para estudos e planejamento pedagógico.

Considerações

O professor deve se preocupar com sua formação inicial e continuada, deve estar em constante busca na ampliação do conhecimento e consciente de sua importância na inserção do aluno na arte. Principalmente atualmente, em que as tecnologias e as informações evoluem de tal forma que podemos nos considerar defasados em muito pouco tempo, por isso é preciso formar, fundamentar conhecimentos sobre as tecnologias: conhecimentos técnicos e teóricos.

Para Facci (2004, p. 257), o trabalho docente parte de pressupostos de que:

Cabe ao professor ensinar, ou seja, levar o aluno a se apropriar do conhecimento já produzido pela humanidade, parece inadequado pensar o processo de ensino-aprendizagem desvinculado da realidade social, assim como também não faz sentido pensar na formação e atuação do professor divorciado do processo histórico.

Quando pensamos na formação de professores com relação à arte contemporânea, consideramos que o professor deve antes de tudo, estar consciente de sua importância na educação e preparado para entender e explicar sua função para o indivíduo e a sociedade. Ele deve ser um pesquisador, buscando sua autoformação cultural, pensando em mudanças para a melhoria de sua prática pedagógica, privilegiando uma concepção da arte na criação, na vivência, na prática artística como um modo humano de relação com o meio em que vive, como prática simbólica, a fim de criticar e refletir sobre a vida contemporânea. Depende de seu desempenho pedagógico o modo como os demais profissionais da educação, alunos e familiares verão o papel da Arte dentro e fora da escola.

Finalizamos nossas reflexões, reiterando que independente da instituição que exercemos a profissão docente, é preciso ser capaz de construir nossa própria competência, movido por ações de querer, poder, dever e fazer, apropriando-se conscientemente da própria vontade de construir-se competente.

Referências

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FOSTER, Hal. **Arte, Espetáculo, Política Cultural.** São Paulo: Casa Editorial Paulista, 1985.

GANZER, Adriana A. Turbilhão de sentimentos e imaginações: As crianças vão ao museu ou ao castelo. In: Museu, educação e cultura: **Encontros de crianças e professores com a arte.** Maria Isabel Leite e Luciana Esmeralda Osteto (orgs). – Campinas, SP: Papirus, 2005, p.85-92. (Coleção Ágere)

ITAÚ CULTURAL - CD-ROM: **Modernismo passo a passo.** Ano: 2002

LANDOWSKI, Eric. **Para uma semiótica sensível.** Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, p.93 a 106, Jul/Dez. 2005.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Mediação cultural para professores andarilhos da cultura. 2ª ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MORAIS, Frederico. **Arte é o que eu e você chamamos arte:** 801 definições sobre arte e o sistema da arte. Rio de Janeiro: Record, 1998.

REBOUCAS, Moema Martins, **O discurso modernista da pintura.** Lorena: CCTA, 2003.

SACCHETTIN Priscila. **De volta à caverna de Platão:** Notas sobre exposições Imersivas. Revista da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. 2021 ARS - N 42 - ANO 19.



Espaços Formativos

CORPO CASA CORPO: POTENCIALIDADES INVENTIVAS DO ENSINO [REMOTO] DE ARTES VISUAIS

Mariane Olimpio Farias¹ – UFMG
Daniele de Sá Alves² – UFMG
Júlia Pugliesi Abdalla³ – UFMG
Kênia Gonçalves Pio do Carmo⁴ – UFMG

Resumo

O texto se propõe a partilhar reflexões sobre as aulas do Ensino Básico, acompanhadas em função da experiência da disciplina "Análise Prática e Estágio em Artes Visuais II" na qual, devido à crise sanitária e humanitária causada pela pandemia de Covid-19, reuniões e exercícios foram desenvolvidos em modo remoto. Nesse contexto, inquietações e provocações partiram da percepção de que as professoras observadas construíram suas aulas a partir de seus próprios processos de criação, sendo possível identificar, em suas propostas e metodologias, questões específicas de suas poéticas pessoais. Nesse sentido, investigamos a potência das poéticas artísticas nos processos de ensinar e aprender arte sendo o estágio curricular supervisionado um espaço para o exercício na formação docente em Artes Visuais.

Palavras-chave: Artes Visuais; processos de criação; formação docente.

Introdução

Duas pessoas dançando
a mesma música
em dias diferentes
formam um par?

Ana Martins Marques e Eduardo Jorge

¹ Mariane Olimpio é artista visual e educadora. Licencianda em Artes Visuais e bacharel em desenho, ambas pela Universidade Federal de Minas Gerais. marianeolimpio.f@gmail.com.

² Daniele de Sá Alves é artista visual e educadora. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Arte e Cultura Contemporânea pelo PPGARTES/UERJ. Mestre em Museologia e Patrimônio pela PPGPMUS na UNIRIO e bacharel e licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. danieledesalves@gmail.com.

³ Júlia Pugliesi Abdalla é artista visual e educadora. Licencianda em Artes Visuais pela Universidade Federal de Minas Gerais. abdallajuu@gmail.com.

⁴ Kênia Gonçalves Pio Carmo é artista visual e educadora. Licencianda em Artes Visuais e bacharel em gravura, ambas pela Universidade Federal de Minas Gerais. keniapiocarmo@gmail.com.

Frente aos inúmeros impactos derivados da suspensão de aulas e atividades presenciais e ainda, atravessando uma parte de grande relevância para a formação docente, é que professores formadores e em formação compartilharam desta desafiadora experiência. O Estágio Curricular Supervisionado integra o projeto pedagógico do curso de licenciatura em Artes Visuais⁵ da Universidade Federal de Minas Gerais, sendo uma importante etapa formativa para o trabalho com a educação. De forma prática, acompanham-se professores e professoras especialistas, em suas didáticas, metodologias, abordagens e conteúdos no âmbito escolar. A formação docente para o ensino de Arte, assim como em qualquer outra área de conhecimento, possui características específicas concernentes ao seu processo de ensino e aprendizagem.

O Ensino Remoto surgiu como uma medida emergencial diante da pandemia ocasionada pela COVID-19. Com ele, foi preciso repensar o modo de ensinar, aprender e fazer arte na educação, muitas vezes, até então, condicionado ao espaço físico e aos recursos da escola. Frente às incertezas sociais, e conseqüentemente, da dinâmica escolar, é que fomos atravessadas pela experiência do estágio. Acompanhar a atuação de educadores e educadoras diante do desafio de ensinar e aprender remotamente, foi um processo inquietante e provocativo, tal experiência convocou o exercício docente impregnado por uma postura crítica e inventiva.

Neste período, muito se falou, no campo da educação, sobre a necessidade de adaptação dos modos de ensino e aprendizagem, mas adaptar sugere ajustar algo àquilo já existente, como transpor. Apesar disso, no contexto das aulas observadas, percebeu-se que o ajuste não seria suficiente, foi preciso seguir caminhos diferentes do que vinha sendo no ensino presencial. Desse modo, nos processos de ensinar arte entre telas, reconhecemos na atuação docente observada, uma (re)invenção da escola, a (re)invenção da sala de aula e, sobretudo, a (re)invenção das práticas pedagógicas. Ainda que tal invenção fosse referenciada nas experiências anteriores, aproximando-se do que poderia ser entendido como uma adaptação, precisou ir além, porque buscou algo ainda

⁵ Assim como nas demais licenciaturas, conforme legislação.

não exercitado dentro dos parâmetros do ensino presencial e, para isso, exigiu um olhar atento para as questões que circundaram os desafios do ensino remoto para novas problematizações no campo do ensino da arte.

Quando falamos de invenção, nos referimos à invenção dos próprios problemas. Apresentar novos problemas, ou seja, problematizar, é resistir ao saber que já está pronto e à reconhecimento. Isso significa acolher e habitar a incerteza (KASTRUP, 2016, p. 4).

Com o Ensino Remoto Emergencial (ERE), foi necessário, então, revisitar o conhecido com um olhar estrangeiro e partir de questões basilares para a reinvenção dos processos de ensinar, aprender e fazer arte. Perguntas e inquietações frequentaram todo o processo: Como suscitar a experiência da arte, do corpo e do mundo sem a presença? Como fica o corpo do mundo no mundo da tela? Que corpo é esse que ensina e que aprende entre telas? Como convocar o corpo entre as telas? Como o corpo resiste às telas? Como nos provoca Larrosa (2002), como o “sujeito da experiência”⁶ (r)existe no contexto virtual?

Entre telas, professores, professoras, alunos e alunas têm buscado outras formas de experimentar a educação, um imperativo sanitário e político atravessado por possibilidades que se adequam entre disponibilidades de equipamentos e redes de conexões no universo tecnológico. Nesta trama pandêmica e virtual, qual o lugar da experiência? De que maneira provocar processos de criação entretelas? Que impactos essa inédita experiência têm a contribuir para a invenção de outros modos de ensinar e aprender arte na contemporaneidade? (ALVES, 2021, p.222)

Entre conexões perdidas e repetidas tentativas de reconexão, olhos exaustos de tanto tempo focados na tela, corpos se presentificam em ícones virtuais. A casa, constantemente presente, funde-se à virtualidade, o universo

⁶ Para Larrosa (2002), o sujeito da experiência seria aquele que se coloca em risco, que se expõe, se abrindo permitindo afetar-se e ser afetado. Por tanto o sujeito da experiência não pode ser um sujeito de certezas, autodeterminado e inatingível, ao contrário, será um sujeito de incertezas, alcançado, aberto à própria transformação.

virtual torna-se casa. Aviso: “você saiu da reunião”. Para entrar na reunião, acesse o link. Horas e horas de assento. Novo aviso: “aguarde”. “Conectando”. Uma voz: “quem está aí?”. O computador trava. Ausência e ansiedade. “Estão me ouvindo?” “Estão me vendo?” Não há encontro. Silêncio. Corpo ausente.

Ensinos e aprendizagens em arte: enfrentamentos de um ensino remoto

É preciso dizer então como habitamos nosso espaço vital de acordo com todas as dialéticas da vida, como nos enraizamos, dia a dia, num “canto do mundo” (Bachelard, 1957, p.200).

Tradicionalmente, a sala de aula é um espaço de quatro paredes, telhado, com janelas, porta, mesa de professor, carteiras para estudantes, quadro negro. No ensino remoto este espaço físico foi deixado, fechado, isolado, como alternativa de descontaminação, foi substituído por um espaço virtual. As salas de aula virtuais funcionaram como portais de acesso às casas de cada participante do ensino remoto. Pelas telas foi possível revelar um recorte do lar e da família.

Diante de pequenas imagens, corpos inteiros sintetizados em ícones, presentificaram suas ausências. A casa passou a abrigar e ser a escola, um novo lugar de existência a partir da experiência virtual. Nesse contexto, nos perguntamos: Como produzir subjetividades a partir da virtualidade? Como produzir subjetividades na ausência de corpos?

As autoras Vilhena e Novaes discutem “o uso do espaço virtual como possibilidade de diferentes formas de subjetivação” (2018, p.145). Dialogando com o conceito de lugar e “não lugar”⁷ cunhado por Marc Augé (1994) e entendendo o mundo virtual como um “não lugar”, também trazem para conversa Winnicott que propõe que “para olhar criativamente e ver o mundo, o indivíduo, antes de tudo, deve ter internalizado a experiência de ter sido olhado” (Vilhena

⁷ Segundo Marc Augé (1994) lugares seriam espaços que nos trazem identidade, história e sentido, enquanto os “não lugares” são espaços nos quais essas marcas não estão representadas, reduzindo as pessoas, muitas vezes, à números.

e Novaes, 2018, p.145). A partir desse entendimento, trazem um questionamento que também dialoga com a discussão aqui proposta: o que a tela nos devolve? Colocando em questão a rede mundial de computadores - internet - como lugar ou não lugar, nos provoca para a reflexão de que tal argumento depende do uso que o sujeito faz de tal recurso.

O contexto da educação é um lugar de produção coletiva, de compartilhamento com o outro, de trocas, de conviver, de estar junto. Durante o ensino remoto, novas formas de convivência e ensino tiveram que ser construídas. No entanto, com a distância física, mesmo compartilhando a privacidade doméstica, a noção de pertencimento de grupo escolar se dissolveu e, muitas vezes, prevaleceu a experiência individual e solitária.

Como construir, nos encontros virtuais das aulas de arte, um campo de investigação ativado, capaz de produzir a noção de escola? Como fortalecer individualidades, representatividades, coletividades, símbolos, identidades, histórias e, com isso, construir sentidos? Durante o estágio remoto a casa e o corpo, e também casa / corpo, foram lugares de investigação e criação, a partir das propostas de cada professora artista, produzindo atravessamentos e sobreposições entre o privado e o coletivo tornando o ambiente virtual, um lugar de memórias e afetos.

Sobre experiências nos estágios: aprender e desaprender

No Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET - MG)⁸, professoras em formação acompanharam dois grupos de turmas do primeiro ano do Ensino Médio Técnico, sendo 5 turmas regidas pela professora 1, que chamaremos de grupo A, e outras 6 turmas, regidas pela professora 2, que chamaremos de grupo B. Já no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais, Centro Pedagógico (CP), uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, que chamaremos de grupo C. Ambas escolas valorizam os eixos ensino, pesquisa e extensão. Todos os seus atores, sejam estudantes,

⁸ Unidade em Belo Horizonte - MG.

professores, monitores, estagiários têm papéis fundamentais para o funcionamento desses espaços.

A professora 2, trouxe sua pesquisa em performance para o ensino, enquanto a professora 1, em seu fazer e em conversas, mostrou a interseção de seu trabalho de pesquisa com propostas de criação em sala de aula, assim como a professora 3, que também compartilhou seus processos de criação e sua relação com a literatura que surgiu desde o início da sua prática artística. Todas as três professoras, mesmo diante do ensino remoto, com seus diferentes modos de trabalhar, valorizaram a investigação, a criação e a invenção traçando um importante e fértil diálogo com suas poéticas pessoais. Seus discursos se alinharam às ações, desenvolveram processos artísticos pedagógicos a partir da curiosidade e da crítica, instigaram estudantes e nutriram os encontros de inquietações e desejos de criação. No acompanhamento de três grupos diferentes, metodologias e particularidades na atuação das três professoras / artistas / pesquisadoras com formação em diferentes áreas da Arte, atuando em duas escolas diferentes, com grupos e faixas etárias diferentes foram mapeadas.

No grupo A, a professora iniciou um projeto de intervenção arquitetônica no qual os estudantes deveriam criar personagens para interagirem com o espaço da casa trazendo algum questionamento ou posicionamento crítico⁹. A intervenção deveria ser registrada por vídeo ou fotografia. A escolha do tema de cada um foi discutida, questões sobre racismo, gordofobia, pressão estética, violência contra a mulher e saúde mental na pandemia foram pautas levantadas. Os estudantes, ainda que com a câmera desligada, participaram ativamente das aulas, trazendo suas contribuições por áudio ou textos no chat. Essa participação foi instigada pela incisiva, mas descontraída, abordagem da professora, chamando cada estudante pelo nome com a pergunta direta: “qual a sua ideia?”

No período da pandemia, os ambientes virtuais se tornaram espaços de intensa socialização, com isso, as questões sociais se evidenciaram neste ambiente e, conseqüentemente, foram levadas para a sala de aula. Assim, a

⁹ A criação coletiva de um personagem interagindo com algum espaço da residência do grupo, foi feita por cada estudante em sua casa, e apenas uma pessoa do grupo teve contato direto com a criação do personagem; a exposição coletiva foi construída no Instagram.

professora 1, adotou o Instagram como material didático que, além de ser um espaço para a socialização e fruição, também se tornou espaço de criação, partilha de produção e debates das aulas de arte.

A professora 2, buscou trabalhos de artistas contemporâneos e seus processos de criação, elaborou proposições que nomeou de “Ações”. Essas, foram disparadores poéticos para exercícios de criação. Vivências com o corpo e com o espaço da casa foram desenvolvidas pela turma, esse trabalho foi intitulado “Poéticas do Cotidiano”. Para retomar a discussão sobre arte e cotidiano, a professora trouxe para a turma um vídeo-performance de uma das estudantes de 2020. Tratava-se de um trabalho em que ela lavava as mãos ininterruptamente por 697 segundos. Esse era o número médio de mortes diária no Brasil causadas pela COVID-19.

Ainda dentro desse semestre, que antecedeu nosso acompanhamento no estágio, a professora, dialogando com sua poética pessoal, trouxe também uma proposta de criação de “Filmes Cartas”. Em sua dissertação de mestrado propõe uma residência artística em espaços prisionais, a partir dos elementos da performance, convivialidade e liminaridade. Foi trabalhado o compartilhamento de cartas a partir da pergunta: “para quem você escreveria uma carta hoje?”. Os estudantes deveriam primeiro escrever e depois pensar em como transportar esse pensamento para imagens em vídeo. Os estudantes poderiam gravar a partir do seu ambiente cotidiano, de imagens já existentes ou poderiam atuar, criando um ambiente ficcional. Em muitas filmagens, o cotidiano se tornou poética. O quarto, a casa, as fotografias de família, a filmagem de si, fizeram parte dessa construção. Em meio a tantas incertezas do que poderia ser o ensino de Arte, os estudantes puderam experimentar as aulas como espaços de criação.

No Grupo B, depois de dois bimestres dedicados à prática artística, a professora decidiu que o terceiro bimestre seria um momento de reflexão e avaliação crítica da produção anterior. Textos, foram lidos de modo assíncrono, para serem discutidos durante a aula.

No grupo C, atuando com crianças de 7 anos, a professora 3, trabalhou principalmente em um projeto coletivo, interdisciplinar intitulado “Pontes: eu, a casa e o mundo”. Com intuito de construir ligações entre o mundo, diferentes países e a própria casa dos estudantes, os professores transitaram entre territórios, países e culturas. A turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, teve o mês de novembro dedicado à consciência negra. Nesse momento, os professores estavam trabalhando o continente Africano como tema principal, se desdobrando na interculturalidade com o Brasil. Dentro desse contexto, foi possível acompanhar discussões sobre Ancestralidade, Jogos, Quilombos, Contos Africanos e Cabelos.

Foi muito bonito poder ver temas como esses, tão caros à nossa sociedade, serem levados a crianças tão pequenas. Penso como seria a nossa geração se as escolas promovessem mais discussões como essas (Reflexões de uma estagiária no acompanhamento da turma no grupo C).

Também me chama a atenção, o modo como a professora se posiciona diante das crianças. Ela construiu e manteve uma relação de respeito muito grande, valorizando seus saberes e experiências, entendendo-as em suas singularidades e não as inferiorizando frente aos adultos (Reflexões de uma estagiária no acompanhamento da turma no grupo C).

Com esta percepção das estagiárias, a professora compartilhou que, durante sua trajetória, foi captando as nuances do trabalho com crianças e que construiu uma certa “persona” dialógica com o universo infantil. Desse modo, torna-se possível tratar de assuntos que atravessam tantas questões de violências e abusos, de modo sutil e potente. A autonomia docente, tanto na escolha dos temas das aulas, quanto na construção do material didático, permitiu traçar um percurso coerente e aprofundado, diferente do que muitas vezes nos deparamos em outras instituições que ainda têm a ideia do professor de arte polivalente e preso a um material didático generalista.

Ao acompanhar professoras diante do exercício docente com comprometimento e dedicação, praticando educação como diálogo, como construção e compartilhamento de inquietações, com escuta sensível e atenta

foi possível perceber a valorização da pergunta, não apenas no exercício de sua elaboração, mas no ato de expor um questionamento em si, impulsionando novas pesquisas capazes de provocar estudantes em sua autonomia e em busca de seus processos investigativos e inventivos. Nesse sentido, a resposta se mostra menos importante, já que tem como foco a solução ao invés de instigar novos desdobramentos. As professoras acompanhadas revelaram práticas e personalidades distintas, que reverberam na condução das suas aulas. Foi possível perceber em suas atuações, o atravessamento das identidades de professora artista pesquisadora evidente em suas abordagens. A partir dessa percepção, dialogamos com Paulo Freire em sua Pedagogia da Autonomia: “ensinar exige pesquisa e corporeificação pelo exemplo (1996, p.38)”. Freire ainda propõe que ensinar exige criticidade e que a curiosidade deve ser como

“inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não (...). Não haveria criatividade sem curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que fizemos (...)” (FREIRE, 1996, p. 35).

Entre a experiência de observar aulas, a pergunta “o que é arte?”, chamou atenção por se fazer presente tanto nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, quanto nas de Ensino Médio. Ainda que essa seja uma pergunta frequente na formação deste campo de conhecimento, debater sobre o que é e o que não é arte, refletir sobre essa questão no ambiente escolar, no momento em que repensamos os modos de ensinar e aprender arte, onde aprende também quem ensina, ao perguntar o que é arte para crianças e adolescentes, perguntamos também à nós mesmas como artistas / pesquisadoras / educadoras. Revisitar a própria concepção de ensino e de arte nos provocou novos questionamentos e incitou experimentações coletivas, mesmo à distância, permitindo reelaborar as subjetividades e fortalecendo o enfrentamento das questões trazidas pela pandemia.

Fig 3. Como a experiência do estágio te impulsiona a criar? registros visuais das professoras artistas no acompanhamento das aulas.



Fonte: 1- Caderno de Júlia Pugliesi Abdalla. 2 - Caderno de Mariane Olimpio Farias.
 3 - Caderno de Kênia Gonçalves Pio do Carmo. 4 - Caderno de Daniele de Sá Alves.

Considerações finais: AFETAÇÕES e OUTRAMENTOS

“Cada encontro que me afeta pode ser uma ocasião para outrar, cada força que eu cruzo pode disparar em mim um outramento. Então quem sou eu? Será que eu sou eu mesmo ou será que eu sou outro do que eu mesmo? Ou será que eu sou a reunião de todos esses outros que me habitam? Será que eu não sou justamente a coexistência dessas múltiplas forças, direções, outramentos?” (PELBART, p.1).

Estar em contato com professoras artistas testemunhou vínculos prósperos entre práticas artísticas e práticas educativas. E por isso, retomamos o questionamento: o que é uma sala de aula? Ao semicerrar os olhos e tentar evocar a imagem desse espaço, de modo mais comum e imediato, vemos um espaço edificado quadrado fechado, com poucas janelas, cadeiras e mesas enfileiradas. Em que medida uma experiência artística cabe nesse local? O que

pode ser, então, uma sala de aula? Uma condição? Uma maneira de pensar? Um estado? A maneira como compartilhamos um espaço? A sala de aula pode se constituir como um território de invenção, de partilha sensível e mesmo que virtual, pode se constituir como um ateliê. Um espaço de convívio coletivo e provocador de processos de criação. Um lugar de experimentação, invenção, devaneio, trocas, afetos, escuta, dúvidas, desabafo, diversidades, aprendizagens, sonhos, observação, imaginação, etc.

Pensando nos impactos do ensino remoto para a educação contemporânea é que somos impulsionadas a construir outros modos para o ensino da arte neste retorno presencial. Retornar à escola fisicamente, nos convida a não apenas repetir os "velhos" modos de ensino-aprendizagem, mas nos provoca também a desaprender essa lógica tradicional. A imagem do "professor", detentor do conhecimento, aquele que professa, é totalmente distanciada do que nos ensina Paulo Freire, embora seja, muitas vezes, essa a referência que trazemos de nossas experiências do ensino básico. Desconstruir a representação estereotipada do que é ser professor passa pelas discussões e relações construídas na universidade, mas principalmente nos defronta com a realidade das escolas por meio do estágio curricular, onde conhecemos outros modos possíveis de ser professor e professora, potencializando uma atuação mediadora, provocadora, como um sujeito que não transfere conhecimento, mas que, como nos diz Paulo Freire (1966), cria "possibilidades para a sua produção e ou sua construção".

O encontro entre docentes e discentes é terra fértil na formação de professores e professoras. Experiências que se atravessam em trajetórias na educação, na arte e na pesquisa capazes de adensar a constituição das identidades artista / professora / pesquisadora. Nessa partilha de vidas, há também o pulso da criação, da reflexão, da (trans)formação e da convivência.

Neste momento, nos questionamos sobre a experiência presente: de que maneira o período do "ensino remoto emergencial" nos afetou e nos transformou? Como os aprendizados dessa experiência virtualizada convocam a um novo retorno? Como (re)inventar o ensino presencial após o isolamento social? Questionamentos outros reverberam em busca de "outramentos", mais

caminhos presentificados entre ensinar, aprender e fazer arte na escola e na vida para os tempos vindouros.

Referências

ALVES, Daniele de Sá. **Experiência, criação e contemporaneidade: partilhas sobre ensinar e aprender arte**. Revista Apotheke, Florianópolis, v. 7, n. 2, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/20631>>. Acesso em: 29 jun. 2022.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BONDÍA, Jorge L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, jan./fev./mar./abr. 2002, n. 19 pp. 20 – 28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em 29 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Não há docência sem discência**. Röhrig, Christine. Pedagogia da Autonomia. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, p. 23-55, 1996.

KASTRUP, Virginia. **Educação e invenção em tempos de incerteza**. In: VOLZ, J.; PRATES, V. (Orgs.). Incerteza viva: processos artísticos e pedagógicos. BIENAL DE SÃO PAULO, 32. Anais [...] São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016.

KASTRUP, Virginia. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre**. Educação & Sociedade, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005.

VILHENA, Junia de; NOVAES, Joana V. **Lugar e não-lugar no mundo virtual. Notas sobre criatividade e territórios de existência na rede**. Tempo psicanalítico, v. 50, n. 2, p. 143-161, 2018. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tpsi/v50n2/v50n2a08.pdf>>. Acesso em 29 jul. 2022.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

FORMAS, TEXTURAS E CORES: DIÁLOGOS

*Rubens de Souza*¹ – E. E. Dr. Américo Brasiliense

Resumo

O relato de experiência aborda sobre importância da dialogicidade, para que os estudantes sejam capazes de compreender a complexa situação política, econômica e social que o Brasil vivencia. Tais fatos influenciam no cotidiano dos estudantes causando desmotivação e falta de perspectivas frente aos desafios, como busca de atividade laboral, continuidade dos estudos, entre outros fatores. Desta forma, algumas considerações são profícuas, para as ações pedagógicas e para o fazer artístico.

Palavras-chave: Dialogicidade; Criticidade; Criatividade.

Introdução

Em 2002, houve grandes desafios para a Educação Básica em especial as aulas ministradas na E. E. Dr. Américo Brasiliense, no município de Santo André, São Paulo. Percebe-se que grande parte dos estudantes do Novo Ensino Médio – NEM apresentam sinais semelhantes em seus comportamentos, como falta de motivação, desinteresse para os estudos, falta de perspectivas, diante do contexto social.

Sendo assim, investigaram-se alguns aspectos dos alunos e alunas, durante as aulas de Artes, a partir de conversas informais, foi perguntado: se há atuação no mercado de trabalho formal ou informal; se possui objetivos de continuar os estudos no ensino superior ou curso técnico; qual é a principal prioridade na atualidade.

Essa exploração não ocorreu no rigor das metodologias de pesquisa, porém na prática do diálogo em roda de conversa com estudantes do terceiro ano do ensino médio. Vale destacar que o período da pandemia proporcionou,

¹ Possui graduação em Artes, pós-graduação em Artes Visuais e Mestrado em Educação e Comunicação. Iniciou na docência em 1988. Atua como docente na E. E. Dr. Américo Brasiliense. Elabora trabalhos artísticos em diferentes técnicas. prof.rubens@uol.com.br.

aos estudantes da Educação Básica, grande defasagem ao processo de ensino e aprendizagem, nos anos de 2020 e 2021, em que a escola estadual foi fortemente afetada, por falta de políticas públicas e investimentos para as modalidades de ensino a distância e/ou não presencial.

Observa-se que a roda de conversa estabelecida com os estudantes propiciou elementos importantes para a elaboração do fazer artístico, a partir dos anseios e proposições elencadas pelos estudantes. Para tanto, uma pergunta foi fundamental para gerar aprofundamentos nas reflexões estabelecidas: “O que lhe falta?”

O artigo explora ações pedagógicas capazes de envolver estudantes do Ensino Médio, para o conhecimento e reconhecimento de situações políticas e sociais presentes no cotidiano e que alteram o nosso cotidiano, a partir do fazer artístico.

O relato de experiência tem o objetivo de explorar o fazer artístico, a partir de realidades vivenciadas com estudantes do terceiro ano do ensino médio.

Diante dessa problemática, alguns teóricos fundamentaram importantes iniciativas, como as teorias da dialogicidade preconizadas por Paulo Freire. Para Freire, (2017) “Somente um diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”.

Ao considerar o período da pandemia, o isolamento social inibiu o convívio e propiciou diferentes fenômenos psicológicos nos jovens e a inabilidade em lidar com as novas sensações. Além da fragilização do processo de ensino aprendizagem, os fatores sociais e econômicos influenciaram diretamente o nosso cotidiano. Por vezes, os jovens não conseguiam entender ou decifrar tais fatos.

O ambiente escolar pode ser um espaço profícuo para a ampliação do diálogo. Destaca-se Freire, Gadotti e Guimarães (1995), sobre os aspectos positivos dessa interação:

[...] buscávamos mostrar como diálogo e o conflito se articulam como estratégia do oprimido. Sustentamos que o diálogo se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos. Entre esses, no máximo pode haver um pacto. Entre esses há é o conflito, de natureza contrária ao conflito existente entre iguais e diferentes (FREIRE, GADOTTI e GUIMARÃES, 1995, p. 9).

Outra autora importante, Ana Mae Barbosa, destaca em suas teorias sobre a Abordagem Triangular e o fazer contextualizado, que prevê estratégias metodológicas para o ensino da arte e processos dialéticos.

Destaca-se que Ana Mae é docente e pesquisadora, além de ser uma das principais referências brasileira em arte-educação. Influenciada diretamente por Paulo Freire criou a Abordagem Triangular para o ensino de Artes.

Essa concepção sustenta ações para a contextualização da obra, sua apreciação e o fazer artístico.

Portanto, as ações pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Arte previam as concepções freirianas, e estava ancorado na Abordagem Triangular. Freire, (2015) “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática”.

Desta forma, as atividades práticas presente articuladas no âmbito sensível e cognitivo permitem aos estudantes novos olhares sobre o mundo, sobre a cultura. Ou seja, a partir de conteúdos que favoreçam, a compreensão da arte como cultura, da valorização das diferentes manifestações artísticas em suas diversas localidades e conteúdo que propiciem os três eixos da aprendizagem no ensino da arte, cunhados pela Prof.^a Ana Mae.

A metodologia é eficiente e estabelece percursos contrários às políticas públicas educacionais, tanto na redução de conteúdo, quanto na valorização da ética, a partir do diálogo, como menciona Freire:

Viver abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (FREIRE, 2015, p. 133).

Esse relato de experiência apresenta outras possibilidades para o ensino da Arte, ao explorar temáticas atuais, do campo econômico, político e social. A partir de informações verídicas e jornalísticas, correlacionar dados apresentados pelos estudantes, a fatos sociais.

O escopo desse relato se organiza a partir de referencial bibliográfico, além dos procedimentos pedagógicos elaborados em aula.

Diálogos

Durante o mês de abril do corrente ano, nas aulas de artes considerou-se a roda de conversa fundamental, diante de percepções feitas. Os estudantes do 3º ano do Ensino Médio estavam ausentes e desestimulados. Muitos iam à escola, principalmente para aproveitar a merenda escolar.

O diálogo revelou que poucos tinham interesse pelo acesso ao Ensino Superior, a maioria não esboçava motivação para os temas abordados em aula.

Paralelamente a isso, verificou-se, nas teorias de Ana Mae Barbosa (1998), ao abordar sobre cultura, multiculturalismo e diversidade cultural, informações consistentes para os procedimentos pedagógicos.

Assim, o componente curricular Arte oferece grandes possibilidades exploratórias, no entanto, muitos estudantes não se interessaram, pois, temas mais urgentes sobrepunham suas necessidades. Identificamos três itens preocupantes: a) empobrecimento das famílias e a redução das condições econômicas e b) falta de uma atividade laboral rentável.

Destacam-se as considerações de Freire ao despertar análise e consciência dos indivíduos, para sua liberdade, a partir da dialogicidade:

O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter esse poder prejudicado (FREIRE, 2017, p. 122).

Poética e materialidade

A primeira etapa prática de trabalho, após duas aulas com práticas de diálogos, (momento de escuta e fala) explorou-se diferentes formatos, a partir de atividades de representação bidimensional.

O desenho de observação foi o recurso escolhido, após organizar a sala em círculo, os estudantes desenharam duas cadeiras que foram posicionadas no centro da sala.

Fig.1 Desenho de observação, aluno do NEM

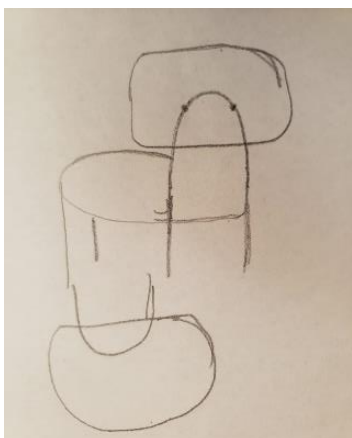


Imagem: Rubens de Souza

Fig.2 Apropriação de formas, aluno do NEM

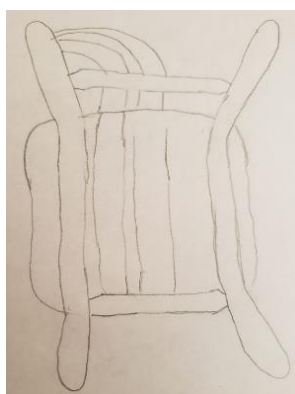


Imagem: Rubens de Souza

Fig.3 Silhueta. Aluno do NEM

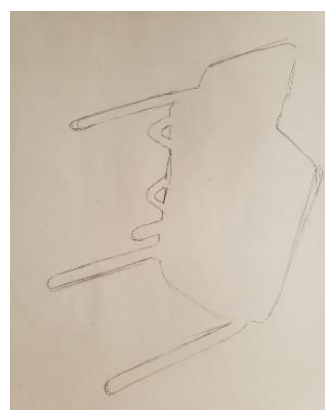


Imagem: Rubens de Souza

Fig.4 Silhueta.



Imagem: Rubens de Souza

Fig.5 Perspectiva.



Imagem: Rubens de Souza

Fig.6 Silhueta



Imagem: Rubens de Souza

Desenho de observação e silhueta das formas conquistadas.

Ao conquista silhuetas, dos desenhos observados, a compreensão sobre formas negativas, positivas, superposição, interpenetração, justaposição de formatos ficaram mais evidentes aos estudantes. O processo de escuta e diálogo foi significativo, pois a expectativa da maioria dos estudantes era a de conquistar um belo desenho de uma cadeira. A silhueta propiciou resultados distantes do desejado, inicialmente.

A aula posterior, ainda amparada em diálogos elaborou-se a narrativa, a partir do (gatilho) gerado pela pergunta: O que lhe falta? Assim, iniciamos uma nova proposição, com desenho de formas.

Fig. 7 Silhueta elaborada com objetos

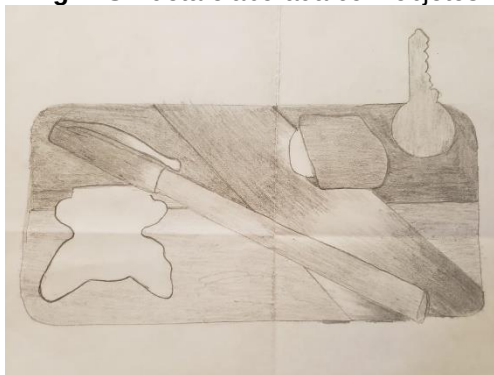


Imagem Rubens de Souza.

Os alunos estavam diante de um desafio. As formas exploradas possuíam uma representação, figurativas, ou não, apresentavam significados distantes da narrativa discutida e combinada entre a turma.

Verificam-se, ao mesmo tempo, que os diversos desenhos apresentavam características compositivas, como: equilíbrio, assimetrias, irregularidades, repetição, entre outros.

Com recursos escassos resolveu-se aplicar uma simples técnica de pintura e recorte em papelão. Assim, as composições conquistaram novos elementos mensuráveis: textura, relevo e rebaixo.

Ainda outros aspectos foram mencionados e explorados em suas composições, como: intersecção, sobreposição, justaposição de formas, entre outros.

Fig.8 Explorar texturas



Fig.9 Intersecção de formas



Fig.10 Cores



Imagem: Rubens de Souza



Imagem: Rubens de Souza



Imagem: Rubens de Souza

Poética e contextualização

Após a conclusão das obras artísticas elaboradas pelos alunos solicitou-se um breve relato sobre os aspectos significativos desse processo. Eles poderiam escrever um parágrafo ou palavras-chaves. O propósito era vincular a produção artística, com as reflexões estabelecidas. Para isso, realizou-se um novo momento de diálogo, escuta e observação dos trabalhos elaborados.

Sobre os aspectos formais das composições elaboradas, a maioria dos participantes identificam formas, texturas, cores e a conjugação das formas criadas. Sobre as reflexões iniciais, muitos conseguem analisar as dificuldades econômicas, políticas e sociais que o Brasil enfrenta.

Vale destacar que as temáticas oriundas de discussões com os estudantes propiciaram maior envolvimento e motivação. A frequente preocupação do alunado, com a representação figurativa deu lugar para novos conhecimentos sobre configuração de representação visual, (formatos, cores, textura, relevos, sobreposição de formas, equilíbrio, assimetria, repetição etc.). Novas experiências foram sentidas e alguns fenômenos que vinculam a política foram percebidos, como: emprego, desemprego, inflação, empobrecimento, acessos, entre outros. O tempo presente deixa momentos conturbados, como: pós pandemia, crise ética, economia neoliberal e o ensino da Arte oferece espaço de possibilidades, experimentações e reflexões.

Referências

- BARBOSA, A. M. **Teoria e prática de educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir e Guimarães, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 1995.
- ARNHEIM, R. **Arte e Percepção Visual**. 12.ed. São Paulo: EDUSP, 1998.
- MOLINA, J. J. G. **Lãs Lecciones del Dibujo**. Madrid: Cátedra, 1995.
- Pereira, Aline dos Santos e Maria das Graças Almeida Baptista. “**A educação libertadora de Paulo Freire e a Escola Sem Partido**”. Anais do IX Colóquio Internacional Paulo Freire, 2016.
<http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/ix-coloquio/paper/view/553>.
- Standing, Guy, “**O precariado e a luta de classes**”. Revista Crítica de Ciências Sociais, no. 103, 2014, pp. 9-24. <https://journals.openedition.org/rccs/5521>.

SOBRE A PRÁTICA ARTE EDUCATIVA ESCOLAR E OS EDUCATIVOS MUSEOLÓGICOS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

*Sonia Leni Chamon*¹ – UNICAMP

Resumo

O texto decorre sobre o processo de desenvolvimento de doutorado da autora, ainda em trânsito, no qual pesquisa e reflete sobre as práticas educativas que acontecem hoje em museus, as áreas do ensino de Arte que propiciam a experiência artística e a formação estética e de que forma acontece ou pode acontecer o diálogo entre essas realidades, numa interrelação frutífera. Se respalda, entre outras, nas teorias de Aby Warburg e o desdobrar de Didi Hubermann sobre essas teorias como uma referência para a viabilidade deste e de outros projetos educativos em museus, tornando a imagem a grande protagonista e a cultura, a vivência do estudante possíveis ferramentas de percepção, experiência e fruição plenas.

Palavras-chave: Mediação; Arte educação; Educativo museal.

Introdução

Em 2001, como professora da disciplina Arte, estava com um grupo de estudantes de ensino Médio na exposição *De Picasso a Barceló*, na Pinacoteca do Estado. Cansados e aguardando uma longa fila, alguns desses estudantes sentaram-se no chão. A repreensão veio rápida e ofensiva: *São animais? Onde pensam que estão?* Olhei assustada para o guia², autor da descompostura, chamei a atenção dos alunos para que permanecessem em pé, respirei algumas vezes e me dirigi ao que me pareceu ser o setor educativo: *O senhor acabou de destruir um pouco do meu trabalho de tentar aproximar meus alunos da arte...*

¹ Arte educadora, historiadora da arte e artista plástica. Licenciada em Artes Plásticas pela Faculdade de Belas Artes de SP (1988), especialista em Comunicação Social para a Educação pela ECA - USP (1990), mestre em História da Arte pelo Instituto de Artes da Unicamp (2005), atualmente é doutoranda na mesma instituição. s010649@dac.unicamp.br.

² Evitarei o termo *guia* dada a conotação de passividade do fruidor que ele evoca, conforme analisado (GRISPUM, 2014).

2011, novamente estou em visita com um grupo de estudantes, estes de Ensino Fundamental, agora no Pavilhão da Bienal no Ibirapuera, exposição *Em nome dos artistas - arte contemporânea norte-americana na coleção Astrup Fearnley*. O grupo é subdividido entre mim e um colega professor, cada um com um educador da instituição. A jovem mediadora nos convida a sentar em círculo perto de uma obra escolhida por ela. Faz perguntas, explica alguns aspectos dentro do esperado e, para meu espanto, diz: *Essa é uma exposição muito importante, mas nem tudo o que está aqui eu gosto. Vou mostrar algo que não gosto e vocês me falam o que acham*. E nos leva a uma instalação na qual me surpreendo positivamente vendo meus estudantes defendendo o projeto de forma apaixonada, falando da criatividade, do tema, da relevância social... E assim ela nos levou, pedindo aos alunos que apontassem o que mais interessava, a apreciar, analisar, rir ou refletir sobre os Damien Hirst, Cindy Sherman ou Jeff Koons expostos. Sua estratégia foi muito bem-sucedida!

A memória destas cenas, uma eclipsada pela qualidade das outras visitas à instituição citada e a outra referência de atuação inteligente e afetiva de mediação, me vêm à cabeça quando reflito sobre o papel e as ações das escolas, dos museus e institutos para viabilizar a aproximação do estudante de educação básica e a arte. E o que é essa aproximação senão uma fruição significativa, uma experiência positiva, uma memória afetiva?

Poderá a escola (em constância) e o educativo de museu (de forma pontual) propiciar situações de experiência com a arte (LARROSA, 2001), nutrição estética (MARTINS, 2006) e elaboração de novos significados engendrados pela arte (GRISPUM, 2014)? Como estabelecer um diálogo entre a educação cultural efetuada na escola e a possível percepção, compreensão e formulação de narrativas a partir e além da imagem exposta em um museu, base da experiência warburgiana (DIDI-HUBERMAN, 2013)? E como aferir, sondar ou avaliar essas situações de experiência estética nestes cenários de diálogos – mesmo sendo, às vezes, diálogos sem palavras?

Esses questionamentos são a base do meu projeto de pesquisa de doutorado, aprovado e iniciado no segundo semestre de 2021 no Instituto de Artes da Unicamp, sob orientação da Prof. Dra^a Selma Machado Simão. Ainda

não tenho as conclusões – as buscarei nos próximos anos. Mas dividirei, aqui, além das minhas muitas dúvidas, o desenvolvimento do meu processo até o presente momento, minhas reflexões e hipóteses iniciais deste doutorado, minhas reflexões e hipóteses levantadas em trinta e cinco anos de docência.

Desenvolvimento

Quão fundamental é o conhecimento anterior sobre uma determinada obra de arte para que se dê a plena apreciação desta, quando se está diante do original? Ao se ter uma vivência artística correlata (ter passado pela experiência de uma pintura ou ter analisado pinturas; ter produzido uma instalação ou ter apreciado outras instalações; ter visto, participado ou estudado performance e assim sucessivamente) não são suficientes para um primeiro contato com a obra de arte, de qualquer natureza, o qual possibilita através do sentido, uma primeira e espontânea experiência, como propõe Larrosa,

(...) exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*“ (LARROSA, 2001, p. 20 grifo do autor).

Na escola, o estudante tem acesso à arte desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Isso é determinado pela legislação³ e orientado objetivamente pela Base Nacional Comum Curricular, a qual tem, no terceiro item das Competências Gerais da Educação Básica, o seguinte texto: *Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural*. Temos, portanto, em um cenário geral, o estudante tendo a disciplina Arte ou o conteúdo da arte permeado em seu cotidiano durante 12 anos de ensino básico obrigatório. Nesse tempo, eventualmente o estudante passa pela experiência do contato com as obras de arte originais, em algumas visitas técnicas a museus

³ Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

ou outras instituições artísticas. Mas, o que me admira, é essa bagagem ser pouco utilizada e às vezes até negligenciada nos direcionamentos arte educativos nos museus. O trabalho de educação museal normalmente é vinculado à ideia de formação de professores (ótimos trabalhos, tendo em vista o conhecimento sobre um acervo específico) e pouco vinculado ao diálogo, à escuta e à compreensão do currículo escolar.

Se propiciar o experienciar a arte de forma plena e estimulante está na função de toda a mediação, seja ela no âmbito escolar ou museal (GRISPUM, 2014), se fazem necessárias efetivas ações e vivências arte educativas dentro da escola e concreta utilização destas ações e vivências pelos educativos de museus. Será possível que, ao perceber seus saberes sendo instrumento de uma mediação, o estudante se verá protagonista de sua experiência estética e possuidor de recursos para a fruição de quaisquer obras de arte? Nós o somos?

A obra de arte é única em sua materialidade, significação e contextos; na arte contemporânea – em suas aproximações com a vida e possíveis dificuldades comunicacionais (Cocchiarale, 2007) – isso é ampliado na unicidade e singularidade conceitual de cada obra. O conhecimento direcionado a um acervo específico, proposto nos serviços educativos, pode dialogar com os conhecimentos e experiências estéticas obtidas nas aulas de Arte e afins? O evento extraordinário de uma visita e fruição de obras originais podem ser um ponto alto dentro da educação de um estudante, principalmente se propiciar uma experiência estética ampla: a escola respalda esta experiência? O educativo do museu orienta provocações? O público escolar é alvo das curadorias, educativas ou não? E, me questiono e faço um mea culpa: como tudo isso é avaliado pela curadoria, pelos educativos, pela escola e o foi por mim, durante minha docência?

Em 2021 meu projeto de pesquisa foi aceito no Instituto de Arte da Unicamp, sob orientação da Prof. Dra. Selma Machado Simão. Nele proponho situações educativas, situações avaliativas e, quiçá, uma metodologia voltada para o público estudantil que não apenas evoque seus conhecimentos, mas que se utilize das vivências da sala de aula para uma experiência estética e estésica (Martins, 2006). E possibilidade em hipótese de, ao evocar memórias,

ferramentas e vivências do estudante, apropriar-se dos modos de pensar do historiador alemão Aby Warburg – um fantasma não redimido da história da arte, nas palavras de Didi-Huberman – e abrir a obra de arte para uma fruição expandida, dialogando com a historicidade e com a cultura a partir de construções narrativas pessoais.

Neste processo inicial de doutoramento tenho procurado me aproximar ainda mais da ampla literatura sobre mediação e afins. Autores como a já citada Mirian C. Martins, e o Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, o qual coordena, transitam entre pesquisa, análise e produção deste e de outros materiais arte educativos e de ações educativas em museus. A literatura é vasta, tendo uma pequena amostra na citação deste artigo da Dra. Martins, há cerca de dez anos:

Esta pesquisa possibilita ao Grupo de Pesquisa aprofundar seus estudos sobre a mediação cultural. Iniciado em 2003 no Instituto de Artes/Unesp e agora continuado na Universidade Presbiteriana Mackenzie, o grupo gerou publicações: Mediando [con]tatos com arte e cultura (2007), Mediação: provocações estéticas (2005), um artigo Curadoria Educativa: inventando conversas (2006) e um importante evento - [con]tatos com mediação cultural: ciclo de conversações no SESC Pinheiros em São Paulo (2007), envolvendo nomes importantes da área. Foram também desenvolvidas onze dissertações de mestrado que revelam as inquietações e focos de pesquisa na área. (2010, p. 2380, 2381)

No cumprimento das disciplinas obrigatórias pude ampliar ou rever questões que necessariamente abordarei em minha tese. No primeiro semestre de 2021, ainda como estudante especial, cursei a disciplina *Trânsitos entre a Criação, a Crítica e História da Arte*, ministrada pelo Prof. Dr. Filipe Mattos De Salles. Nela, a principal abordagem se deu na questão da experiência estética, pilar de meu próprio estudo. Ao analisar a tensão psíquica entre o fruidor e o objeto artístico, referências fundamentais foram abordadas – de Kant a Jung, passando pelas análises estéticas de Belting e Bordieu à percepção da realidade pelo físico David Bohm e pude iniciar conclusões sobre como a relação do fruidor

com a obra de arte descerra narrativas e revela aproximações imagéticas, ecos de memórias individuais e coletivas que aproximam o objeto artístico à busca pelo equilíbrio psíquico de todos nós.

Em duas disciplinas distintas, pude expandir ideias a respeito de curadoria, através de conteúdos de aula e pesquisas pessoais. Com o artista plástico e prof. Dr. Sérgio Niculitcheff, na disciplina *A pintura brasileira no final do século XX*, analisei a extraordinária e polêmica experiência curatorial de Sheila Leirner na *18ª Bienal Internacional de São Paulo*, a *Grande Tela*, entendida, por alguns, como o canto do cisne do chamado Neoexpressionismo, mas através da qual pude observar a curadoria como uma linguagem que pode se aproximar do fazer artístico e sobre a fruição como um assombro - um paralelo com os *Wunderkammer* (Câmaras de Maravilhas) e a proximidade das obras como um eco de imagens a partir das teorias de Warburg. Na disciplina *História da arte moderna e contemporânea no Brasil e América Latina*, ministrada pela Prof. Dra. Maria de Fátima Morethy Couto, analisei o trabalho empreendido pelos curadores Mari Carmen Ramirez e Héctor Oléa na exposição *Utopias Invertidas – arte de vanguarda na América Latina*, em 2004 no Museu de Belas Artes de Houston. Aqui foi utilizado o sistema de constelações [*Konstellation*], termo também utilizado por Adorno, no qual cada artista é posto como um teórico e em suas facetas pode aparecer em núcleos diversos, subvertendo cronologias e geografias. A exposição a qual pesquisei e toda a disciplina da Prof. Couto me despertaram para as questões decoloniais, das quais não me afastarei – em cada escolha transparece nossa história, nosso olhar e nossa identidade.

Atualmente, sou bolsista pelo Programa de Estágio Docente junto à disciplina História da Arte III ministrada pelo prof. Dr. Paulo Mugayar Kühl com estudantes do 3º semestre de Artes Visuais. Desde a formulação do Plano de Ensino o professor e eu procuramos diversificar a visão hegemônica de arte e história, trazendo a análise da arte perpetrada em localidades além da europeia. África, Japão, Coreia, China e o próprio Brasil, além de outras linguagens artísticas afora as Artes Plásticas, são tópicos que fiquei encarregada de pontuar junto aos alunos, futuros arte educadores. Esta experiência, também enriquecedora em minha trajetória neste doutorado, dirige meu olhar à formação

do docente de Arte. Se me proponho a analisar o diálogo que se estabelece entre a sala de aula e o educativo museal, qual a projeção que posso fazer sobre este futuro professor, o qual assumirá as aulas de arte. Terá este olhar ampliado, que pensa mediação no protagonismo de seus estudantes, trazendo as questões fundamentais das artes e do seu tempo? Percebo, com os jovens com quem estou lidando, a urgência na diversificação e criticidade sobre os temas debatidos e conteúdos estudados. A partir deles, projeto um futuro de sala de aula ainda mais promissor, o qual ratifica minha hipótese de colocar o estudante como agente de sua fruição estética. Mas ao mesmo tempo me questiono e preocupo sobre a formação docente em geral e do arte educador, em especial, como elemento fundamental de apoio a minha pesquisa.

Para me amparar conceitual e empiricamente às questões da docência, não estabelecendo como único parâmetro a minha experiência, neste momento preparo algumas pesquisas – escolas, diretorias de ensino e posteriormente educativos de museus. Duas ações paralelas ao doutorado estão colaborando com isso - meu vínculo à OPAE (Organização Paulista de Arte Educadores) e o curso online Arte na BNCC, organizado e oferecido pelo Instituto Arte na Escola. Dentro da OPAE o diálogo é com meus pares: anseios, emergências, atualidades, percepções. O que está na realidade da docência artística, o que há para ser feito, o que deve ser olhado e cuidado. O aprendizado é com todos, além de uma gestão que conta com alguns dos grandes nomes da arte educação contemporânea. Já o curso Arte na BNCC é de autoria da equipe do Instituto Arte na Escola e da consultora em arte educação Gisa Picosque, a qual também apresenta os conteúdos. Vídeos, recursos interativos, documentários e materiais complementares compõem os módulos, os quais se dividem pelos títulos: Mapeando a Arte na BNCC, Processos de Criação, Materialidade e Entrelaçando a BNCC e os Territórios da Arte. O curso traz muita riqueza de conteúdo, novas reflexões e conhecimento de prática bem sucedidas em salas de aula pelo Brasil.

Este início de doutorado já indica novas questões e até direcionamentos aos meus pressupostos iniciais. Mas a premissa mais importante se sustenta: viabilizar o diálogo entre a sala de aula e o educativo museal, para uma

mediação ainda mais efetiva e transformadora para o universo dos estudantes. Os quais são, em última análise, todos nós.

Considerações finais

E é neste ponto que estou, momento em que deixo as salas de aula do Ensino Fundamental e Médio, pois me aposentei na educação básica. Mas deixei, também, milhares de pessoas que, quando estudantes, passaram pelas minhas aulas, por saberes e vivências em Arte. Deixei também centenas de professores que, quando meus alunos na graduação, tiveram seus olhares voltados para as questões artísticas e arte educativas. Sem arrogância ou vaidade, percebi neste projeto de doutorado e neste presente artigo a oportunidade de a classe docente ser ouvida. São muitos saberes, muitas vivências, muitas dúvidas e até muitos erros, mas são compêndios pulsantes e cheios de vitalidade. Que os professores possam estendê-los aos museus.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da arte contemporânea**. Recife: Editora Massangana, 2007.

DIDI-HUBERMAN. Georges. **A Imagem Sobrevivente. História da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg**, Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

GRINSPUM, Denise. **Mediação em museus e em exposições: espaços de aprendizagem sobre arte e seu sistema** (Museus Castro Maya/Ibram/MinC - Brasil) 2014.

LARROSSA, Jorge. **Notas sobre a experiência.** Em conferência no I Seminário Internacional de Educação de Campinas. Universidade de Barcelona/Espanha: Leituras SME, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste (coord.). **Arte no caderno do aluno para escolas públicas do Estado de São Paulo: fendas de acesso para arte e cultura?** Anais do 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “Entre Territórios” – 20 a 25/09/2010 – Cachoeira – Bahia – Brasil. p. 2379 a 2393.

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

TECENDO A DANÇA NOS ESPAÇOS ESCOLARES EMEIF PETRONILHA DE SOUSA¹

Silvana Rodrigues Montemor Mollo² – ETEP

Resumo

O trabalho traz em pauta a prática pedagógica em prol da elaboração de um currículo eficaz, validando o ensino das linguagens de artes, destacando a dança como necessidade para a formação de um ser humano crítico e reflexivo apresentando soluções e projetos inovadores que reconheçam significativamente o valor dessa disciplina como área do conhecimento, que vai das linguagens artes visuais, música, teatro e dança, segundo a obrigatoriedade proposta pela BNCC. As experiências contribuem para uma melhor formação do indivíduo, partindo do princípio que melhorando a convivência e respeitando-se as diferenças, além de possibilitar maior conhecimento sobre o próprio corpo e seus contextos, estabelecendo relações com outras atividades, propiciando melhoria na formação integral dos alunos no campo da estética e da cultura.

Palavras-chave: Arte- Socialização; Conhecimento; Dança.

Introdução

O presente trabalho pautou-se de uma prática pedagógica realizada na escola, a escola com o passar dos tempos evolui na forma de ensinar e de aprender, entretanto, ainda falta por parte das escolas a elaboração de um currículo eficaz, validar de vez o ensino das linguagens de artes como necessidade na formação de um ser humano crítico e reflexivo da sociedade, um ser cultural.

¹ Projeto da Professora Silvana Rodrigues Montemor Mollo – Apoio da Secretária da Educação e Cultura – Regina Célia Fortes; Diretora de Educação e Cultura – Liliane de Paiva Andrade; Diretor – Otílio Junior Pires Cardoso; Localização: Igaratá - São Paulo.

² Artes (Centro Universitário Claretiano) - pós-graduada em psicopedagogia (UNIP) e mestra em educação pelo Centro Universitário Nove de Julho (UNINOVE). Professora do curso de Pedagogia, Ciências Sociais e História na FMU. Coordenadora acadêmica dos cursos de Letras/Inglês e Pedagogia na UMC - Psicopedagoga dos cursos de Graduação - Campus Villa Lobos - Autora do livro Infantil - A Formiguinha Azul -Tanzé ,um amor de porquinho- As aventuras do Polvinho e o Drº Pinguim ed. Ícone. montemor.silvana@gmail.com.

Os programas das nossas escolas ainda buscam soluções e projetos inovadores que reconheçam significativamente o valor dessa disciplina, que vai das linguagens artes visuais, música, teatro e dança que transitam em todas as modalidades, formando um sujeito criativo, pensante, autônomo e reflexivo, capaz de interagir com uma sociedade multicultural, com tolerância e sensibilidade. Experiências ricas e contextualizadas, tanto no ambiente escolar como entre outros espaços dedicados à divulgação de culturas.

A ideia de desenvolver um Projeto de dança com os alunos do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental da EMEIF Petronilha de Sousa, localizado em Igaratá/SP, uma escola que tem um diferencial único, com alunos de todas classes sociais, o que faz toda a diferença no cotidiano escolar, com um ganho cultural indiscutível.

Nesta perspectiva montou-se o Projeto Dance Fest, sendo entregue a Equipe Gestora argumentando que se notou que muitos alunos, no retorno as aulas presenciais, pós COVID-19, apresentavam ansiedade, depressão, repercutindo diretamente na socialização, com seus pares e Mestres em todas as disciplinas.

O projeto Dance Fest foi aprovado pela Equipe Gestora, inclusive com o apoio da Secretaria de Cultura e Educação de Igaratá, no início quando da apresentação do Projeto Dance Fest, o qual tem como objetivo trabalhar tanto a Dança quanto a Música, num primeiro momento, houve certa estranheza por parte dos alunos, que afirmavam sentir vergonha; eram tímidos e faltava coragem.

Diante do exposto, percebendo a Dança, enquanto instrumento pedagógico, se trabalhada de maneira correta, capaz de aguçar, nos alunos, o desejo de querer mais do que a simples vivência da mesma, encarando-a como forma de expressão, favorecendo a aprendizagem, a integração e a socialização passando a fazer parte da vida dos alunos, em todos os seus círculos, na escola, em casa e até na rua, em contato com essa linguagem artística.

Conforme a proposta curricular da BNCC(2018) do ensino de Arte que tem como linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Podemos

como professores articular esses saberes entre as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. Assim, o ensino da Arte na escola inclui a dança por ela ser também uma linguagem obrigatória e que muitas vezes é deixada de ser trabalhada pelo professor por motivos diversos como de não sentir-se preparado em trabalhar com coreografias, com o corpo e com o movimento, mas há necessidade urgentemente de incluí-la, por fazer parte das quatro linguagens que está previsto na LDB e também na BNCC.

Portanto é de suma importância que Professores de Arte tenham o conhecimento dos benefícios proporcionados pelo conteúdo das linguagens artísticas, a fim de que possam incluí-las de forma eficiente em suas aulas.

Conforme Cesar Coll e Ana Taberossky (1999) na dança, o corpo pode comunicar emoções e sentimentos, expor ou comunicar ideias. Assim, a dança trabalha com o corpo e a mente, físico e emoção, utilizando-se do equilíbrio, domínio corporal e mente, alegria, fluência, continuidade e experiência, o que evidencia diversos sentimentos, realizando-se movimentos que auxiliam no autoconhecimento e exploração do espaço em que se está inserido.

A música e a dança na escola promovem a socialização entre os alunos, professores e até mesmo os pais, bem como a criação de um espaço de boa convivência contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem, constituindo uma estratégia a ser utilizada no trabalho pedagógico realizado na escola.

Sendo assim, confirma-se o que as autoras Martins, Picosque, Guerra (1998, p. 145), revelam sobre a sala de aula como “Mais que um espaço físico, a sala de aula é o lugar onde o professor e seu grupo de aprendizes habitam, pois imprimem nela as marcas do convívio da vida pedagógica”.

Essas experiências contribuem para uma melhor formação do indivíduo, partindo do princípio que melhorando a convivência e respeitando-se as diferenças, além de possibilitar maior conhecimento sobre o próprio corpo e seus contextos e práticas, estabelecendo relações com outras atividades, propiciando melhoria na formação integral dos alunos.

Reafirma-se as ideias das autoras “Mais do que quantidade de materiais, é preciso oferecer ricas oportunidade de aprendizagem. Para isso, é preciso selecionar meios acessíveis à realidade, inventar possibilidades para os materiais existentes, inovar, ousar”.

Ao longo das próprias carreiras de Educadores e, por meio das experiências práticas nas salas de aula, pelos professores de Arte, acredita-se no potencial da Arte enquanto conhecimento a ser construído, para o desenvolvimento do potencial humano, tanto de quem ensina como e de quem aprende, pois a Arte é uma linguagem a ser experienciada e sensibilizada para que se possa construir uma alfabetização estética, que transborde expressão, sendo trabalhada em todas as formas de linguagem e refletida nas relações do sujeito com o mundo. Assim, estar-se-á considerando a Arte como área de conhecimento, com características únicas e imprescindíveis ao desenvolvimento do ser humano, em sua totalidade – personalidade, razão e sensibilidade, emoção e racionalidade, cognição e subjetividade, intuição e afetividade – no processo de ensino-aprendizagem, que busca a quebra de dicotomias entre corpo e mente.

Busca-se com esse trabalho sobrepujar as visões simplistas nas práticas das linguagens artísticas no que se refere à concepção de alfabetização estética para um currículo de Arte no contexto da escola básica, dependendo-se de como é concebida e conseqüentemente trabalhada, assume diferentes papéis no desenvolvimento do sujeito em seu processo educativo.

Assim, tiveram os grupos dos alunos tiveram a frente de novos desafios das suas habilidades como: experimentar diferentes elementos como: figurino, trilha sonora e espaços (convencionais e não convencionais) para composição de danças em grupos e, também dialogar suas experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos. Que segundo o BNCC (2018) são propostas fundamentais para a linguagem da dança na escola.

Desenvolvimento

O Projeto Dance Fest teve como principal foco a promoção da socialização, diante a observação de que os alunos apresentavam ansiedade e depressão, que refletia em sua socialização, viabilizando trabalhar vários aspectos que fazem parte de seu universo, uma vez que, a escola deve absorver os interesses das mesmas, de maneira prazerosa, propiciando melhoria na formação integral dos alunos, tornando-os protagonistas na criação de uma obra a qual necessitou pesquisa estética, rítmica e conceitual. Além de trabalhar questões emocionais como medos, constrangimentos, sonhos, sentimentos e emoções.

Segundo o BNCC em Arte,

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética (BRASIL, 2018, p. 195)

Baseando-se na premissa de que a Dança é uma das três principais artes cênicas da Antiguidade, caracteriza-se pelo uso do corpo seguindo movimentos previamente estabelecidos (coreografia) ou improvisados (dança livre). O indivíduo age no mundo por meio de seu corpo, mais especificamente por meio do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos. A Dança proporciona uma maior satisfação pessoal, conhecendo seu corpo da melhor maneira possível e descobrindo seus limites (FREIRE; ROLFE, 1999).

Cabe, então, à escola e ao educador favorecerem momentos e ambientes para que essa prática aconteça de forma interdisciplinar, atingindo as expectativas do aluno e possibilitando a ampliação de seus conhecimentos acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vive, pois como as autoras Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 138):

A linguagem da dança é um pensamento cinestésico, ou seja, um pensar em termos de movimento, que se executa como emoção física, impulsionado pelas sensações musculares e articulações do corpo. (...) a conversa sobre os conceitos e a história da dança na vida humana, seus interpretes, seus gêneros presentes nas várias culturas, será um aspecto importante na ampliação de referências sobre essa linguagem.

Foi com esse pensamento que o pensar na Dança deu espaço para as pesquisas e ensaios.

Segundo autores como Laban (1990); Coll (1999); Martins (1998) a prática da Dança é importante para o desenvolvimento integral da criança, pois estabelece limites usando os movimentos. Isso viabiliza a possibilidade de estruturação da personalidade e da socialização, permitindo que o indivíduo se conheça melhor e também o outro, desenvolva valores morais, autoconfiança, potencialidades, capacidade de superação, determinação diante dos desafios e senso crítico, fundamentais para que o processo educacional se estabeleça em plenitude para o enfrentamento da vida moderna, capaz de melhorias do engajamento de uma sociedade que respeita o ser humano na sua humanidade.

Sendo assim, umas das habilidades trabalhadas neste projeto foi a assimilação e compreensão do que rege umas das Competências específicas de Arte, na BNCC, a qual:

Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações (BRASIL, 2018, p. 198)

Destarte, foi a melhor forma de encontrar o caminho para a realização desse projeto, trazendo o conhecimento das linguagens do corpo, usando da ferramenta que eles tinham, literalmente, em mãos, o celular, para pesquisar produções e coreografias que fazem parte do seu cotidiano, adaptando-as ao grupo, trazendo liberdade de movimentos e gêneros musicais.

Nesse olhar, teve-se a comprovação de como a tecnologia democratizou o conhecimento, pois **“arte e tecnologia quando unidas, elas podem fazer coisas muito poderosas”** como os próprios alunos com seus acessos a todo acervo cultural, por meio de seus celulares, garantiram conhecer manifestações artísticas, como eles mesmo **“se tornaram protagonistas de suas próprias experiências e as criadoras de seus próprios conteúdos**. Então, isso influencia fortemente como a arte é concebida, criada e “consumida”” (iCult, *online*, 2022 – grifos nosso).

Segundo Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 139) “Os recursos tecnológicos têm sido amplamente utilizados na pesquisa da linguagem da arte, propondo a criação de novas formas de espetáculo ou rompendo com os suportes tradicionais, do mesmo modo que provoca novas formas estéticas de recepção”.

Foi com esse olhar que os grupos durante as aulas de Arte, puderam se apoiar utilizando desse recurso tecnológico, pesquisando várias formas de coreografias até finalizar as suas.

OBJETIVO

Proporcionar aos alunos o conhecimento do seu próprio corpo trabalhando os movimentos corporais, como: lateralidade, coordenação motora, disciplina, respeito mútuo e atenção concentrada, provocando-os a desenvolver sua criatividade na concepção de uma obra artística, levando-os a comunicar-se e relacionar-se bem com os demais a fim de manter harmonia, disciplina, união e interação dos grupos quando necessário em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Os alunos do 7º ao 9º ano, montaram grupos ou individualmente, fizeram inscrição, informando participantes, gênero da dança e música, podendo mesclar salas com os colegas de outra turma, respeitando o ano em que estão matriculados.

Após a inscrição, junto a professora de Arte, os alunos iniciaram os ensaios, sendo que estes realizaram nas aulas de Arte e de Educação Física, conforme disponibilização dos respectivos Professores, podendo ainda ensaiar durante o intervalo do lanche ou mesmo em suas residências.

O Projeto fruiu nas aulas conforme as palavras de Sampaio (2022, p. 40):

A qual concordamos;

O Ensino das Artes, com seus tempos e espaços garantidos na Educação Básica, permite que certas naturezas de atividade sejam desenvolvidas com menor estranhamento por parte das pessoas que integram a comunidade escolar. Isto por si só já é um passo para a desnaturalização do mundo coletivo que atende ao controle dos comportamentos humanos. Descubrem nesses campos de fazer artístico que há mais do mundo do que me disseram possível e que o que cerceia esta possibilidade são os contextos, outra vez, de controle.

Assim, uma das questões levantadas neste trabalho foi de que forma a dança como prática educativa pode contribuir para que os alunos experimentem as possibilidades de conhecer a si, sua autoestima e sua autoconfiança? Embasados no ensinamento de Pereira e Canfield (2001, p. 61) que coloca:

(...) a dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e/com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres (...). Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/ para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade.

A segunda etapa do Projeto foi regulada nas escolhas de músicas pelos grupos, surgindo um debate, em sala de aula, em torno da exclusão do gênero musical “Funk”, pois até então grande parte das coreografias estavam baseadas neste gênero, pois percebe-se a inadequação das letras dessas músicas ao ambiente escolar.

Verificou-se que a maioria dos alunos ouve esse gênero musical, pois fazem parte do cotidiano da sociedade, o que, na visão mais culta, infelizmente empobrece o gosto musical dos adolescentes.

Observou-se, também, que a o gênero musical dominante se modifica, junto com a própria sociedade, pois reflete a cultura como um todo. A música é arte de entretenimento, para as pessoas ouvirem, cantarem e dançarem, assim um reflexo da melodia, da experimentação, do movimento no cotidiano, na socialização e, atualmente, nas relações das redes sociais.

O debate serviu para que os alunos refletissem sobre seus gostos musicais, observando que a mídia os influencia de forma tão convincente que as “alienam a seguirem seus comandos”, pois como ainda estão desenvolvendo sua identidade e personalidades, acabam se deixando levar pela música de grande circulação.

Assim, pode-se assegurar que música e dança são tão importantes para o desenvolvimento de uma criança quanto o falar e andar, pois inclui uma riqueza de movimentos envolvendo corpo, mente, espírito e emoções, enriquecendo o processo ensino-aprendizagem. Gestos e movimentos expressivos nela existentes favorecem uma ação livre e prazerosa, de forma íntima e direta, fazendo com que a criança assimile informações em todos os contextos.

Para Laban (1990), a Dança é uma forma desencadeadora de movimento, e é, como todas as artes, uma tentativa de resposta às questões colocadas em determinada época, refletindo o que os homens estão buscando em sua forma de vida. “Dançar é um estado de espírito que conduz a realização de nosso íntimo. A Dança nos leva a transcender do cotidiano até a vida material” (LABAN, 1990 *apud* NASCIMENTO, 2011, p. 08).

Assim retoma-se a reflexão sobre a falta de práticas de dança dentro dos espaços escolares questionando - Qual a dificuldade que um professor de Arte tem em propor a linguagem da música e da dança em seu planejamento?

As atividades pedagógicas propiciadas por meio da linguagem musical dizem respeito à relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. O modo de conceber o processo e objeto dessa

aprendizagem é que valorizam a ação pedagógica inserida na prática social concreta, tornando-a dessa forma, mediadora entre o individual e o social (LOUREIRO, 2003, p. 165).

A dança, ao explorar a noção de espaço, dá, ao aluno, liberdade de forma espontânea e lúdica, para uma ação libertadora de emancipação e geração de autoconfiança, modificando-se a atenção ao que o cerca, ou seja, que tipo de meio ele convive, para então compreender o contexto do mesmo.

Numa perspectiva de atividades em que se considere o aluno como protagonista do seu fazer e da sua construção de aprendizagem, o papel do educador ganha outro olhar, o professor passa ser o mediador o incentivador, trazendo para a sala de aula as diversidades socioculturais e o intercâmbio de ideias.

O fazer artístico está relacionado ao ato criativo, ao ato de observação e sensibilidade, estabelecendo uma experiência de contato e diálogo, desenvolvendo o respeito, a tolerância à diversidade de interpretações ou atribuição de sentido às imagens, a admiração e dando uma contribuição às produções realizadas, por intermédio de uma prática de solidariedade e inclusão, reconstruindo significados

Com a contribuição de Barbosa (2007, p. 296) “Um currículo integrado é essencialmente um currículo do pensamento, um currículo sobre ideias. Somente as ideias possibilitam que os alunos integram diferentes tipos de aprendizagens, diferentes partes de seu mundo”.

Pode-se assim, reafirmar que o Currículo de Arte serve para o desenvolvimento humano, para a formação de um aluno crítico, participativo, sensível no que se refere a tolerância, ao meio ambiente e a sua autoestima, proporcionando condições de organizar-se um espaço maior para discussões e debates sobre as questões cotidianas, capacitando uma formação benéfica à qualidade de vida.

Conclusão

Durante as ponderações, após as apresentações, abertas aos grupos, analisou-se o que de fato a dança proporcionou ao contexto escolar, por meio dos relatos dos alunos sobre os desafios que enfrentaram acerca das emoções e sentimentos que a experiência produziu, interna e externamente, do seu corpo, da sua mente para sua socialização e que também puderam apreciar os empenhos dos colegas nas diferentes coreografias.

Nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) semanais, alguns professores relataram que com o envolvimento dos alunos com esse projeto, houve sensível melhora, em todas as salas, no entrosamento, no companheirismo e na disciplina, facilitando o trabalho em grupos, respeitando normas e as entregas das atividades.

Partindo das reflexões levantadas neste projeto, permite-se levar, aos educadores de Arte, a pensar sobre as práticas pedagógicas, constituída em um processo contínuo e inacabado, inseridos no processo permanente de seu próprio desenvolvimento profissional no qual a reflexão seja uma declaração para o fazer docente, uma prática reflexiva, saudável na construção de novos conhecimentos.

Acredita-se que com esse trabalho, pode-se contribuir, de maneira significativa, para a inserção definitiva da música e dança no currículo da EMEIF Petronilha de Souza, quiçá das escolas brasileiras, pois intencionou-se conscientizar sobre a importância dessas manifestações artísticas no espaço escolar, incentivando novas ideias e discussões sobre a uma Educação que atenda às novas exigências da sociedade contemporânea, formando cidadãos críticos, reflexivos e investigadores capazes de realizar ações criativas e contextualizadas.

Nessa perspectiva, é imprescindível que se implemente políticas educacionais que incidam em melhores investimentos, garantindo as aulas da disciplina Arte, de modo que os discursos sejam transformados em ações mais efetivas.

Assim pudemos avaliar o Projeto Dance Fest com a linguagem da dança como meio eficaz para alcançar não só a socialização, mas aprendizagens mais amplas, destacando: a apropriação do aluno da linguagem da dança; da coreografia, a comunicação, leitura e compreensão da realidade humana, e também a ampliação de repertório cultural, reconhecendo-se como integrantes de um processo cultural, refletindo, compreendendo-se, apropriando de conceitos e das suas produções capazes de transformar a visão de si e da sua cultura.

A conclusão ao trabalhar com esse Projeto Fest Dance, além de ser parte das linguagens obrigatória do currículo de Arte, proporcionou aos alunos a capacidade de criar de elaborar e refletir sobre não só dos seus sentimentos, mas da sua forma de se manifestar no mundo.

Referências

BARBOSA, A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARBONERA, D.; CARBONERA, S. A. **A importância da dança no contexto escolar**. 61 f. Monografia (Pós Graduação em Educação Física Escolar). Faculdade Iguaçu, ESAP. Cascavel, 2008. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/monografia/DANCA_ESCOLA.pdf. Acesso em 15 jun. 2022.

COLL, C.; TEBEROSKY, A. **Aprendendo Arte**. Conteúdo essenciais para o Ensino Fundamental. São Paulo: Ed. Ática, 1999.

FREIRE, I. M.; ROLFE, L. Dançando também se aprende: O ensino da dança no Brasil e na Inglaterra. *In*: CABRAL, B. (Org.) **O ensino de teatro: Experiências interculturais**. Santa Catarina: UFSC, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

iCult *online*. Redação do Instituto de Cultura e Cidadania. **Novas tecnologias: como elas impactam nossa cultura?** Disponível em: <https://icult.org.br/tecnologia-cultura/>. Acesso em: 20 maio 2022.

LABAN, R. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone. 1990.

MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. **Didática do ensino de arte, a língua do mundo**: poetizar, fruir e reconhecer arte. São Paulo: FTS, 1998.

MARQUES, I. A. **Ensino da dança hoje**: Textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

PEREIRA, S. R. C.; CANFIELD, M.S. Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento. **Revista Kinesis**, Porto Alegre, n. 25, p. 47-70, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/10137>. Acesso em: 20 jun 2022.

ROHR, C. M. **Dança na educação física**. Rio de Janeiro: Sinergia, 2012.

SAMPAIO, J. C. C. De mundos im/possíveis a potências de mundos. **Revista FAEB**, nº 02, Ano 04, p. 36-44, abril/maio de 2022. Disponível em: [https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Poeticas-de-si-nos-mundos-im-possiveis-Abril Maio-de-2022.pdf](https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Poeticas-de-si-nos-mundos-im-possiveis-Abril-Maio-de-2022.pdf). Acesso em: 20 jun 2022.

VERDERI, E. B. **Dança na escola**. 2 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.



Formação de Professores

A AULA COMO ENSAIO: ESCRIMAGEM

Darlan Gebing Scheid¹ – UCS
Sônia Regina da Luz Matos² – UCS

Convidamos para conhecer o espaço de pesquisa do Programa da Pedagogia da Diferença, por meio do subprojeto: A aula como ensaio: escricolagem. Tendo como objetivo elaborar protocolos de experiência de escricolagens por meio de imagens. Abriu-se o espaço desta experiência, por meio de ateliê, num curso de extensão, em meio a pandemia. Como participantes deste curso contamos com a presença de: artistas, professores, acadêmicos dos cursos de licenciaturas e de um Programa de Pós-Graduação em Educação. O bolsista de iniciação científica, artista e professor elaborou o ateliê e a análise dos resultados da pesquisa que serão descritos a seguir. O primeiro momento da pesquisa ocorre os estudos conceituais, tais como: aula como ensaio (MATOS e SCHULER, 2021), escricolagens (CORAZZA, RODRIGUES, HEUSER e MONTEIRO, 2014), protocolo de experiência (DELEUZE e PARNET, 2004) e a escricolagem como elaboração da metodologia da arqueo-montagem da aula (MATOS e SCHULER, 2021), o ateliê. O segundo momento da pesquisa acontece pela elaboração do protocolo de experiência de uma receita literária feita entre a arte de algumas artistas/mulheres, consideradas dadaístas, e as escricolagens - por meio de escricolagem. O terceiro momento ocorre pela invenção de receitas literárias produzidas pelos participantes do ateliê. Como resultado da pesquisa apresentaremos quatro experimentações, ou dito de outro modo, quatro protocolos de experiência dos participantes do ateliê, que estão disponíveis em duas dimensões, uma de popularização no *Instagram* @escricolagem e outra em formato de relatório de pesquisa.

¹ Bolsista de Iniciação Científica do Programa Pedagogia da diferença, Universidade de Caxias do Sul, Professor de Artes Visuais e Teatro. Ator e performance. scheidarlan@gmail.com.

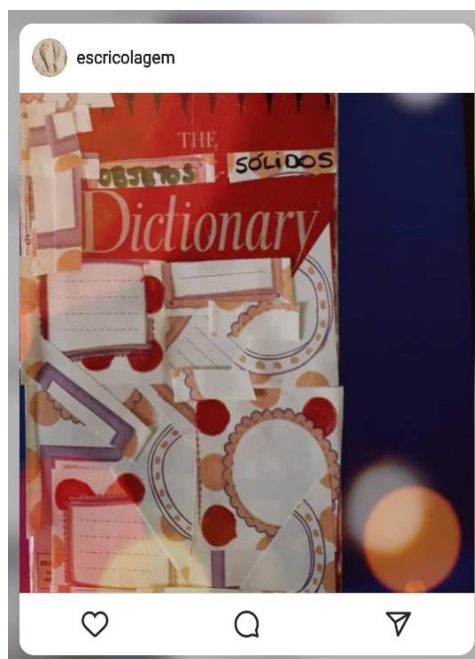
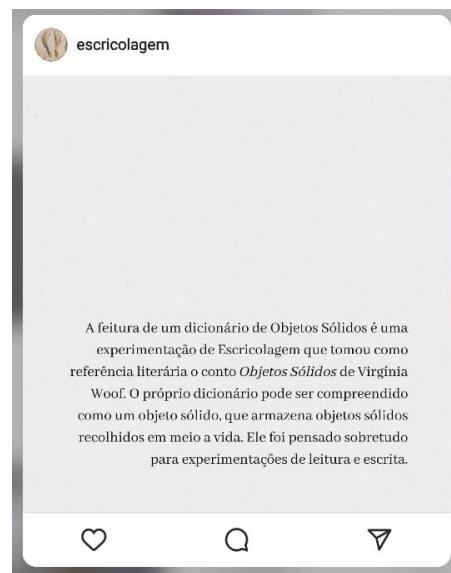
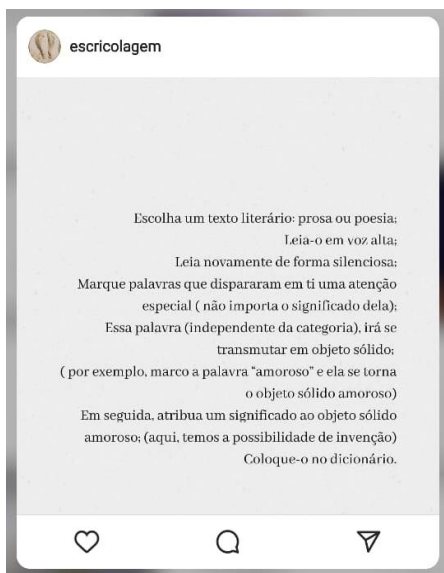
² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul. Programa Pedagogia da diferença. slmatos@ucs.br.

Esta experiência começa dia 25 de maio de 2021, noite gelada, exatos 11°C, na cidade do Rio Grande do Sul. Não, na verdade foi em maio de 2020. O que importa é que ela começou enquanto escrevo o relatório de uma experiência de receita literária, em meio a pandemia. Estávamos, todos, passando por uma pandemia, a Covid-19, presos em casa, com máscaras com o aumento de infectados e as UTI's dos hospitais lotadas. A cadeira se tornou posição de trabalho de aula, a universidade, o bar e os protestos. É daqui que eu assisto os noticiários, acesso os sites e sinto a impotência de um corpo protegendo o ar que respira indignação.

Em um momento tão instável, que não se tinham planos algum, em função de uma vacina que parecia não chegar, seguia pesquisando. Nestes últimos tempos, ao perguntar pela aula era algo necessário, a pesquisa do Programa Pedagogia da Diferença, desnaturaliza a pergunta: e a aula? A experiência-aula pelo sistema aula *online* digital, aulas pelo *meet*, nos desafia. Aqui, perguntamos pela aula como ensaio na perspectiva das filosofias da diferença (GALLO, 2002). Ensaio que como no teatro prevê a repetição, não como uma cópia autêntica, mas como um corpo vivo que sente, percebe e experimenta a aula. É uma aula que experimenta, que não se cala, que provoca rasgos, que faz tentativa de singularização do aprendizado:

Afirmamos uma arque-montagem de aula, singularizando a feitura de capturas da experiência que vive à docência entre o acaso e o acontecimento; dito de outro modo, a docência que escapa das forças da didática geral, para nunca calar a pergunta pela aula e sua singularidade. (MATOS e SCHULER, 2020, p. 230).

Os protocolos de experiência de escricolagem ganham espaço de experimentação dos estudos sobre a produção de artistas dadaísta e acionam o imagético de quem inventa receitas literárias. Segue abaixo duas imagens como parte destes protocolos:



Palavras-chave: aula como ensaio; dadaísmo; escricolagem.

Referências

CORAZZA, Sandra Mara; RODRIGUES, Carla Gonçalves; HEUSER, Ester Maria Dreher; MONTEIRO, Selas Borges. Escreituras: um modo de ler-escrever em meio à vida. **Educação E Pesquisa**, 40 (4), 1029-1043, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014121435>.

MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina. Arqueo-montagem da aula. **Revista Teias**, Salvador, v. 21, n. 63, p. 220-233, out. 2020. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/issue/view/1933/showToC>.

MATOS, Sônia Regina da Luz; SCHULER, Betina. Docência e a aula como ensaio. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 46, n. 14, p. 1-22, 25 fev. 2021. Continua. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/39574/html>.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Lisboa: Relógio D'Água, 2004

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 27. n. 2.; p. 169-178, jul./dez, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>.

ARTE NA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: MEDIAÇÕES E EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE ARTE

Sonia Maria de Oliveira Ferreira¹ – UFES

Maria Angélica Vago-Soares² – UFES

Gerda Margit Schütz Foerste³ – UFES

*A experiência, a possibilidade de que algo nos
aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção,
um gesto que é quase impossível nos tempos que
correm: requer parar para pensar, parar para olhar,
parar para escutar, pensar mais devagar, [...] sen-
tir mais devagar, demorar-se nos detalhes, [...] cultivar a atenção
e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, [...] ter
paciência e dar-se tempo e espaço
(JORGE LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24).*

Com Bondía, refletimos o quanto as informações em grande escala e os tempos tão atravessados por elas, nos têm deixado parar para refletir e experimentar sensações, sentir a brisa do vento ou ouvir os sons à nossa volta com paciência e serenidade. Benjamin já sinalizava: “[...] a experiência está em

¹ Licenciada em Artes Visuais; Mestre em Educação; Especialista em Educação Infantil e em Tecnologias Educacionais. Atuou como voluntária em Pedagogia (disciplina de Artes-UFES); Substituta em Licenciatura em Artes Visuais (UFES). Professora Dinamizadora de Artes na Educação Infantil (PMV); Doutoranda em Educação (UFES/PPGE). Integrante do grupo GEPITI (UFES/PPGE). soniaoferreira@gmail.com.

² Licenciada em Educação Artística; Mestre e doutora em Educação pela UFES; Professora do Centro de Educação da UFES, ministrando aulas para os cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Pedagogia (UFES); Desenvolve pesquisas sobre infâncias, Arte e Cultura; Integrante do grupo GEPITI (UFES/PPGE). angelicavago@gmail.com.

³ Graduada em Licenciatura Plena em Educação Artística pela Federação dos Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo (1986), mestrado em Educação- UFG (1996); doutorado em Educação pela UFF (2002). Professora adjunta da UFES. Integra o Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Curso de Artes Visuais e do Curso de Pedagogia desta universidade. Compõe o Grupo de Pesquisa Educação e Linguagens (GEPEL). Desenvolve pesquisas nos seguintes temas: arte-educação, leitura de imagens, formação de professores, cultura, educação do campo e infâncias. gerdamsf@gmail.com.

baixa e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo” (BENJAMIN, 2008, p. 198). Ela tem se tornado escassa, e principalmente com o tempo acelerado na escola, entre práticas e teorias, muitas vezes, desistimos de propostas para além da sala de aula.

Como professoras, acreditamos que não podemos desistir, mesmo nas dificuldades, vale a pena proporcionar uma aula com contextos e práticas mediadas pela experiência não escolar. Ela deixa marcas a partir do acontecimento, do sentir individual, da percepção de cada sujeito que experimenta. O/a professor/a que se fundamenta a partir desse prisma, pode ter um arcabouço de conhecimento diferenciado, o que contribui para uma atuação com segurança e paixão, pois a experiência fica marcada na memória.

Desvelar o mundo a partir das práticas escolares, tendo como meio as aulas de Artes pode estimular a valorização da cultura local, antenar com os acontecimentos do mundo, fomentar o gosto para outros eventos culturais e novas descobertas. Vago-Soares (2015) ressalta ser importante ter experiências a partir das produções culturais. Assim como ela, entendemos a importância das mediações do/a professor/a nas práticas educativas. Em diversas situações da vida experimentamos diferentes sensações “[...] que aguçam de forma tão potente os sentidos, que ficam impressos em nossas memórias por muito tempo e até por toda a vida” [...] e “essas experiências contribuem para a formação humana” (VAGO-SOARES, 2015, p. 44).

Para a formação do/a professor/a de Arte é preciso atentar para não cair no senso comum das imagens e esquecer o contexto histórico-cultural do qual estas estão inseridas. Schütz-Foerste salienta que “[...] a sociedade contemporânea passa por mudanças profundas em especial no campo da comunicação” (2013, p. 165). É importante notar que a “[...] quantidade e a diversidade de imagens recebidas não têm representado um domínio efetivo dos processos de produção e de comunicação destas” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2013, ps.165-166), lembrando que as imagens fazem parte da formação humana.

Sendo assim, as experiências nos espaços culturais e ateliês com alunos/as e professoras, tiveram como mediação conteúdos imagéticos e

teóricos conduzidos pelas professoras Dra. Maria Angélica Vago Soares (titular da disciplina) e Me. Sonia Maria de Oliveira Ferreira (estagiária da disciplina Estágio em Docência do Doutorado em Educação/PPGE/UFES), sob orientação da Profa, Dra. Gerda Margit S. Foerste. As trocas estabelecidas foram ferramentas fundamentais de discussão para o aprendizado mútuo (entre artistas, espaços, professoras e estudantes), onde todos ensinaram e aprenderam ao mesmo tempo. Ressaltamos que, “[...] a análise do produto artístico, como produto do trabalho humano, necessita desvelar as mediações constitutivas de seu processo de produção, distribuição e recepção” (2013, p. 174). Análogo à ela, Vigotski (1999) reforça que o contato com a obra de arte ou

[...] o mecanismo dos processos psicológicos correspondentes à obra de arte [...] que o caráter de símbolo ou imagem da palavra equipara-se à poeticidade [...] e a arte difere da ciência apenas pelo seu método, ou seja, pelo modo de vivenciar, vale a pena dizer, psicologicamente (2013, p. 34).

Compreendemos com os autores que é processo histórico-social e econômico, a partir dessa relação com o trabalho humano.

Experiências em ateliês e espaços culturais

As disciplinas da UFES são de suma importância para o reconhecimento do espaço escolar, ademais, compreende-se como uma primeira aproximação dos profissionais que estarão ocupando esses lugares de mediadores para vários sujeitos que terão a arte como um dos meios de aprendizado. O cronograma atendeu as 90 horas/aulas da disciplina entre teoria e práticas. Foram diversas ações entre mediações em espaços expositivos e ateliês, análises e elaboração de materiais educativos e debates teóricos com textos pertinentes à ementa da disciplina, nas quartas-feiras (teóricas) e nas segundas-feiras (práticas), ressaltamos que estavam em constante conexão em ambos momentos, pois não há como separar a teoria da prática.

O itinerário das aulas práticas foi bem diversificado dentro da linguagem da Arte: arte Naif, escultura, pintura contemporânea, Cultura Regional, exposição

de artes. A cada visita, o olhar atento dos/as estudantes era de surpresa e contemplação, desde o encontro no ateliê da artista Naif Ângela Gomes, ao ateliê dos artistas José Carlos Villar (escultor) e Richard Hoey, bem como da exposição Contemporânea “Ato Falho” (Casa Porto das Artes) e do espaço expositivo “Escola da Ciência, Biologia e História”, todos localizados na cidade de Vitória-ES.

Considerações

Percebemos que as experiências foram muito significativas, aguçando os sentidos e ampliando o olhar para a arte e para os diversos contextos que experienciaram, corroborando para uma formação com uma gama de conteúdos imagéticos e históricos para futuros professores de Artes. Os resultados positivos dessas mediações foram perceptíveis a partir das narrativas dos/as alunos/as, nas expressões em meio as visitas, com marcas afetivas para cada sujeito envolvido, que provavelmente reverberarão em suas práticas docentes.

Palavras-Chave: Experiência; Formação de Professores; Mediação Cultural.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre literatura e história da cultura.** Vol.1. 11ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** (Universidade de Barcelona, Espanha). Revista Brasileira de Educação, Nº 19, 2002.

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. Contribuições de Lukács na pesquisa com imagens na Educação: um breve estudo das categorias trabalho, particularidade e mediação. (IN: FICHTNER, Bernd et al (Organizadores). **Cultura, dialética e hegemonia:** pesquisas em educação. 3ª ed. Vitória: EDUFES, 2013.

VAGO-SOARES, Maria Angélica. **Infância, Arte e Cultura:** experiências em (com)textos educativos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

IDENTIDADE EM QUESTÃO: NARRATIVAS E PERCURSOS DE FORMAÇÃO CULTURAL NO ENSINO SUPERIOR

*Ariane Boone Dias*¹ – GEPIC-ES
*Célia Aparecida do Carmo*² – GEPIC-ES
*Heloísa Ferreira Zeferino*³ – GEPIC-ES
*Maria da Penha Fonseca*⁴ – GEPIC-ES
*Marlene de Almeida Conceição Kohler*⁵ – GEPIC-ES
*Patrícia Andrade Coutinho*⁶ – GEPIC-ES
*Priscila Santos Vaz da Silva*⁷ – GEPIC-ES
*Rafaela Domingos Lago*⁸ – GEPIC-ES

Resumo

O artigo advém dos estudos realizados pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Identidade Cultural no Espírito Santo, que resultaram em diversas ações de extensão destinadas aos estudantes do ensino superior. O objetivo de promover práticas voltadas para a formação cultural deriva da eminente necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade cultural local, suas distintas identidades que são dialogadas no eixo do pertencimento local e, portanto, a averiguação de sua formação multicultural externalizadas na pluralidade de patrimônios históricos e culturais existentes no estado. As experiências vivenciadas pelos graduandos e integrantes do grupo ocorreram no primeiro semestre do ano de 2022. A fundamentação teórica utilizada procede de autores como: Hall (2006) (2013), Lins (2009) e Macedo (2013), dentre outros referenciais manuseados pelo grupo de pesquisa durante os encontros.

Palavras-chave: identidade cultural; formação cultural; ensino superior.

¹ Discente do Curso de Pedagogia da Faculdade Novo Milênio. Atualmente, coordena o GEPIC-ES. ariane.dias@sounovomilenio.com.br.

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade Novo Milênio. Integrante do GEPIC-ES. celia.carmo@sounovomilenio.com.br.

³ Egressa do Curso de Pedagogia da Faculdade Novo Milênio. Integrante do GEPIC-ES. heloisa.zerefino@sounovomilenio.com.br.

⁴ Docente e Coordenadora no Curso de Pedagogia - Licenciatura, na Faculdade Novo Milênio. Graduada em Licenciatura em Educação Artística/Artes Plásticas (1997); Especialização Lato Sensu: Abordagens Contemporâneas em Arte-Educação (1999) e Mestrado em Educação-PPGE/UFES- Universidade Federal do Espírito Santo (2007). Orientadora do GEPIC-ES. maria.fonseca@sounovomilenio.br.

⁵ Graduanda do Curso de Direito da Faculdade Novo Milênio. Integrante do GEPIC-ES. marlene.kohler@sounovomilenio.com.br.

⁶ Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade Novo Milênio. Integrante do GEPIC-ES. patricia.coutinho@sounovomilenio.com.br.

⁷ Graduanda do Curso de Pedagogia da Faculdade Novo Milênio. Integrante do GEPIC-ES. priscila.silva@sounovomilenio.com.br.

⁸ Doutora em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (2018). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em História da UFES (2013). Possui licenciatura e bacharelado em História pela UFES (2010). Professora da Faculdade Novo Milênio e Coordenadora do Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa (NPP) da mesma instituição. Orientadora do GEPIC-ES. rafaela.nunes@sounovomilenio.br.

Introdução

Os resultados contidos neste artigo derivam das pesquisas, planejamentos e ações realizadas entre o Grupo de Estudo e Pesquisa Identidade Cultural no Espírito Santo (GEPIC-ES), Coordenação do Curso de Pedagogia da Faculdade Novo Milênio e ações formativas do Polo FNM/Arte na Escola, com o intuito de proporcionar aos discentes de diferentes cursos do ensino superior a formação cultural, no que diz respeito às diversas identidades culturais presentes no estado e, conseqüentemente, seu desenvolvimento multicultural⁹. Para isso, no semestre de 2021/1, foram realizadas, respectivamente, as seguintes atividades de extensão: Equipe de Apoio da Romaria dos Conquistados na Festa da Penha de 2022, Visita Cultural ao Centro Histórico de Vitória e às Paineiras de Goiabeiras.

A importância do desenvolvimento de tais práticas fundamentam-se, principalmente, nos pilares norteadores do ensino presentes na Constituição Federal de 1988, que tem como normativa, que o ensino seja ministrado, tendo como base, além da qualificação para o mercado de trabalho, o preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988). Nesse sentido, buscou-se o reconhecimento e valorização histórico-cultural da localidade, em consonância aos princípios da Educação Patrimonial, a qual, destaca-se que:

[...] busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA, 1999).

Diante disso, a intencionalidade contida nesse leque de propostas de extensão voltadas para a diversidade cultural, reside, primordialmente, na necessidade de atividades que promovam a formação cultural dos sujeitos, no que concerne a pluralidade que existe em seu entorno, suas identidades culturais, patrimônios culturais e históricos. Além do desenvolvimento,

⁹ Refere-se à constituição de uma sociedade através de diversas culturas. Nesse sentido, consultar: HALL, Stuart; SOVIK, Liv (org). A questão multicultural. In: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

sobretudo, de um olhar crítico para construção da história e as dinâmicas culturais desempenhadas pelos agentes culturais na composição das narrativas do lugar.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, contempla em seu Art. 216 as definições e critérios pertinentes ao patrimônio cultural brasileiro, seja ele de natureza material ou imaterial. Dessa forma, conforme descrito no documento (BRASIL, 1988):

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Desse modo, a proposição da educação patrimonial traz contribuições para esse foco, visando desenvolver um conhecimento crítico, possibilitando aos professores e alunos a apropriação do patrimônio cultural que lhes pertence. Consequentemente, é possível vislumbrar o fortalecimento dos sentimentos de pertencimento, cidadania e a construção de um processo de preservação sustentável desses bens culturais.

Tangente à isso, a ideia acerca do patrimonial aproxima-se da reflexão de Hall alusivo a invenção da nação, visto que “[...] com a constituição de elementos ideológicos como a história e o patrimônio, a nação passa a ser vista como algo que existiu, desde tempos imemoriais, identificada pela sua ancestralidade e pelas raízes da nacionalidade” (PREISING, 2009, p.35). Trata-se de identidades que não são impressas nos genes dos sujeitos pertencentes à determinada cultura nacional, mas sim oriundos da entidade ideológica (HALL, 2006). Sendo que “[...] a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos um sistema de representação cultural” (HALL, 2006, p.49).

Entretanto, buscou-se explorar justamente a pluralidade existente dentro deste amplo campo de representação simbólica, estritamente no que concerne à identidade local. Tendo em vista que, por mais que a identidade nacional, durante séculos, forneceu aos indivíduos narrativas e a consolidação de tradições comuns à ideia de pátria, propagando a concepção de uma identidade nacional unificada, ratifica-se que a mesma, era perpassada por diferenças regionais (HALL, 2006). E é, exatamente, essa diversidade, que está sendo explorada no contexto pós-moderno¹⁰, regido pela intensa globalização,¹¹ que será tratada a seguir.

Por conseguinte, a noção de identidade cultural descrita, fundamenta-se no conceito atribuído por Hall (2006), como sendo parte do pertencimento à determinada cultura, região, religião, local, etc. Além disso, alinha-se aos pressupostos deste teórico acerca do desenvolvimento identitário do sujeito às variáveis de signos culturais presentes em tais instâncias, considera-se que a identidade é um fenômeno diverso e controverso (HALL, 2006), como sob tais condições, a sua elaboração por meio de diversas culturas e povos é, incontestavelmente, plural.

Desse modo, a fim de desbravar as raízes multiculturais presentes no Espírito Santo e suas respectivas heranças culturais e históricas intrínsecas ao desenvolvimento dessas identidades culturais, divergindo-se de qualquer perspectiva que conceba-a de maneira homogênea e da concepção de tribo fechada¹², utilizou-se como aporte teórico, Hall (2006) e (2013); Lins (2009); Schayder (2002); Anjos, Tavares e Saneto, (2013); Júnior e Merlo (2019); Mattos (2019) e Secretaria de Estado da Cultura; Conselho Estadual da Cultura (2009). Ademais, por meio das práticas extensionista, estabeleceu-se o diálogo entre o

¹⁰ A pós-modernidade ou pós-moderno, está atrelada as mudanças sociais, políticas e econômicas iniciadas a partir do final do século XX, com a queda do Muro de Berlim. Conferir: HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu (trad); LOURO, Guaracira Lopes (trad). Globalização. In: HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

¹¹ Trata-se da nova configuração da globalização iniciada a partir do final do século XX. Nela há a prevalência de aspectos culturais pertinentes ao local, tendo em vista que o movimento em direção ao global, intencionalmente, evidencia o local. Consultar: HALL, 2006.

¹² “possuir uma identidade cultural nesse sentido é estar primordialmente em contato com um núcleo imutável e atemporal, ligando ao passado o futuro e o presente numa linha interrupta” (HALL, 2013).

material bibliográfico e audiovisual - derivados das produções da Comissão Espírito Santense de Folclore (2007), essenciais na apreensão do conhecimento, e os bens culturais de natureza material e imaterial, que exalam o pertencer em todas as suas formas, ritmos e saberes.

“Iaiá, você vai à Penha, me leva ô, me leva”¹³: retratos de uma sociedade plural ao som do tambor e da Casaca

A Festa da Penha, uma das maiores manifestações da cultura popular e religiosa presentes no Estado do Espírito Santo, ocorre anualmente — com exceção dos anos de 2020 e 2021, em decorrência da pandemia do Covid-19 — e reúne fiéis de diversas localidades para agradecer às bênçãos de Nossa Senhora da Penha. Se tratarmos-a sem aferir seu devido valor histórico, equivocadamente, pode-se transpassar a ideia de que seja o cordão umbilical que liga o sujeito ao seu grupo de pertencimento, como destaca Hall (2013). Entretanto, se alinharmos estes conceitos, resultaria, conseqüentemente, na percepção de uma identidade única, de um povo. E as verificações realizadas durante a participação na Romaria dos Conguistas, distanciam-se destas implicações.

Desse modo, no dia 25 de abril, do ano de 2022, efetivou-se a participação no evento, enquanto equipe de apoio para as bandas que se deslocaram de diferentes localidades do estado. Apesar da previsão de 25 bandas, estiveram presentes 14 bandas, para manifestar a sua fé e devoção a Nossa Senhora da Penha através da dança, das músicas, coreografias e apetrechos próprios do congo. A sua diversidade estava expressa nas diferentes vestimentas, instrumentos, ritmos e músicas — assim como ilustrado nas imagens abaixo. Não se trata, portanto, de uma identidade unificada, mas sim perpassada por diferenças essenciais para o desenvolvimento do pertencimento desses agentes culturais.

¹³ Transcrição de Fernando Secomandi. Verificar: LINS, Jaceguay. **O Congo no Espírito Santo: uma panorâmica musicológica das bandas de congo**. Terceira parte. Vitória: (s.n), 2009.

Fig. 1: Convento da Penha. Banda de Congo Beatos de São Benedito



FONTE: Acervo fotográfico do GEPIC-ES.

Fig. 2: Banda de Congo Rasta Congo, Serra-Espírito Santo.



FONTE: Acervo fotográfico do GEPIC-ES.

Fig. 3: Banda de Congo Raízes da Barra, Barra do Jucu-Vila Velha, na entrada do Convento da Penha, Prainha-Vila Velha.



FONTE: Acervo fotográfico do GEPIC-ES.

Nas três imagens apresentadas, nota-se a diversidade existente entre estas três bandas. Primeiramente, verifica-se a diversidade de vestimentas, cores e instrumentos, localidades e de pessoas de diferentes idades. Na primeira fotografia, observa-se a pluralidade dos signos culturais que perpassam pelo percurso até o pátio principal, é eminentemente uma herança cultural advindo do processo de mediação cultural; São Benedito, predominantemente, padroeiro do Congo, ao lado de uma coroa que representa Nossa Senhora da Penha. Este contraste, entre o religioso e a cultura popular; entre os distintos grupos culturais, posicionados dentro de determinado contexto em que há, uma dialética cultural. Dado que:

O essencial em uma definição de cultura popular são as relações que colocam 'a cultura' popular em tensão contínua (de relacionamento, influência e antagonismos) com a cultura dominante. Trata-se de uma definição de cultura que se polariza em torno da dialética cultural (HALL, 2013, p. 285).

Diante do exposto, a própria dita cultura popular, que contempla as celebrações das bandas de congo, compreendida como “[...] formas e atividades cujas raízes se situam nas condições sociais e materiais de classes específicas; que tiveram incorporadas nas tradições e práticas populares” (HALL, 2013, p. 284)”, aborda em seu conceito a dinâmica de poder estabelecida entre os grupos sociais. Transpassa, também, pela forma que um constrói o outro, numa relação de ambivalência, conforme Hall (2013). São benedito, um negro cativo, declarado Santo pela igreja católica por sua obediência e submissão, foi incorporado e ressignificado como símbolo de coragem, assim como nas comunidades quilombolas localizadas ao norte (OLIVEIRA, 2011).

Ademais, o tambor e a Casaca, instrumentos característicos dessa expressão da cultura popular e um elemento partilhado, elucidam suas influências. Visto que, o primeiro está associado às etnias africanas, como destacado nos estudos de (COSTA, 2018) relativo às comunidades quilombolas localizados ao norte e nas pesquisas de (OLIVEIRA, 2011); e o seguinte, origem indígena (LINS, 2009). Assim como, o protagonismo indígena nos festejos, oriundos das observações destas celebrações no século XIX (LINS, 2009). Contudo, considerando uma sociedade multicultural, na qual, “a terra não pode ser sagrada, pois foi violada (HALL, 2013, p. 33).

Apesar dos relatos transcritos por Lins (2009) sobre períodos anteriores à invasão comandada por Pedro Álvares Cabral, no que concerne aos aspectos culturais pertinentes aos indígenas, os quais “[...] portadores de diversas culturas e línguas, já possuíam, evidentemente, suas próprias músicas (LINS, 2009, p.83), não há como apontá-los enquanto protagonistas. O significado está continuamente em transformação, porque o símbolo cultural é atribuído em parte pelo campo social do qual está incorporado, pelas práticas culturais às quais são articuladas e é chamado a ressoar (HALL, 2013, p.285). A própria origem da palavra Congo, oriunda do Banto, representa um dos Reinos mais prósperos que se tem notícia no continente africano (LINS, 2009).

Não se referem, entretanto, a qualquer concepção de sincretismo cultural, exposta por Lins (2009), como sendo um processo de transculturação em que, junta-se diferentes elementos que resultam em um produto final. A título de

exemplo, a própria presença das Bandas de Congo no Convento da Penha, com suas particularidades e diferenças, reunidas para agradecer Nossa Senhora da Penha - iniciativa recente da Associação Cultural Desportiva Recreativa Beatos do Espírito Santo (ACERBES); nos festejos tradicionais de retirada e fincada de mastro em agradecimento às bênçãos de São Benedito, celebração esta que se tem registro desde o período escravista, e era realizada em prol da chegada com êxito dos escravos, enquanto:

[...] pagamento de promessa por parte de escravos que se salvaram de um naufrágio agarrando-se ao mastro do navio. A origem da festa em Aracruz também remete à história de um navio que, carregado de escravos, naufragou na costa do Espírito Santo. Durante o naufrágio, os escravos clamaram à Providência Divina e pediram ajuda a São Benedito, conseguindo sobreviver agarrando-se ao mastro do navio, razão por que, simbolicamente, se puxa o barco com o mastro dentro, em cortejo envolvendo toda a comunidade (CAPAI, 2009, p.84).

O que se observa, em contrapartida, é o denominado por Hall (2013) como hibridismo cultural, diferente da fusão de culturas que decorre da perspectiva mencionada anteriormente, refere-se à tradução cultural, processo este “[...] agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecibilidade (HALL, 2013, p. 84). Essas culturas, portanto, “[...]” negociam culturalmente em algum ponto do espectro da *différance*, onde as disjunções de tempo, espacialização e disseminação se recusam a ser nitidamente alinhadas (HALL, 2013, p.85).

De acordo com os relatos registrados das Integrantes Marlene da Conceição Kohler e Heloísa Ferreiro Zeferino, no documento redigido no dia 4 de maio de 2022:

Conforme os grupos iam chegando com suas peculiaridades de vestimentas, instrumentos e as suas coreografias nos encantaram. Também, o eminente orgulho expresso em cada integrante da banda, de fazer parte da História do nosso estado e dos seus mais variados ritmos e gestos culturais nos levou a respeitar e ter um olhar melhor em relação às diversidades culturais.

Ademais, finalizam destacando os pontos positivos proporcionados por intermédio da relação entre os estudos realizados com o conjunto e as experiências adquiridas através da participação no evento:

Respeito, dignidade e valorização das culturas locais e regionais foram os alicerces levantados pelas conquistas nesse dia, construindo novos pensamentos e novos olhares e saberes com relação ao congo e sua cultura, motivo que levou a cair preconceitos antes existentes, camuflados sob a ótica do ser social.

Participaram também, estudantes dos Cursos de Estética e Cosméticos, Publicidade e Propaganda, Fisioterapia e Pedagogia. No total, estiveram presentes 34 alunos e uma participante da comunidade externa. A ação, foi essencial tanto para o GEPIIC, no que refere-se aos estudos sobre a identidade cultural no Espírito Santo, como também para os outros envolvidos na atividade que puderam vivenciar manifestações da cultura popular local e sua diversidade de identidades culturais. Também foi possível, mediante ao contato com esses agentes, refletir sobre a forma como essa pluralidade é representada no cenário atual.

Dentre as questões levantadas nas reflexões decorrentes da proposta de ação de extensão, salienta-se a apropriação do capital cultural com o intuito de representar a identidade cultural local (ANJOS; TAVARES; SANETO, 2013) e a forma como esta diversidade é representada e concebida pelo meio social. Por conseguinte, apesar de estarem neste local para prestar seus agradecimentos a padroeira do estado, é perceptível no comportamento dos demais indivíduos que perpassa pelo espaço o contraste religioso e social, visto que havia um nítido estranhamento ao avistarem o mastro, enfeitado com as fitas — assim como é ilustrado na imagem abaixo.

Fig. 4: Chegada do mastro no Convento da Penha, sendo carregado por estudantes da Faculdade Novo Milênio e marinheiros.



FONTE: Acervo fotográfico do GEPIC-ES.

Dado a isso, averiguou-se que alguns fiéis, no momento de distribuição das fitas de Nossa Senhora da Penha, como é exibido a seguir, negaram de prontidão o ato ao verificarem que se tratava de uma lembrança que havia sido retirada do mastro. Além disso, no momento de recepção do mastro no pátio — exibido na ilustração a seguir — principal deste monumento histórico para receber a bênção do padre e, posteriormente, prosseguir para a antiga entrada a fim de ser fincado, observou-se que estes não esperavam pela chegada das bandas de congo. Houve um desconcerto, contudo, o objeto foi benzido.

Fig. 5: Chegada do mastro para receber a bênção do padre. Pátio principal do Convento da Penha.



FONTE: Acervo fotográfico do GEPIC-ES.

Não obstante, nos espaços onde ocorrem apresentações acústicas, destinadas à elite econômica, onde essas bandas são chamadas para se apresentarem, os critérios são distintos de seus festejos populares, sendo que se determina número de integrantes, tempo de apresentação e as canções próprias para o local (MACEDO, 2013). Conforme narrado pelo Mestre da Banda de Congo Konshaga, do município da Serra, quando tem evento fora do estado, reúnem-se cerca de 30 integrantes de diversas bandas. No espaço público, entretanto, a proposta de valorização da diversidade cultural, é desempenhada de maneira mais eficaz, sobretudo, no que concerne a apresentação de toda pluralidade que faz parte desta manifestação da cultura popular.

Visita ao Centro Histórico de Vitória

Na Visita técnica realizada nas redondezas da capital do Espírito Santo — em comemoração ao Dia Internacional do Museu — vislumbrou-se aspectos primordiais para o desenvolvimento da história capixaba, sua diversidade cultural e conflitos. Entre avenidas, praças e patrimônios históricos, ouviu-se o ressoar de diferentes narrativas. A elite econômica e social, representada em cada detalhe característico da arquitetura ocidental e cultuada por meio de sua predominante presença nos nomes de praças, ruas e avenidas. A metanarrativa, em contrapartida, ecoava nos pés do morro da Cidade Alta, onde está situada a Igreja Nossa Senhora do Rosário.

O trajeto foi iniciado pela Praça Oito de Setembro, local marcado para encontro de todos os envolvidos. O contexto de sua construção, data do início do século XX, quando o espaço foi aterrado, conforme descreveu a guia turística que acompanhava o grupo; o nome, inclusive, advém da data da fundação da Vila de Nossa Senhora da Vitória, em 8 de setembro de 1551, anteriormente denominada de Ilha de Santo Antônio (ESPÍRITO SANTO, 2009). Após a breve apresentação da história da cidade, como exposto nas imagens abaixo, delimitou-se o primeiro patrimônio a ser desbravado pelo grupo, além de expor, por meio do mapa do Centro Histórico de Vitória, os demais pontos turísticos a serem desbravados naquele dia.

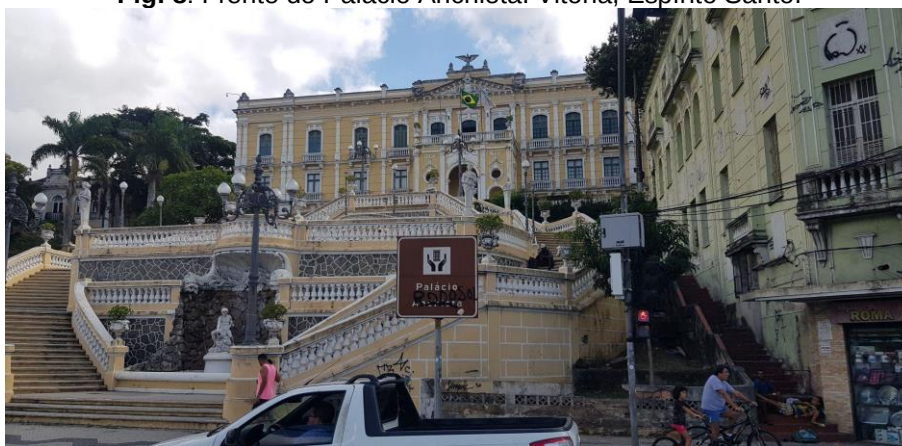
Fig. 6: Praça Oito de Setembro. 14 de Maio de 2022.



FONTE: Acervo fotográfico do GEPIC-ES.

O Palácio Anchieta, sede do governador do Estado, foi o segundo ponto a ser visitado. Ilustrado a seguir, este imóvel, compreendido como parte do patrimônio histórico e cultural de natureza material¹⁴, é considerado o conjunto histórico mais antigo de Vitória (ESPÍRITO SANTO, 2009). Este imóvel, compreendido como parte do patrimônio histórico e de natureza material, foi construído em 1551 e é considerado o conjunto histórico mais antigo de Vitória (ESPÍRITO SANTO, 2009). Tal afirmação, advém do fato de este empreendimento ter sido erguido sob o antigo Colégio e Residência São Tiago, que coincide com o ano de criação da vila.

Fig. 8: Frente do Palácio Anchieta. Vitória, Espírito Santo.



FONTE: Acervo fotográfico do GEPIC-ES.

¹⁴ Contempla a categoria de “estruturas arquitetônicas e bens móveis (imagens, mobiliário)” (CARVALHO; OLIVEIRA, 2014, p.6).

Por meio da observação do mobiliário, arquitetura e diversas pinturas contidas em seu interior, verificou-se eminentemente sob quais disputas e dialéticas de poder foi construída a capital. Tendo em vista que, assim como, durante a consolidação da República Brasileira, propagou-se o dito culto aos heróis da pátria (BITTENCOURT, 2008), observou-se a presença do grupo social dominante, expressas nas fotografias de todos os governantes que já ocuparam tal posição e nas ilustrações do contato dos jesuítas com os nativos, como se exibe abaixo.

Fig. 7: Pintura no Interior do Palácio Anchieta com a representação do Padre José de Anchieta e a cristianização dos indígenas.



FONTE: Acervo fotográfico do GEPIC-ES.

Importa, entretanto, enunciar o contraste entre as construções históricas existentes nesse espaço, que evidenciam o desenvolvimento de uma sociedade multicultural e as relações estabelecidas entre os grupos culturais. Para isso, realizou-se o contraponto com a Igreja Nossa Senhora do Rosário, apresentada subsequentemente. Nela, cada parede, chão, degrau, conta uma história. É parte da memória social dos moradores da região e compõem, em conjunto com os demais pontos visitados, o leque de identificações culturais locais que transpassam pela região de Vitória.

Nesse sentido, este ponto do trajeto é primordial para articular a reflexão das dinâmicas culturais demarcadas na história da região, sendo que o contexto

de sua construção ocorreu sob determinada tensão sócio-cultural. Esses fatos são descritos no livro *Arquitetura: Patrimônio Cultural do Espírito Santo* (2009), sendo que foi deliberada sua edificação para que os pertencentes da Irmandade Rosário dos Pretos e pudessem cultuar sua santa, antes do ano de 1765. A partir disso, a igreja do Rosário passou a ser o local onde:

o santo negro terá morada após sua retirada do altar do convento de São Francisco, ato seguido de audaciosa fuga pelas ruas da pequena vila, até sua chegada ao largo da Conceição onde, ao som dos sinos da capela, foi acolhido em festa por irmãos rosarianos (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 470).

Fig. 8: Graduandas do Curso de Pedagogia da Faculdade Novo Milênio. Igreja Nossa Senhora do Rosário, Cidade Alta.



FONTE: Acervo do GEPIC-ES. 14 de maio de 2022.

Participaram da prática, alunos do Curso de Pedagogia, Ciências Contábeis e Direito. Nos seus relatos registrados após a realização do passeio pelos pontos históricos e culturais da cidade de Vitória, observou-se a satisfação de conhecer os locais de memória do lugar e, consequentemente, um sentimento de satisfação ao atribuir significados a esses locais, que anteriormente passavam despercebidos na correria do dia-a-dia. Entre eles, destaca-se novamente o depoimento da Marlene da Conceição Kohler, justamente por sua eloquência e felicidade ao relatar a importância da visita:

como capixaba da ‘gema do ovo’, como costumamos dizer, essa visita técnica pouco! Me senti uma verdadeira turista na minha própria cidade. É incrível como nada conhecia sobre essas riquezas ali, visíveis e ao mesmo tempo invisíveis pela minha própria ignorância. Experiência impactante e marcante”.

Panelleiras de Goiabeiras

No dia 16 de junho, do ano de 2022, realizou-se a *Visita Cultural às Panelleiras de Goiabeiras*. O objetivo da ação foi promover o reconhecimento e valorização dessa identidade cultural e suas respectivas capitais culturais. Com antecedência, o GEPIC-ES, iniciou os estudos a fim de apropriar-se de conhecimentos para que estes fossem dialogados com os demais estudantes e enriquecesse o passeio, assim apresentado na figura abaixo. Envolveram-se na visita de campo, estudantes do Curso de Gastronomia, Direito, Pedagogia e Ciências Contábeis. Todos pertencentes à mesma instituição.

Fig. 9: Entrada do Galpão das Panelleiras. Goiabeiras, Vitória. Integrantes do GEPIC-ES e graduandos de diferentes cursos da Faculdade Novo Milênio.



FONTE: Acervo fotográfico do GEPIC-ES.

Declarado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) como o primeiro patrimônio imaterial¹⁵ do Brasil, no ano de 2022, o saber fazer entorno da confecção das panelas de barro, é uma das heranças

¹⁵ “[...] são as práticas e modos de ser e fazer de um povo, as formas de expressão, celebrações, os lugares e espaços onde se reproduzem práticas culturais coletivas, as cerimônias e festas religiosas” (CARVALHO; OLIVEIRA, 2014, p.6).

culturais mais antigas do Espírito Santo. Seus agentes produtores e difusores desse conhecimento que é perpassado de geração a geração (IPHAN, 2002), integram, junto com a moqueca, um dos maiores símbolos da identidade gastronômica local (JUNIOR; MERLO, 2020).

Na pesquisa de Junior e Merlo (2020), entretanto, o conhecimento acerca da produção das panelas, é vista como:

Parte integrante de um processo de aculturação em que as comunidades inteligentemente tornam-se proprietárias de meios tecnologicamente avançados, legislativos, de comunicação e marketing, e os usam para salvar toda cadeia de produção, em nome da tradição e autenticidade, às vezes verdadeira, às vezes afirmada. (JUNIOR; MERLO, 2020, p. 6).

Não há um processo de aculturação, ao contrário, ocorre a tradução cultural (HALL, 2013). Os sujeitos que, durante o percurso histórico, apreenderam e perpassam o processo de produção da cerâmica, inevitável na elaboração de uma sociedade por diversas culturas, realizaram o feito devido as mediações culturais procedentes dessas circunstâncias. A assertiva, por conseguinte, embasa-se na procedência Tupi-Guarani e Una presente na confecção do artefato (IPHAN, 2002).

A forma, contudo, como essa identidade cultural é difundida no mercado turístico, no qual, intercorre a transformação da diferença em uma moeda capitalista, como mensurado por Hall (2013) culmina no enriquecimento econômico, e em contrapartida, dentro de uma estrutura social amplamente desigual ela é assolada por condições que as posicionam à margem da sociedade. É neste ponto em que se aplica o caráter político e conjuntural da identidade na pós-modernidade, a maneira pela qual esses agentes dialogam entre si e, em um processo de resistência, reidentificam-se com as culturas de origem diante das experiências do racismo (HALL, 2006). Neste contexto, o denominado estrutural, como sendo “[...] expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica” (RIBEIRO; ALMEIDA, 2021, p. 50).

No que diz respeito à participação dos graduandos da faculdade, ratifica-se que novamente, notou-se a adesão de estudantes de diversos cursos da instituição, sendo eles: Ciências Contábeis, Direito, Gastronomia e Pedagogia. O interesse proporcionado pelo contato com esses agentes culturais, resultaram em diálogos e indagações direcionada a eles. Ouviu-se atentamente a cada detalhe da memória desses sujeitos, suas histórias de vida e as dificuldades enfrentadas por esse grupo cultural. Além disso, diversos participantes se aventuraram a entrar em contato com a matéria prima primordial na produção das panelas de Barro, como apresentado em sequência.

Fig. 10: Galpão das Paineiras de Goiabeiras, Vitória. Integrante do GEPIC-ES em contato com o barro utilizado na produção das panelas de barro, no espaço de um dos artesões em atividade no espaço e sob sua supervisão.



Fonte: Acervo fotográfico do GEPIC-ES.

Considerações finais

As ações de extensão que resultaram dos estudos realizados pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Identidade Cultural no Espírito Santo durante o primeiro semestre do ano de 2022 e foram, consequentemente articuladas em conjunto com a Coordenação do Curso de Pedagogia da Faculdade Novo Milênio e Polo FNM/Arte na Escola, contribuíram para a formação cultural de todos os estudantes envolvidos. As devolutivas e o interesse dos discentes em participar e conhecer a diversidade cultural existente, aumentaram gradativamente no decorrer das propostas planejadas.

Conhecer e valorizar, estes alicerces estiveram alinhados no desenvolvimento das práticas e constatados nos relatos dos indivíduos, nas descobertas e nos trajetos percorridos. O entusiasmo demonstrado por construir novos olhares sobre a identidade e história local e o afloramento do sentimento de pertencimento estiveram presentes durante essa jornada. Tais questões foram verificadas na variedade de estudantes oriundos de diferentes cursos da instituição. O compartilhamento dos registros e diálogos sobre as ações realizadas, também foram essenciais nessas atividades de cunho formativo e para apuração de seus resultados.

Esse envolvimento foi verificado também no processo de pesquisa das graduandas que integram o GEPIC-ES. O vocabulário histórico e cultural se ampliou, as indagações e reflexões realizadas foram responsáveis pela amplificação de suas respectivas visões de mundo e culminaram na quebra de diferentes pensamentos enraizados acerca da diferença cultural. Ademais, a interpretação dos aportes teóricos, concomitante a realização das observações durante os eventos, proporcionaram a vivência cultural na prática.

Contudo, salienta-se que as práticas exercidas, dentro e fora do espaço educacional, seja nos encontros do coletivo de pesquisa e no aprofundamento teórico sobre o assunto, ou nas proposições de ações que tem por objetivo promover a valorização e reconhecimento das identidades culturais existentes no Estado, fazem parte de outras propostas a serem realizadas nos próximos semestres. Sendo que, essas identidades, seus patrimônios históricos e culturais, que fornecem aos indivíduos narrativas comuns para consolidarem seu pertencimento relatadas neste artigo, não abrangem a totalidade de identidades e diversidades existentes no Espírito Santo.

Referências

ANJOS, José Luiz dos; Tavares, Otávio; SANETO, Juliana Magalhães. Bandas de congo e política oficial: cenários de tradições e transformações estéticas corporais. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 897-911, out./dez. 2013. ISSN: 2179-3255. Disponível em: ><https://www.scielo.br/j/rbce/i/2013.v35n4/><. Acesso em: 23 de mar. 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil de 1998**. Art. 216. Seção II. Da cultura, art. 216. Disponível em: >http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm<. Acesso em: 20 jul. de 2022.

CAPAI, Humberto (Coord.) **Atlas do Folclore Capixaba**. Espírito Santo; Sebrae/ES; 2009.

CARVALHO, Michele Pires; OLIVEIRA, Eduardo Augusto. Educação Patrimonial Crítica: explorando as potencialidades educativas da cidade de Vila Velha/ES. Vitória: Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2014.

COSTA, Renata Beatriz Rodrigues da. **“Um nome a zelar”**: histórias de uma quilombola do norte do Espírito Santo. 140p, pós-graduação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

HALL, Stuart; SOVIK, Liv (Org). **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. p.372-388. Humanistas.

HALL, Stuart; HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu (trad.); LOURO, Guaracira Lopes (trad.). **A identidade cultural na pós modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006 p.23-46. Disponível em:>https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2018/02/kupdf-com_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf<. Acesso em: 16 de março. 2022.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Dossiê 3: Ofício das Panelleiras. Brasília: IPHAN, 2002.

JUNIOR, Fernando Santa Clara Viana; MERLO, Patricia Maria da Silva. Ofício e cultura alimentar: interseções entre identidade e turismo no caso das Panelleiras de Goiabeiras. **Revista Latino-Americana de História**, vol. 08, no. 22, p. 90-104, ago./dez. de 2019. Disponível em: ><http://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/issue/view/33><. Acesso em: 6 de abril de 2022.

MACEDO, Inara Novaes. A espetacularização do congo no Espírito Santo. **Revista do Colóquio de Arte e Pesquisa do PPGA-UFES**, ano 3, v.3,n. 7, dezembro de 2013. Disponível em: ><https://artes.ufes.br/pt-br/revista-do-col%C3%B3quio-de-arte-e-pesquisa-do-ppga-ufes><. Acesso em: 4 de mar. 2022.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. Comunidades quilombolas no Estado do Espírito Santo: Conflitos sociais, memória étnica e patrimônio cultural. **Revista do Centro de Estudos Rurais**, São Paulo, RURIS, v.5, p.141-171, n. 2, setembro. 2011. ISBN: 2317-1480. Disponível

em: ><https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ruris/article/view/1469/986><.
Acesso em: 17 de abril de 2022.

RIBEIRO, Djalma (coord.); ALMEIDA, Silvio (coord). **Racismo Estrutural**. 8.ed.
São Paulo: Jandaíra, 2021.

SANTO, ESPÍRITO. Secretaria de Estado da Cultura (SECULT). **Arquitetura:**
Patrimônio Cultural do Espírito Santo, 2009.

O MADONNARO NO CURSO DE BELAS ARTES: DESENHOS EFÊMEROS NO CHÃO DA UFRRJ

Marcelo Amaral Coelho¹ – UFRRJ

Resumo

Este trabalho apresenta o *Madonnaro* como prática de arte educação na Educação Superior. A ideia foi integrar os(as) alunos(as) ao curso de Belas Artes da UFRRJ de maneira lúdica sem perder a dimensão conceitual da arte. Uma oficina foi realizada com projeção em PDF como apresentação/contextualização; realização do *Madonnaro*; e breve roda de conversa como avaliação. Foram consultados: SCIOLLA, 1991; NALIN, 1982; BOURDIEU, 2013; BARBOSA, 2003. O que permitiu a reflexão quanto à importância do curso de Licenciatura em Belas Artes; à exploração dos conteúdos práticos de arte; e à ressignificação do espaço físico. Acredita-se ter atingido o objetivo de integrar os calouros ao ambiente do curso de Licenciatura em Belas Artes de maneira contextual, reflexiva e prática.

Palavras-chave: Desenho; Curso Belas Artes UFRRJ; Madonnaro.

Introdução

O Curso de Licenciatura em Belas Artes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em Seropédica (RJ), foi criado no ano de 2009. A criação do curso se deu mediante a identificação de uma demanda para a formação de professores de Arte na região. Segundo o *Plano Pedagógico do Curso de Belas Artes* (UFRRJ, 2009), um curso de licenciatura na região contribuiria para a melhoria na qualidade de vida. Apesar da proximidade com a capital fluminense, o município de Seropédica – sede da UFRRJ – e região apresentam baixo nível de desenvolvimento. O passado fértil com os ciclos do açúcar, café e laranja foi cedendo espaço crescente urbanização e

1 Professor Assistente - Curso de Licenciatura em Belas Artes (UFRRJ). Formado em Licenciatura em Belas Artes (UFRRJ); especialização Ensino de Artes Visuais (Colégio Pedro II); mestrado em Patrimônio, Cultura e Sociedade (UFRRJ). Graduação Sanduíche: Università degli Studi di Padova (Itália). Professor de Educação Básica (2007 e 2022). m.a.coelho38@ufrj.br.

industrialização. Com o crescimento – desordenado e desigual – vieram os problemas de saneamento, moradia, saúde e tantos outros (UFRRJ, 2009).

Nessa perspectiva de oferta de alternativas ao contexto no qual está inserido, o Curso de Licenciatura em Belas Artes continua abrindo suas portas duas vezes por ano aos alunos calouros. Além da nota conquistada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o candidato é submetido ao Teste de Habilidade Específica (THE) como requisito de acesso. Aos calouros, o curso – em parceria com o Diretório Acadêmico Baptista da Costa (DABC) – costuma organizar uma série de atividades acolhedoras na chamada *Semana de Integração*. No evento podem ser propostos cursos, oficinas, passeios, festas, etc. É no âmbito da Semana de Integração 2022.¹ que aconteceu a oficina de *Madonnaro* – arte de desenhar no chão com cacos de tijolos, carvão vegetal e gesso/giz branco.

O texto que segue pretende discorrer sobre o relato dessa oficina considerando sua fundamentação teórica a partir do que propõe o PPC, de um panorama do desenho como criação artística e as Academias, de um breve histórico do *Madonnaro* e de uma reflexão sobre a apropriação do espaço. Em seguida, traçando o desenho metodológico, será abordado o andamento da oficina. O encaminhamento do texto apontará os resultados e discussões a partir da conceituação e do que foi vivenciado ao longo da prática do *Madonnaro*. E, por fim, as considerações finais para uma práxis educativa em Arte considerando o *Madonnaro* como ferramenta pedagógica.

Desenvolvimento

Na estrutura do curso, o PPC (2009, p. 12) aponta que a Semana de Integração está prevista dentro da organização didático-pedagógica do curso dentro do: (...) planejamento de ações artísticas, pedagógicas e tecnológicas compatibilizadas com as necessidades de aprendizagem e o perfil cultural dos alunos”. Assim, tal evento de acolhimento vem a atender às demandas de aprendizagem afetiva, psicológica e identitária de quem chega a um novo espaço

e, simultaneamente, habitado por perfis culturais diversos. O que não quer dizer que os aspectos técnicos da atividade artística sejam deixados de lado.

O conceito de desenho como essência da criação artística foi aquele a orientar a realização da oficina. Entre os florentinos do Renascimento havia o consenso do desenho como fundamento de todas as artes. Nenhuma obra de arte chegava ao fim sem as contribuições do desenho.

Il disegno non è altro che speculazion divina, che produce un'arte eccellentissima, talmente che tu non puoi operare cosa nessuna nella scoltura, et nella pittura senza la guida di questa speculatione et disegno² (DONI *apud* SCIOLA, 1991, p. 24).

O desenho era visto como o sopro divino nas narinas da arte. Logo deixou a artesanaria dos tempos medievais e se constituiu em uma técnica artística passível de ser ensinada em academias.

Ao se institucionalizar nas academias, o desenho condensou uma 'gramática visual' que consistia em ponto, linha, forma, claro-escuro e cor. O ensino desses elementos era a tônica do ensino artístico desde a criação da Academia do Desenho de Florença, por Vasari, em 1563. Naquele contexto, o desenho era entendido como um "strumento tecnico che permette all'artista di organizzare e di cogliere la realtà esterna nelle sue varie apparenze, è altresì mezzo per esprimere nelle forme visibili i suoi concetti e idee interiori"³ (TOFANI in SCIOLLA, 1991, p. 11).

O termo *Madonnaro* surgiu como referência àqueles que produziam obras com o tema da *Madonna*. A matriz iconográfica do tema remete a uma representação da Virgem Maria com o Menino Jesus na catacumba de Priscilla, em Roma, do século II. No século XVI, em Veneza, com o reconhecimento de Maria como intercessora dos seres humanos junto a Deus pelo Concílio de

2 "O desenho não é senão especulação divina, que produz uma arte excelentíssima, de tal maneira que não se pode criar coisa alguma em escultura e na pintura sem as orientações dessa especulação e desenho" (Trad. livre).

3 "Instrumento técnico que permite ao artista organizar e reter a realidade externa em suas várias aparências; é também um meio para exprimir por meio das várias formas visíveis os seus conceitos e ideias interiores" (Trad. livre).

Trento, o culto mariano deslanchou. Com isso, aumenta a procura pela imagem da Virgem. Cria-se um ‘mercado’ no qual os produtores de imagens são chamados ‘*Madonnaro*’. Não demorou para que um grupo de marginalizados sociais percebessem na representação da Virgem uma oportunidade de sobrevivência. De igreja em igreja, em tempos de festas marianas, aqueles necessitados desenhavam no chão representações da *Madonna* com os materiais que tinham à mão: cacos de tijolo, carvão vegetal, giz e terra colorida (NALIN, 1982). Por sobre os desenhos, os fiéis jogavam umas moedas como sinal de devoção...

O tempo passou e o *Madonnaro Storico* deixou de ser um gênero religioso para se configurar com uma técnica de arte. Isso se deu por volta da década de 1950. Foi quando os estudantes das academias de arte passaram a se interessar por aquela prática marginal de rua. Esse intercâmbio levou ao *Madonnaro Storico* outros temas artísticos, novas técnicas de representação e ampliou sua paleta cromática com a introdução do pastel seco. Nos anos 1970, com a realização dos encontros de *Madonnaro* – o pioneiro se deu em Grazie di Curtatone (Itália) – se deu a consolidação como técnica de arte. Logo, depois, nos anos 1980, o *Madonnaro* ganhou o mundo a partir da presença de artistas estrangeiros nos encontros de *Madonnaro*. Atualmente, o *Madonnaro* também é reconhecido como ‘Arte de Estrada’ (NAALIN, 2000).

A prática do *Madonnaro*, no decorrer dos tempos, por se tratar de uma atividade diretamente sobre um espaço físico público sempre lidou com situações adversas. Vários são os casos de intervenção policial ou constrangimentos de comerciantes e até populares. Em Milão, Itália, o *Madonnaro* é reconhecido pelo *Regolamento per la disciplina delle arti di strada* (2012) como uma “expressão artística”. A *Lei Regional da Puglia* (2003), Itália, atribui ao *Madonnaro* o papel de valorização cultural. No entanto, na prática, como disse o artista *madonnaro* Gennaro Troia: “non esiste nessuna tutela per questa forma di arte” (GRANIERO, 2011).

O que remete a reflexão ao que problematizou Bourdieu (2013) quando tratou do espaço físico e suas potencializações sociais. Nesse sentido, Bourdieu (2013) coloca o espaço físico como um lugar de movimentação social que, dado

as relações de poder estabelecidas, acaba por criar uma relação cultural verticalizada. Para o pensador francês, a violência simbólica verticalizada acaba por tornar o espaço físico como algo reificado e não como espaço apropriado. Destarte, o grande desafio é a movimentação concreta dos corpos e humanidades considerando uma espécie de abstração dos papéis sociais resultando em uma apropriação ética do espaço físico. Uma vez que o espaço físico em sua dimensão social é um território de embates (oposições espaciais e sociais), o *Madonnaro* pode sinalizar a possibilidade de apropriação do espaço físico para sua transformação em espaço social de arte.

Foi então que a oficina aconteceu no dia 02 de junho de 2022 por um tempo estimado de duas horas. Inicialmente, os participantes foram reunidos no Salão Nobre do prédio principal da UFRRJ para uma apresentação e contextualização da atividade. Primeiro se fez uma apresentação interpessoal; depois foi compartilhada a proposta da atividade e seu desenvolvimento.

Integrar os(as) alunos(as) ao ambiente do curso de Belas Artes de maneira lúdica sem perder a dimensão conceitual da arte era o objetivo principal da oficina. Para alcançar esse objetivo se pensou a apresentação do *Madonnaro* como técnica artística; a ressignificar do chão como suporte para práticas artísticas; e a exploração da materialidade efêmera como possibilidade de criação artística. Tais objetivos foram estabelecidos considerando a abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa (2003), quais são: contextualização, reflexão e fazer artístico.

No desenvolvimento da oficina foi projetada uma apresentação em PDF com apontamentos históricos e imagens sobre o *Madonnaro* (Fig. 1). Nesse momento, os participantes tiveram acesso à definição do *Madonnaro* como “(...) a antiga arte de estender pelo chão, com os dedos e o palmo da mão, o giz sobre o chão” (NAALIN, 2000, p. 34 – Trad. livre). Projetou-se ainda a figura da Virgem com o Menino Jesus na Catacumba de Priscilla, em Roma, como matriz iconográfica; se pensou a diferença entre o *Madonnaro Storico* e a Arte de Estrada; se apresentou a trajetória desde a marginalização até o reconhecimento internacional do *Madonnaro* como arte; se falou do chão como suporte e das

características efêmeras da materialidade; e uma conclusão se pensando a técnica, o suporte e a materialidade.

Fig. 1: Um dos slides apresentados aos participantes da oficina.



Fonte: Acervo pessoal.

Após a apresentação e contextualização, os participantes foram direcionados para o espaço externo do Salão Nobre. Mediante requerimento e autorização da Reitoria se ocupou o asfalto à frente da entrada do prédio principal da UFRRJ. Todos foram reunidos e tiveram acesso às orientações iniciais: delimitação de uma área (quadrangular ou retangular); esboço e desenho linear com o carvão, pois este material é mais fácil de 'apagar'; usar os pés como 'borracha'; acréscimo do claro-escuro. Feito isso, o carvão vegetal e o gesso de rebaixamento de teto foram distribuídos aos participantes. Devido ao tempo curto e o primeiro contato com a técnica, não foi utilizado o tijolo privilegiando o claro-escuro – carvão e gesso – em vez da cromaticidade – que requereria um desdobramento maior da atividade. De posse dos materiais, cada um se deslocou para um lugar e criou sua obra. Passados cerca de mais de uma hora, a atividade foi finalizada e uma rápida avaliação foi feita ouvindo o que cada um tinha a dizer.

Resultados e discussões

Aquela breve conceituação histórica do *Madonnaro*, desde seu surgimento como gênero religioso até o reconhecimento como técnica de arte, permitiu repensar a importância do curso de Licenciatura em Belas Artes (UFRRJ) para a formação humana e profissional dos alunos. O curso, passando pela existência da Academia Imperial de Belas Artes – hoje Faculdade de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) –, não deixa de ser um ‘herdeiro’ da Academia da Arte do Desenho de Florença. Ao constituir uma metodologia de ensino artístico através de uma gramática visual própria, Vasari e outros criaram a possibilidade do desenho atravessar épocas e chegar até os dias de hoje (SCIOLA, 1991).

Dentro dessa gramática visual e atentando à própria metodologia do curso, o *Madonnaro* proporcionou uma experiência a mais para aqueles alunos quanto ao desenho. Sem maiores exigências e pensando a experimentação da materialidade foi proposto como exploração da linguagem visual o uso das linhas e o desdobramento de claro-escuro. Dessa maneira, foi possível trabalhar variados tipos de linhas, proporção, composição, etc. O claro-escuro apontou passagens e manchas interessantes revelando mais da sensibilidade de cada um. Para a exploração desses elementos visuais foi disponibilizado aos participantes o carvão (linhas e sombras) e o gesso de rebaixamento de teto (áreas de luz). O meio-tom ficou por conta do asfalto ou cimento.

O suporte proporcionou a ressignificação do espaço físico em espaço apropriado para a prática (social) artística. O espaço físico escolhido, diante da monumentalidade arquitetônica do prédio principal da UFRRJ, foi significativo para essa ressignificação. Levando em conta que os elementos componentes do espaço físico funcionam como demarcações ao espaço social, o ato de levar aqueles alunos – recém-chegados à universidade – para desenhar naquele chão foi uma oportunidade de apropriação do novo espaço acadêmico. Mais que um espaço livre de sujeiras e com textura mediana a reter a materialidade usada nos desenhos, o chão pode ser um espaço de interações – com o outro e com o mundo.

A alocação à frente do prédio principal valorizou a característica de ateliê-galeria própria ao *Madonnaro* por se tratar de um local com grande fluxo de pessoas. Essa característica dinâmica e simultânea de criação-exposição acaba por revelar procedimentos e impulsionar diálogos. É natural que quem esteja ao redor se interesse por saber mais sobre a técnica. No momento da execução dos *Madonnari*⁴, um dos guardas do prédio apareceu por entre os desenhos e estabeleceu diálogo com os calouros e demais. Outra coisa interessante foi a chance de mostrar a produção dos alunos do curso de Licenciatura em Belas Artes. Em dado momento, foi colocado aos calouros que uma das formas de marcarem sua trajetória pela universidade era produzindo arte.

Por essência, o *Madonnaro* é uma arte efêmera. Sua materialidade pulverulenta faz com que a obra exista durante o momento exato da contemplação (NALIN, 1982; NAALIN, 2000). O vento, o trânsito de pedestres, uma vassoura, uma mangueira com água e outras podem causar rapidamente sua 'destruição'. Isso faz com que o *Madonnaro* se estabeleça como uma técnica de arte que não causa danos ao espaço físico. A disposição de materiais como o tijolo, o carvão e o gesso tornam a criação artística acessível e econômica. Tal economia reflete na sustentabilidade. A aquisição desses materiais pode ser feita a partir do reaproveitamento. Ter a efemeridade como uma de suas características torna o *Madonnaro* uma arte de processo e não produto. Assim, os alunos puderam entender que a educação como processo contínuo e transversal a dialogar com os temas contemporâneos (BNCC, 2017)

Considerações finais

A realização de uma oficina de *Madonnaro* no curso de Belas Artes foi a chance de colocar no chão da UFRRJ desenhos efêmeros com discursos perenes. Acredita-se que a oficina atingiu seu objetivo de integrar os calouros ao ambiente do curso de Licenciatura em Belas Artes de maneira contextual, reflexiva e prática. O *Madonnaro* como técnica artística valorizou o curso e o

4 As palavras do gênero masculino, na língua italiana, quando no plural, perdem o “-o” e assimilam o “-i”.

ensino de arte; o chão como suporte possibilitou a resignificação do espaço físico como suporte para práticas artísticas e relações sociais; e a exploração da materialidade efêmera como possibilidade de criação artística se mostrou sustentável, econômica e acessível.

Enquanto aprendizado afetivo, psicológico e identitário, os participantes tiveram a chance de se apropriar do espaço físico (universidade) transformando-o em espaço social (relações, formações e reflexões). Mais que um espaço de trânsito, o chão se constituiu em espaço de arte (ateliê/galeria). As relações sociais possíveis frente às demarcações do espaço físico encaminham a vida da coisificação para a humanização cumprindo o desafio da apropriação ética do espaço. Dessa maneira, fazendo arte, os calouros puderam fazer da universidade seu próprio espaço e tê-la como parte de seu *modus vivendi* numa relação de reciprocidade responsável. Isso no sentido que o *Madonnaro* coloca o criador dentro do suporte – chão – e não diante dele como em outras expressões de arte visual.

Por fim, ainda relatando sobre a conclusão da oficina vale compartilhar o pedido de uma participante que, se dirigindo aoicineiro, quis saber sobre a existência de cursos livres sobre a técnica de desenho no chão. O que no momento ainda não acontece, mas quem sabe o próximo trabalho possa contribuir com novas reflexões a partir dessa demanda...

Referências

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado. Trad. Ana Cristina Arantes Nasser. **Estudos Avançados**, USP, 2013, p. 133-144. Disponível em: <<http://www.periodicos.usp.br/eav/article/viewFile/68707/71287>>. Acesso em: 12 de maio de 2017.

COMUNE DI MILANO. **Regolamento per la disciplina delle arti di strada**. 17 settembre 2012. Disponível em: <<http://allegati.comune.milano.it/sportetempolibero/Regolamento%20arti%20di%20strada.PDF>>. Acesso em: 23 de junho de 2015.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O Patrimônio em processo:** trajetória da política federal de preservação no Brasil. 2ª ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: UFRJ/Minc-IPHAN, 2005.

GRANIERO, Viviane. **Scuola Napoletana dei Madonnari, la tradizione degli artisti di strada – Un'arte che colora le strade e il mondo.** Entrevista a Gennaro Troia, Maestro Madonnaro. 26 de julho de 2011. Disponível em: <<http://www.napolitoday.it/cronaca/gennaro-troia-scuola-napoletana-madonnari.html>>. Acesso em 14 de junho de 2015.

NAALIN, Felice. **L'arte dei madonnari.** Le tecniche. Del segno e del colore. Giunti Demetra, 2000.

NALIN, Felice. **I Madonnari.** Annunciatori di anziane storie. Verona (Itália): Edizioni MG, 1982.

REGIONE PUGLIA. **Legge Regionale 25 agosto 2003, nº 14.** In: <<http://www.regione.puglia.it/index.php?anno=xxxiv&page=burp&opz=getfile&file=3.htm&num=99>>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2015.

SCIOLLA, Gianni Carlo (org). **Il disegno:** forme, tecniche, significati. Cinisello Balsamo (Milano): Silvana Editoriale, 1991.

UFRRJ. Comissão para elaboração do curso de Belas Artes (Licenciatura). **Plano Pedagógico do curso de Belas Artes (Licenciatura).** Seropédica, 2009.

REFLEXÕES DE UM PROFESSOR-ARTISTA EM CONSTRUÇÃO NO ENSINO DE TEATRO COM CRIANÇAS

*Francisco Souza da Silva*¹ – SMEC

Resumo

Este artigo apresenta reflexões a partir de um relato de experiência de ensino de teatro com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. Tem como objetivo compreender as potencialidades do uso de jogos de improviso como forma de constituir práticas de ensino emancipatórias, em contrapartida aos esquemas automatizados que descaracterizam o saber e fazer artístico em seu potencial transformador. Por meio da etnografia, o professor-artista reinventa seu lugar no processo de ensino, compreendendo como propor vivências emancipatórias tendo a criança como sujeito histórico que reflete e atua ativamente na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Teatro-educação; jogos de improvisação; autonomia em crianças.

Introdução

Neste artigo apresento reflexões sobre uma experiência de processo de criação cênica desenvolvido com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. Esse processo integrou a pesquisa de campo realizada durante a investigação no Mestrado Profissional em Arte, concluído em 2020 no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP².

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de Cubatão, no litoral de São Paulo, seis turmas participaram do processo. Um caminho inicial foi proposto e vivenciado em comum entre as turmas, contudo, as estratégias modificaram para abarcar demandas e especificidades de cada coletivo que se

¹ licenciado em teatro pela UnB, bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela UNESP. Professor de arte nas redes de Cubatão e Santos, SP. Desenvolveu projeto de mestrado sobre práticas emancipatórias de ensino de teatro com crianças no Programa de Mestrado Profissional – PROFARTES na UNESP. franciscoprofessorartes@gmail.com.

² Dissertação intitulada: Percursos de um arte-educador, a arte de se constituir educador nas práticas de ensino de teatro com crianças. Publicado original no repositório da UNESP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/194262>. Acesso em: 18/07/2022.

formou ao longo do primeiro mês de vivências com jogos teatrais e improvisações.

Os processos de ensino concebidos durante a pesquisa tiveram que se adequar a um projeto que a rede de ensino estava desenvolvendo junto à Organização Não-governamental Ecoviver, que atua há pelo menos cinco anos nos municípios da região da Baixada Santista.

A Ong propõe como processo de trabalho pedagógico a *Jornada Ecoviver* que tem como objetivo incentivar a elaboração de processos de ensino-aprendizagem por meio das metodologias ativas: sala invertida, gamificação e pedagogia de projetos para discutir e fomentar ações no campo da sustentabilidade baseada nos 17 Objetivos para um mundo sustentável, documento promulgado pela ONU em 2015³.

Metodologia

A pesquisa seguiu métodos baseados nos princípios da etnografia e cartografia que me levaram a descrever os encontros nas aulas de arte, e ao mesmo tempo, a cartografar meus saberes e fazeres artísticos-pedagógicos, o que conduziu a perceber e questionar a minha prática de ensinar teatro.

Foi um exercício de construir um processo de investigação em consonância com a concepção de processos de ensino em teatro, porque o caminho metodológico se constrói no percurso com as questões que surgiam, influenciavam as escolhas e soluções propostas para dar vida e caminho ao processo de ensinar.

³ Como é intitulada a proposta metodológica do projeto. Baseada na gamificação dos processos educacionais, ou seja, a utilização de elementos dos jogos digitais para propor atividades de ensino-aprendizagem. O processo incorpora a noção de competição para evolução com desafios, rankings, premiações para os avanços realizados coletivamente. São estabelecidas etapas de desenvolvimento, o cumprimento destas eleva a categorização dos educandos com objetivo de completar a jornada. Um novo fenômeno que toma conta das propostas educacionais nas redes privadas, e por meio de parcerias com ong's nas redes públicas. A disseminação desta proposta tem se intensificado nos últimos anos, como justificativa para atingir índices melhores nas avaliações institucionais. Não foi objetivo da investigação analisar a proposta de gamificação, que não foi seguida na realização desta pesquisa. Para saber mais sobre o projeto Ecoviver, acesse: <http://www.ecoviver.com.br/>. Acessado em: 18/07/2022

Esse movimento de planejar os encontros, realizá-los com as crianças e rever o que aconteceu refletindo nos possíveis desdobramentos da prática foi primordial para as escolhas dos próximos passos do processo de ensino que se confundiram com os procedimentos de pesquisa. Chego a pensar que a atuação do professor pode ser esse caminho etnográfico/cartográfico da análise, comparações, levantamento de explicações sobre suas práticas docentes e as estratégias de ensino-aprendizagem que utiliza em seu trabalho, e assim conseguir organizar um currículo a ser desenvolvido em consonância com as necessidades e dinâmicas de suas turmas.

Mais do que reorganizar a pesquisa, ao mesmo tempo reorientava conteúdos e práticas que deveriam compor os processos de ensino. Considerando que, ao mesmo tempo que investigava, também era responsável pelo trabalho pedagógico com as turmas. Dessa maneira, mais do que compreender como os processos de ensino-aprendizagem poderiam auxiliar no desenvolvimento de posturas autônomas no ensino, também incluiu refletir sobre a postura e o envolvimento do professor nestes processos.

Um movimento constante da prática a teoria, e desta para a prática, a fim de transformá-la e efetivamente isso aconteceu. Como busca por possíveis respostas para a questão-problema, se seria possível processos de ensino-aprendizagem de teatro com crianças entre 8 e 10 anos com o compromisso de desenvolver a autonomia e compreender quais as potencialidades desse fazer a partir das relações e processos realizados com as crianças entre si mediadas pela presença de um adulto arte-educador.

Etnografando junto a experiência de ser professor

Após um mês de experimentações com jogos teatrais em que desenvolvemos nossas percepções em relação ao outro e as diversas temporalidades e espacialidades possíveis ao criamos situações ficcionais, iniciamos a proposição do projeto Ecoviver.

Como primeiro momento era preciso localizar a questão do que é sustentabilidade para as crianças. Para tal, realizamos uma roda de conversa com objetivo de levantar qual era o entendimento sobre o assunto.

Coloquei na lousa a palavra sustentabilidade e perguntei às crianças o que elas entendiam sobre a palavra. Apontaram que teria a ver com cuidar de algo ou alguém, então destaquei a palavra 'sustentar' e fiz um gesto como se segurasse algo, afirmando então o que precisa ser sustentado para ter uma vida sustentável?

Chegamos a 'manter' e 'cuidar', originado pela relação com a natureza para termos uma vida sustentável. Nesta turma algumas crianças apontaram que já tinham ouvido falar de mundo sustentável, por isso a associação com preservação do meio ambiente apareceu junto com as noções sobre sustentar financeiramente. Quando destaquei a palavra 'sustenta', uma criança associou o que restou 'bilidade' com 'responsabilidade', porque são palavras que terminam de forma igual.

E na conversa a noção de 'ter responsabilidade' foi vinculada aos cuidados com o mundo, e com as pessoas, os animais e de si próprio. Porque seria responsabilidade de todas as pessoas cuidarem da natureza, da família, dos animais e de si mesmo.

Algumas crianças apontaram que não estamos sustentando a natureza, porque há muita destruição nos rios, mares, florestas, alguém mencionou o mangue e para mim era muito interessante devido à proximidade da escola com a região de manguezais.

Meu planejamento com essa dinâmica era levantar ideias sobre o termo sustentabilidade, juntos criarmos uma definição que serviria de base para jogamos, improvisarmos, criarmos e desenvolvermos as reflexões a partir de cenas criadas para construirmos uma história que pudesse ser encenada no final do projeto.

A partir dos apontamentos das crianças a próxima etapa foi a elaboração de desenhos para representar as problemáticas definidas durante a roda de conversa. A partir dos desenhos escolheram um problema como aquele que

merecia ser refletido e que deveríamos agir. Além de associarem os desenhos com um ou mais dos 17 objetivos para um mundo sustentável⁴.

A prática dos jogos de improvisação em pequenos grupos forneceu subsídios para refletirmos os temas escolhidos, enquanto um grupo jogava os outros assumiam a postura de espectadores. Nas rodas de conversa debatíamos o que havia sido apresentado, e levantando questionamentos sobre os fatos encenados para que pudéssemos não somente avaliar as cenas do ponto de vista das questões específicas da linguagem cênica, mas refletir sobre a situação dramatizada e a visão de mundo que ela comunicava.

As respostas para muitos desses questionamentos eu solicitava que fosse dada no jogo de improviso, de modo que as discussões retroalimentassem as cenas, e assim aos poucos conseguíamos compor histórias.

A turma que defini como cenário para a reflexão deste artigo, escolheu o objetivo 11 – cidades e comunidades sustentáveis. Criaram uma história sobre uma pequena comunidade que desenvolvia trabalhos com turismo e foi atingida por detritos da indústria cujo dono era o prefeito, e assim são apresentados os embates para salvar o ambiente onde vivem.

Relatos de improvisações e reflexões que geraram uma história.

A turma observou os quatro desenhos que tínhamos na sala, porque havia solicitado para as crianças elaborarem em casa e trazerem no próximo encontro os desenhos baseados na discussão sobre sustentabilidade. Mas tivemos apenas estes quatro desenhos, e assim modifiquei a estratégia. Aquelas crianças que trouxeram os desenhos escolheriam outras crianças para formarem

⁴ Os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável que compõe a Agenda 2030 são: 1 - Erradicação da Pobreza, 2 - Fome Zero, 3 - Saúde e Bem Estar, 4 - Educação de Qualidade, 5 - Igualdade de Gênero, 6 - Água Potável e Saneamento, 7 - Energia Limpa e Acessível, 8 - Trabalho Decente e Crescimento Econômico, 9 - Indústria, Inovação e Infraestrutura, 10 - Redução das Desigualdades, 11 - Cidades e Comunidades Sustentáveis, 12 - Consumo e Produção Responsáveis, 13 - Ação Contra a Mudança Global do Clima, 14 - Vida na Água, 15 - Vida Terrestre, 16 - Paz, Justiça e Instituições Eficazes e 17 - Parcerias e Meios de Implementação. Maiores informações disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 18/07/2022.

seu grupo para que pudéssemos improvisar as histórias a partir do que compreendiam sobre o desenho.

Após apresentarem os desenhos, o próximo passo era retomar a história improvisada, mas agora teriam a possibilidade de criar adereços e cenários. E assim as crianças começaram a configurar o espaço com os objetos que eu deixei a disposição para utilizarem no jogo.

O primeiro grupo começa a apresentação com uma menina gritando: 'Quem quer tapioca? Olha a Tapioca!' Ela oferece tapioca para os colegas que estão na plateia, um menino entra no jogo e pergunta o preço. Ela entregou o produto para o menino e continuou a venda por algum tempo mais, outras ações dessa personagem foram regar as plantas e alimentar um peixe em um lago. Depois outra criança entra no jogo que parecia estar visitando o local, aparentemente um parque. Essa personagem que chegou comeu tapioca, passeou pelos lugares e jogou o lixo no lago, o que desencadeou um bate-boca entre a tapioqueira e essa visitante.

Um menino criou a caracterização de árvore, utilizando os tecidos verdes e a 'redinha' para compor sua caracterização. Ele iniciou de joelhos bem próximo ao chão, com o passar da cena ele foi se levantando. Na roda de conversa o menino nos explicou que a intenção era mostrar o tempo passando e a árvore crescendo, e observando as pessoas poluindo o parque.

Enquanto acompanhamos a briga entre as duas personagens, que vai da discussão à perseguição correndo pelo espaço aos gritos, o menino-árvore se levanta, estica os braços se espreguiçando. Para mim a cena não teria desdobramento sem alguma interferência porque as meninas ficaram correndo uma atrás da outra e brigando. Ao redor outras coisas aconteciam, a menina que interpretava o peixe começou a se debater, fez uma levantada como se fosse seu último respiro de vida e o menino-árvore começa a caminhar de forma lenta, não esquecendo de demonstrar que tinha raízes que dificultava sua locomoção.

A partir destes acontecimentos decidi esperar mais um pouco para ver o que poderia acontecer. O menino-árvore vai até o centro do espaço e faz um discurso em defesa ao meio-ambiente, dando bronca em todos que estavam na

plateia. Depois se volta para a menina-turista dizendo que ela precisa limpar o lago e nunca mais poluir o parque.

Na roda de conversa o menino-árvore disse que pensou que deveria fazer alguma coisa porque a cena estava uma bagunça e não se resolvia nada em relação a poluição, ele foi lá e resolveu.

Outra história criada com a mesma dinâmica: a partir dos desenhos e de uma conversa prévia as crianças combinaram personagens e o fio condutor da história, depois escolheram materiais para utilizar na dramatização. Um grupo de vendedoras de roupas se envolve com um empresário que constrói uma indústria próximo do comércio delas, e com o tempo o rio que passava pela comunidade fica poluído.

Assim a narrativa se encaminhou para este novo fato. A população culpando o prefeito pelos acontecimentos de degradação do ambiente. O prefeito resolveu prometendo que iria instalar lixeiras, que haveria coleta de lixo e plantação de mais árvores.

Esses grupos trabalharam nesses improvisos durante quatro tempos de encontro (dois dias), porque precisava dar tempo para eles construírem o ambiente, experimentarem caracterizações. Durante a dramatização as crianças paravam para recomeçar porque para elas um erro exigia que refizessem o caminho.

Nessa fase eu não interferi ou interrompi o desenvolvimento das improvisações. Porque estávamos no início do processo, precisava observar o que construíam e como para depois seguir na proposição de outras rodadas de improvisação para possivelmente unirmos essas histórias em uma.

Nesse processo era grande a ânsia em conceber estratégias para controlar os ânimos das crianças, principalmente no início dos encontros durante a (des)arrumação da sala e mesmo durante os jogos. Com o tempo percebo a importância que esse espaço aberto tem para as crianças, como um tempo em que o corpo pode se movimentar, as regras de distância e silêncio são quebradas não por uma orientação do professor, mas este também não impôs a postura do silêncio enquanto não começamos as atividades. Como observo algumas turmas

com suas professoras regentes, quando entro em determinadas salas parece que as crianças nem respiram, e os encontros de arte e educação física se tornam um momento de libertação.

A estratégia de dividir a turma em grupos e deixar um tempo para que elas pudessem pensar no que iriam fazer em suas histórias contribuiu para que durante as improvisações as crianças conseguissem resolver entre si os impasses que surgiam, e em grupos elas criavam uma espécie de consonância umas com as outras para compreender e unir o que todos queriam.

O jogo de improvisação realizado pelos grupos seguia um certo roteiro determinado pelas crianças. Contudo, ninguém sabia ao certo como cada atuante desenvolveria sua parte, por isso as surpresas proporcionadas pela vendedora de tapioca, pela cliente que discutiu com ela por causa do preço, bem como o menino-árvore que percebendo que a história se perdia em uma briga interminável entra na cena e resolve o impasse conduzindo a história para um final.

Os elementos contidos nos roteiros criados pelas crianças a partir dos desenhos e da nossa conversa transmitiam a ideia de “*lugar, situação, personagens*” (RYNGAERT, 2009) como as caracterizações para criar uma história. Os diálogos e ações seriam criados na improvisação, dessa forma seguindo esses três princípios básicos estavam livres para compor as cenas tendo um fio condutor.

Esperar o desenrolar das cenas, deixando com que aconteçam até o ‘término’ ou o que as crianças acreditam que seja o encerramento do jogo se tornou uma estratégia no processo de ensino. Depois conversávamos sobre as cenas apresentadas, as crianças explicavam por que agiram daquela maneira, as vezes falavam em mudanças que poderiam fazer.

As crianças espectadoras também comentavam as cenas assistidas, apontavam o que mais gostaram, bem como aquilo que não agradava a elas, sugeriam soluções ou outras ações. E assim completávamos uma parte do processo, a seguir poderíamos repetir a mesma cena pensando em novos

elementos, ou a construção de novas cenas, isso dependeria da vontade da turma.

Eu como educador e orientador do processo, muitas vezes sugeria a repetição ou que arriscassem outra forma de fazer. Sendo assim, a observação das crianças improvisando as cenas era importante para o andamento do trabalho. A partir dessas observações eu poderia trazer elementos novos como objetos para utilizarem, músicas para tentarmos incluir nas cenas, e principalmente elogiar os caminhos que as crianças percorriam em cada jogo.

Essas experiências despertaram meu olhar para como as crianças construíram seus personagens e atuaram no jogo. A construção do menino-árvore que se movimentava em seu lugar elevando o corpo para nos passar a noção de tempo de crescimento, e mesmo seu deslocamento para agredir a visitante que jogou lixo no lago me fez pensar no conceito de *metamorfose* desenvolvido por Joana Lopes (2017).

A arte-educadora apresenta no livro *Pega Teatro* uma teoria e prática para o ensino do teatro, baseada no *jogo dramático espontâneo*. No capítulo intitulado “*Somos todos atuantes, alguns serão atores de profissão*” Joana desenvolve o conceito de *metamorfose* definindo como um fenômeno básico para haver jogo.

A metamorfose é o momento em que o indivíduo ultrapassa a si mesmo para elaborar a circunstância e a personalidade de um outro que independe da determinação de sua vontade ideal, interesse e características pessoais físicas, éticas, morais, econômicas e políticas. Entretanto, a visão do atuante sobre o personagem que esta cria para si é a nova e passageira circunstância de vida no espaço delimitado física e intelectualmente pelo jogo dramático. (LOPES, 2017, p.96)

A *metamorfose* seria o ponto mais alto da vivência de jogo, na qual o atuante desenvolve, mergulhado no processo criativo, uma compreensão sobre si mesmo e os outros. Analisando o exemplo do menino-árvore percebo que ao criar uma situação que resolveu a história, ao mesmo tempo cria uma solução estética para a atuação de seu personagem, ao desenvolver uma forma específica de caminhar, olhar e falar com as outras personagens no jogo.

Estas experiências permitem compreender que durante o jogo o atuante liga a dimensão estética a outras que definem seu lugar e papel na sociedade. Ao criar as condições e narrativas de sua personagem também está incluindo suas interpretações e expectativas em relação ao mundo social. É a capacidade de imitar e criar vidas outras que transmite a sua relação com o mundo mais próximo e mais longínquo.

Em uma perspectiva mais contemporânea, o processo construído pelo jogo não resulta em um produto pré-definido de antemão, mas em um invento a ser construído por meio de uma construção coletiva, como algo que vai sendo gestado ao longo de um tempo.

A maturação da *capacidade de metamorfose* dos *atuantes* (CABRERA, 2016) é a realização da experiência do sensível e social, que auxilia na compreensão da realidade, e impulsiona a transformação no contexto histórico em que os educandos se inserem, não mais como personagens esquemáticos de um texto dramático literário definido de antemão, mas como sujeitos históricos que constroem e reconstroem um texto cênico a partir do jogo dramático e das interações com sua realidade social.

Quanto mais o atuante cultiva a capacidade de metamorfose, ao mesmo tempo desenvolve a alteridade, a empatia, E assim poderá ter liberdade de assumir papéis e, ao mesmo tempo, ter domínio linguístico da linguagem dramática, podendo exercer ou não a profissão de ator ou atriz a partir do momento em que atinge uma maturação interior e recebe orientações éticas, poéticas e estéticas de outros, que podem ser parceiros de jogo, professores, educadores, diretores de teatro, entre outros.

O jogo de improvisação se configura como um espaço de reconhecimento e desenvolvimento de capacidades e habilidades, além de oferecer formas de perceber os contextos sociais, podendo gerar aceitações ou contestações sobre as situações percebidas.

Nos jogos de improvisação os atuantes experimentam outras formas de se relacionarem com as regras sociais. Ao reconhecerem essas regras nas relações que criam no jogo podem contestar, romper criando lógicas, ou se

posicionar de maneiras não-habituais no contexto em que vivem. No jogar e criar situações os atuantes podem repensar a maneira como se relacionam com as convenções sociais, como uma possibilidade de romper as formas de pensar a realidade e a si mesmo, ou confirmar que essas maneiras como pensam e agem são realmente verdadeiras, ou significativas para si mesmas.

O jogo de improviso visto como ferramenta para alargar a experiência de vida, desenvolver a percepção, sensibilidade, inteligência, a capacidade criadora. Ou ainda, reviver essa capacidade criadora não-desenvolvida ou suspensa ao longo da vida, já que o entendimento de Joana Lopes é de que essa capacidade pode não se desenvolver ou estagnar após a infância (ou ainda nela), e o *jogo* seria uma forma de crianças, jovens, adultos e idosos se reencontrarem com essa capacidade criadora e a cultivar de forma contínua e continuada (CABRERA, 2016).

Trata-se de um movimento de aguçar as percepções, estimular ações, motivar o encontro com os outros e com um mundo aparentemente ‘fora da realidade’ imediata, porém, que está no interior da realidade objetiva. Na desconstrução do espaço artístico consagrado, convencional, podem-se abrir as fronteiras já delimitadas e distinguem-se dois lugares: a realidade e um ‘outro lugar’ e nesta confluência convivem os cidadãos cotidianos e seres novos, que vivem o curto espaço de tempo do jogo.

Algumas considerações

Um novo modo de ser e estar com as crianças durante nossos encontros concedeu um novo olhar para as possibilidades do Teatro nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O novo surgia com as crianças, no corredor, nos encontros ao acaso no pátio ou na rua, e no próprio encontro, as vezes no final destas como uma promessa que era fortemente cobrada no encontro seguinte.

Um “pular e mergulhar em algo diferente, estranho e desconhecido” (MACHADO, 2012, p.14), ao invés de gerar medo e insegurança, instigou a ir mais profundo nas incertezas do que iríamos construir no processo, mesmo a decepção em alguns momentos se transformava em impulso. Porque as

crianças não se mostravam decepcionadas, mas empolgadas com tudo porque era novo, para elas o que era incerto na minha concepção, não era estranho e sim gostoso de sentir as surpresas que eles próprios proporcionavam ao grupo, e com o tempo, para este professor começou a fazer sentido.

As atitudes de agachar-se indo aonde a criança está em pensamento e ações me fez rever minhas proposições nos encontros. Brincar junto, atuar, desenhar, pintar, correr na fila no corredor, rolar no chão foram ações que me aproximaram das crianças.

Considero que essas atitudes em nossos encontros são maneiras de agachar-me e estar junto da criança, compartilhando fazeres e saberes. Criando situações em que compartilhamos gestos e palavras naquele espaço *liminar* que surgia nos momentos de jogo de improviso foram criando formas anárquicas e não planejadas de atos performáticos e intervenções (MACHADO, 2014).

Os processos vividos nessa pesquisa me colocaram neste lugar *liminar*, e tentei permitir os dilemas que surgiram fossem o motor de transformação das minhas práticas, como também do sujeito professor-artista.

Vivíamos o prazer das descobertas, dos acasos, das falhas e da alegria de sentirmo-nos satisfeitos com nossas criações. O interesse e envolvimento com as propostas de fazer, apreciar e refletir em práticas e teorias artísticas pode ter sofrido resistência no início, afinal propor um espaço livre e atividades abertas em que as crianças têm que desenvolver os próximos passos de nossas atividades confrontou com métodos de ensino em que os fazeres e olhares são fortemente orientados, como por exemplo, nos jogos teatrais.

Respeitar o tempo de cada educando, as limitações, compreendê-los e buscar maneiras de estimular maior envolvimento com as propostas. Muitas vezes a forma de abordar, o tratamento dado a eles. Tenho percebido que ouvir as crianças é um passo importante para deixá-las mais à vontade, por mais simples que sejam suas observações elas se 'sentem parte' quando o que dizem tem reconhecido o seu valor.

Considerar suas experiências como crianças e como seres humanos, as observações diante do mundo em que vivem e incorporar esses aspectos nos

encontros e nos planejamentos contribui para perceberem as aulas como um processo em que aprendem, e ao mesmo tempo ensinam uns aos outros. Minha atitude é mostrar que também aprendo com eles, e como são importantes e valorosas suas experiências.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed., Campinas, SP: Papirus, 2016.

CABRERA, Theda. A maturação da capacidade de metamorfose no jogo *mimicry*. In **Urdimento**, v.2, n.27, p.397-417, dezembro-2016. E-ISSN: 2358-6958. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/8225>. Acesso em 25/08/2020.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd, Jan/Fev/Mar/Abr 1999, n. 10, p. 58-78. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf. Acesso em 22/06/2020.

LOPES, Joana. **Pega Teatro**. 3. ed. Bragança Paulista - SP: Urutau, 2017. Disponível em: <https://www.joanabizzottolopes.com/copia-ficha-tecnica>. Acesso em 20/08/2019.

MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. *Revista e-curriculum*. São Paulo, v.8, n.1, abril, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048>. Acesso em: 28/10/2019.

MACHADO, Marina Marcondes. Teatro e infância, possíveis mundos de vida (e morte). **Revista Aspas**. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, ECA-USP, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 3 – 14, 2014. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/aspas/article/download/pdf_23. Acesso em: 20/10/2019.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. Trad. Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.



Infância

(ensino/aprendizagem)

A FORÇA DO SILÊNCIO DE VOZES SUFOCADAS EM INFÂNCIAS ILIMITADAS: ÉTICA E ESTÉTICA NOS PARÊNTESIS DE MARGUERITE DURAS

Graziela Daniel Laureano¹ – PACC-UFRJ

Esse trabalho é inspirado na minha pesquisa de doutorado intitulada – Subjetividade diluída: a força do tempo em Marguerite Duras (2014-2018) – que foi desenvolvida no Programa de doutorado em Artes Cênicas – PPGAC na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO, em cotutela com a Universidade de Picardie Jules Verne – UPJV, Amiens – França e em minha prática como professora de artes cênicas há 10 anos em uma escola no bairro de Campo Grande na Zona oeste da cidade do Rio de Janeiro.

Desde o fim do doutorado venho desenvolvendo junto aos estudantes um projeto de artes cênicas que tem como foco colocar em cena narrativas das infâncias muitas vezes indizíveis ou irrepresentáveis, mas se expressam nas vozes das crianças que as vivenciaram.

Marguerite Duras nasceu em 1914 em Gia-Dinh, perto de Saigon, na Indochina francesa. Filha de franceses viveu nessa região até os 18 anos. A partir desse momento, segundo a autora, sua vida congela, “Se eu estivesse morta ontem, eu teria morrido com dezoito anos. Se eu morrer dentro de dez anos eu também morrerei com dezoito anos” (DURAS, 2014: 663, tradução nossa). Nessa paralisia, o tempo caótico da subjetividade e do afeto durasiano emergirá em uma escrita feita de desabamentos.

Na Indochina, como francesa, nunca interagiu com a elite colonial. Na França, a infância colonial transborda na escrita tornando-a mais uma vez

¹ Pós-doutoranda PACC-UFRJ. Doutora em Artes Cênicas pela UNIRIO em cotutela com o Centre de Arts et Esthétique da (UPJV) – França (2018). Pesquisa filosofia e arte buscando diálogo entre a dimensão ética e estética do Teatro e seus atravessamentos na Sociedade. grazielalaureano@gmail.com.

estrangeira. O mar – lugar de diluição - abriga os dois territórios, o Pacífico e o Atlântico, ambos os territórios da infância que tornaram a autora sempre fronteiriça, marginal. A infância ilimitada, como a autora a apelidou, se dispersa em suas obras, em vozes e silêncios que se proliferam. De modo distinto, através da linguagem teatral o presente trabalho propõe através do uso da estrutura durassiana, a qual cria linhas de fuga / errâncias diluir a ausência dessas infâncias transformando-as em presenças que precisam ser suportadas.

Como Professora em uma escola da periferia carioca vejo na presença da ética e da estética nas solicitações ostensivas de silêncio, tempo e pausa na obra de Marguerite Duras modos de resistências que vê no hiato, no soluço, na dor modos de mostrar as expressões de infâncias sufocadas e ilimitadas da periferia carioca. Neste sentido, este estudo se caracteriza pela busca de um intenso diálogo, a partir da obra autora, propondo possíveis aproximações com leituras artísticas: a prática cênica com os alunos e filosóficas tendo como temas centrais a ética e a estética.

Assim, o estudo “Ética e estética nos parêntesis de Marguerite Duras: A força do silêncio de vozes sufocadas em infâncias ilimitadas” coloca, através do entrelaçamento de questões transversais e multidisciplinares, em paralelo estudos da literatura, das artes cênicas, da filosofia e da prática em sala de aula para vislumbrar através das dimensões ética e estética a análise sobre a potência política das vozes da infância da periferia carioca.

Palavras-chave: Ética; Estética; Linguagem teatral.

Referências

ADLER, Laure. **Marguerite Duras**. Gallimard. Paris:1998.

DELEUZE, Gilles. **L’Image-Temps – Cinema 2**. Les Editions de Minuit. Paris: 2012.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: HUCITEC/ Edições Mandacaru.

DURAS, Marguerite. **Œuvres Complètes III**. Gallimard. Paris: 2014.

DURAS, Marguerite. **Œuvres Complètes IV**. Gallimard. Paris: 2014.

DURAS, Marguerite. **Cahiers de la guerre et autres textes**. P.O.L./Imec. Paris: 2006.

HISTÓRIAS, ESPAÇOS E OBJETOS: EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS PEDAGÓGICAS COM A PRIMEIRA INFÂNCIA

Meirinês Severino de Oliveira¹ – UFU

Flávia Janiaski² – UFU

A presente comunicação baseia-se na pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) da Universidade Federal de Uberlândia, intitulada “Histórias, Espaços e Objetos: Experiências Artísticas Pedagógicas com a Primeira Infância”. O objetivo da pesquisa foi investigar a importância da Ambientação Cênica e das materialidades, na construção de contações de histórias com a primeira infância. A ideia principal partiu do pressuposto de que, por meio de uma organização espacial e do uso de objetos, as crianças podem participar, contar e narrar histórias. A pesquisa buscou desenvolver um estudo teórico e prático sobre a contação de história na Educação Infantil, ressaltando a importância do uso de recursos e de objetos variados, bem como expondo as contribuições das contações de histórias para crianças na primeira infância. Foi desenvolvida uma experiência prática, usando como princípio a convenção do *Drama*: Ambientação Cênica, para contar história na Educação Infantil. A questão problema da pesquisa foi: como a organização do espaço, as materialidades e a atitude da professora podem contribuir para a participação das crianças de três anos nos processos de contação de histórias? Nesta perspectiva, foram abordadas e analisadas as questões do papel do professor e da participação das crianças na experiência de contação de histórias. Dentro deste fazer teatral, existem inúmeras metodologias ou métodos para ensinar o

¹ Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Triângulo; Mestranda pelo Prof-Artes - Universidade Federal de Uberlândia – MG, sob a orientação da Professora Doutora Flávia Janiaski; atualmente é professora da Escola Municipal de Educação Infantil Jean Piaget. meiriness@yahoo.com.br.

² Professora Adjunta do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Cênicas da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD; colaboradora no Mestrado Profissional de Artes – ProfArtes/UFU; Mestre em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC; e Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. flajaniaski@hotmail.com.

teatro a crianças, adolescentes e adultos. E ainda, dentro desses métodos e metodologias existem estratégias e convenções, que são utilizadas para que as crianças possam participar da construção de história. Para a referida pesquisa, uma estratégia que destaco, que foi de suma importância para a realização da parte prática da mesma, é o que chamamos de Ambientação Cênica. Este termo foi cunhado dentro do Drama³, que é uma ação criativa em que as pessoas têm a oportunidade de contar suas histórias, por meio das experimentações teatrais, desempenhando diferentes papéis e reverberando os mais sublimes sentimentos durante o processo. Trata-se de um método inglês de ensino, que, no Brasil, ganhou destaque através dos pesquisadores e artistas docentes: Biange Cabral, Wellington Menegaz, Diego Pereira, Tharyn Freitas, entre outros. Para vivenciar a experiência, apresento uma forma diferente de contar história para três turmas de crianças com três anos de idade, da Educação Infantil, inserindo materialidade, vários objetos e a Ambientação Cênica⁴. Vale ressaltar que é este método que proponho para as professoras da primeira infância, principalmente para aquelas que trabalham com crianças na faixa etária de três a cinco anos. Nessa prática, as crianças serão convidadas a entrarem no espaço ambientado cenicamente com diversas materialidades, e terão liberdade e incentivo para explorarem esse espaço, contar e ouvir histórias; pensando no potencial que essa prática oferece, ou seja, além de ser um recurso pedagógico, pode ser uma ação fruidora do processo artístico e motivadora do desenvolvimento das crianças nos aspectos físicos, emocionais e sociais. A escolha metodológica para o estudo foi uma pesquisa qualitativa com caráter descritivo, nos moldes de uma pesquisa participante. Quanto aos procedimentos metodológicos, foram realizados: levantamento bibliográfico, análise documental e estudo de caso. Fizeram parte da pesquisa três processos: análise de

³ Para outras informações sobre o Drama, consultar: CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. Drama como método de ensino, 2012; PEREIRA, Diego de Medeiros. Drama na Educação Infantil: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos, 2015; MENEGAZ, Wellington. Dossiê Perspectiva do drama no Brasil. OUVIROUVER. V.16. N.2 julho/ dezembro.

⁴ Para mais informações sobre Ambientação Cênica, consultar: CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. Drama como método de ensino. São Paulo: Hucitec, 2012. FREITAS, Tharyn, Stazak de. Ambientes e práticas de drama: experiência e imersão. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012, p.152. JANIASKI, Flávia Vale. Colocando um novo ponto em cada conto: possibilidades de inserção do teatro na educação infantil. 1ª ed. São Paulo: Editorial, 2020.

conteúdo dos documentos (Projeto Político Pedagógico, Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia, Base Nacional Comum Curricular), construindo pontes entre a teoria e a prática; experiências de contação de histórias na Escola Municipal de Educação Infantil Jean Piaget; análise das experiências de contar a história com as crianças. O aporte teórico da pesquisa contou com os seguintes autores: Fábio Henrique Medeiros (2015), Lenice Gomes e Fabiano Moraes (2012), Betty Coelho (1997), Fanny Abramovich (2009), Flávia Janiaski (2019), Cabral (2012) e Celso Sisto (2020).

Palavras-chave: Contação de história; Ambientação Cênica; Materialidades.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2009.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2012.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1997.

JANIASKI, Flávia Vale. **Colocando um novo ponto em cada conto: possibilidades de inserção do teatro na educação infantil**. 1ª ed. São Paulo: Editorial, 2020.

LENICE Gomes; FABIANO Moraes. **A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. São Paulo: Cortez, 2012.

MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen. **Contação de histórias: tradição poéticas e interfaces**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

SISTO, Celso. **Textos & pretextos sobre a arte de contar histórias**. Belo Horizonte: Aletria, 2020.

O REINO E O TSUNAMI: ANÁLISE DE PROCESSO CRIATIVO COM FOCO NA PERFORMATIVIDADE DA INFÂNCIA

Thiago Carvalho Meira¹ – UFMG

Resumo

Neste artigo analisamos o processo de criação “O Reino e o Tsunami”, realizado com alunos do 2º ano do ensino fundamental em uma escola de aplicação de Belo Horizonte. O processo teve por base metodológica as práticas psicomotoras relacionais (CABRAL, 2001) e o jogo dramático (SLADE, 1978). As crianças tiveram papel efetivo, como agentes da e na criação, experimentando estéticas e assumindo escolhas que configuraram a performance. Por um olhar distanciado percebemos que este processo nos permitia enxergar as crianças como performers e compreender o que podemos chamar de uma performatividade da infância. As bases conceituais advêm das teorias da performance (AUSTIN, 1990; FISHER-LICHTE, 2011; FÉRAL, 2015) em diálogo com a sociologia da educação (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2003).

Palavras-chave: infância; performatividade da infância; processo de criação.

Introdução

“O Reino e o Tsunami” foi uma performance que surgiu como resultado de laboratório de experimentações artísticas desenvolvidos com alunos do 2º ano do ensino fundamental, em uma escola de aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais, na disciplina de Artes Integradas.

Esse artigo visa relatar e analisar essa prática entendendo o caráter performativo de criação e a participação efetiva das crianças neste processo. Em linhas gerais, destacamos importantes conceitos da performance, entre os quais a performatividade (AUSTIN, 1990, FISHER-LICHTE, 2011) associados aos conceitos da Sociologia da Infância, como o de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011). Estas relações nos permitem enxergar as crianças como

1 Doutorando em Artes, na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem em Arte, pela UFMG. Estuda as possibilidades de performances com crianças. Mestre e licenciado em Artes Cênicas pela UFOP. Contato: meira2210@hotmail.com.

performers, suas relações com o espaço, com o outro e com a própria criação, além de compreender o protagonismo de suas ações, presenças e escolhas no processo criativo. Nesse sentido, também associamos este protagonismo à representatividade da infância enquanto grupo social, sendo as crianças importantes agentes sociais, que participam efetivamente dos variados processos relacionais do dia-a-dia em comunidade. Para além da identificação do que possa ser uma performatividade da infância, esse processo revelou transgressões importantes de temas ainda pouco elaboradas nas escolas, como os papéis de gênero.

Lançando um olhar distanciado para o que foi realizado, e da forma como foi realizado, percebemos traços de uma pedagogia performativa (ICLE, BONNATTO, 2017), o que nos leva a entender essa abordagem como importante caminho de pesquisa para as aulas de arte no ensino formal.

Quando surge um Reino...

Antes de adentrar as particularidades do processo criativo é importante ressaltar o contexto que possibilitou a escolha da metodologia utilizada para guiar essa prática desenvolvida. O Centro Pedagógico da UFMG, colégio de aplicação da universidade, estava implantando a disciplina de Artes Integradas naquele ano, 2018. Ao assumirmos essa disciplina tínhamos na Base Nacional Curricular Comum, ainda em fase de implementação, algumas linhas gerais que norteavam os conteúdos, mas nada ainda estabelecido. O currículo da escola já contava com aulas de Artes Plásticas, Teatro, Música e Dança, havendo professores especializados para cada linguagem. Como um ponto de vislumbre para a nova disciplina, de Artes Integradas, a ideia era oferecer aos alunos a possibilidade de composição valendo-se dos conhecimentos desenvolvidos nas demais áreas.

Era preciso criar um planejamento que atendesse aos conteúdos básicos, mas que, ao mesmo tempo, buscasse nas alunas e alunos as possibilidades de reflexão e condução para esses conteúdos. A disciplina foi oferecida para 5

turmas: 2º ano (duas turmas) e 6º ano (três turmas). Neste artigo nos debruçaremos sobre as experimentações de uma das turmas de 2º ano.

O ponto de partida para o desenvolvimento da disciplina com esses alunos foi a trabalho com as práticas psicomotoras (CABRAL, 2001) associadas ao jogo dramático (SLADE, 1978). A escolha das práticas psicomotoras deu-se pelo seu caráter de experiência estética e relacional que nos possibilita, enquanto educadores, perceber no caos criativo os desejos e impulsos de criação das crianças. Em linhas gerais, a psicomotricidade relacional parte da relação dos sujeitos com objetos não estruturados, como tecidos de cortes variados, jornais espalhados pela sala, caixas, balões, fios e linhas, bem como estimula o relacionamento interpessoal. Além disso, músicas variadas dão ritmos e surpresas ao desenvolvimento. Esses estímulos diferentes geram caminhos de criação, que muitas vezes se realizam em jogos dramáticos.

Nos encontros com práticas psicomotoras percebemos a eclosão das relações socioafetivas e, nesse processo, há uma mobilização de si, bem como uma experimentação da relação movida pela vivência afetiva. Aí está a chave dos conhecimentos: as imagens despertadas por esse espaço como objetos ressimbolizados pela via da fantasia ou do imaginário. A investigação das possibilidades que esses materiais oferecem – seja no nível tátil, seja na infinidade de movimentos criados no espaço – possibilita a percepção da gradual ressignificação do objeto para uma posterior simbolização dentro no jogo espontaneamente surgido. (MEIRA, BORTOLINI, 2021, p. 225)

Percebemos que a escolha dessa metodologia, que partia da psicomotricidade relacional e caminhava em direção aos jogos dramáticos nos contemplava nas questões que buscávamos: experimentação das linguagens artísticas, composição do espaço, de dramaturgias e roteiros de ação, além de estabelecer relações e despertar criações que sejam próprias das crianças, realizadas a partir de seus desejos.

Em diversos encontros experimentamos diferentes materiais em sala. Um dia apenas com jornais espalhados pelo chão: as crianças entravam no espaço e propunham novas configurações com aquele papel. Outro dia apenas com tecidos, que facilmente são transformados em roupas com alusões a

personagens. Outro dia com caixas de papelão, que norteiam as crianças na criação de espacialidades e cenografias. Após algumas experimentações, começamos a misturar esses objetos não estruturados. Ideias antigas voltavam, novas apareciam, e nós, como educadores estivemos abertos às eclosões criativas, estimulando que cada vez mais esses jogos e simbolizações se efetivassem. Isso somente era possível adentrando o jogo por elas estabelecido, ou seja, sem indicações verticais de professores para alunos, mas como jogadores em uma mesma improvisação.

Fato é que em aulas como essa, as crianças se separam em grupos, e diferentes criações são realizadas ao mesmo tempo. Cabe a nós, professores, dar atenção a todas elas.

Fato também que, ao mesmo tempo em que as crianças são protagonistas de suas ações, são também público das ações dos colegas. Elas se percebem com facilidade e muitas vezes se contagiam (no melhor sentido da palavra) com aquilo que observam. As criações de umas reverberam nas outras. Neste ponto é possível identificar o ciclo de retroalimentação que Fisher-Lichte (2011) fala ao debater a estética do performativo. De acordo com a autora, em uma performance, performers afetam o público e estes, por conseguinte, também afetam os performers. Esse ciclo garante que aquele acontecimento seja único e potente. Quando desenvolvemos essa experiência com a psicomotricidade relacional, percebemos vários ciclos se retroalimentando, poeticamente, esteticamente e eticamente.

Após alguns encontros, essa percepção se aguça cada vez mais e o grupo se conecta nesse ciclo. Foi assim que surgiu o Reino. Um grupo de meninas, vestidas de rainhas, criavam seus castelos. Enquanto criavam suas improvisações em um canto da sala, a música repentinamente mudou, começando uma que remetia a um suspense, ou perigo. Todos alunos se atentaram e se colocaram em alerta. Perguntei para esse grupo de meninas o que havia acontecido, ao que responderam que um tsunami se aproximava.

Essa frase foi uma forma de conectar o grupo e então todos alunos entraram nesse jogo, mesmo os que estava criando outras narrativas, em outros

cantos da sala. Espontaneamente, conseguimos, grupo todo, nos engajarmos em uma única narrativa.

Na aula seguinte, os próprios alunos pediram para repetir. Foi então que surgiu a possibilidade de criarmos uma performance baseada no Reino e no Tsunami. Durante algumas aulas repetimos esse jogo, e a cada dia ele se renovava.

Algum tempo depois, analisando de forma distanciada essa performance realizada em sala de aula, percebemos que sua potência revela o que podemos entender como a performatividade da infância. Todo o processo foi conduzido tendo por base o caráter lúdico da brincadeira, a participação efetiva das crianças na realização e condução das narrativas, que surgiam dos desejos pessoais de, justamente, buscar a ludicidade.

Austin (1990), ao elaborar seu conceito para o discurso performativo nos atenta para a sua capacidade de realizar algo. Butler (2003), atualizando essa concepção, aponta que o performativo não é restrito ao discurso, mas às próprias maneiras de ser e estar no mundo. Os comportamentos restaurados observados nos estudos de Schener (2013) vêm também nessa direção, de ações que realizam transformações ou determinam valores nas relações sociais. Nesta prática observada, para além da psicomotricidade relacional e dos jogos dramáticos, existe a brincadeira na qual a criança se realiza. Mesmo quando “interpretam”, não estão de fato assumindo personagens, mas estão experimentando forma divertidas de ser e estar nesta brincadeira. Então compreendemos que na ludicidade e na brincadeira houve uma realização estética. Essa realização está na zona limítrofe entre a representação e a apresentação (BONFITTO, 2019), ou seja, as crianças ao mesmo tempo em que assumem um papel (de reis, rainhas, animais), não deixam de agir na lógica da presença da performance, em que a realização estética está nos modos próprios de ser, estar, fazer algo e mostrar o que faz (FÉRAL, 2015).

Ao observarmos essa prática podemos nos aproximar do entendimento de criança performer (MACHADO, 2010). No processo de criação, afetadas pelos diversos estímulos propiciados na sala de experimentação, as crianças

criavam e se realizavam esteticamente em suas criações. Compartilhavam momentos e se contagiavam por uma energia que emanava entre a criação e a brincadeira. Utilizamos a palavra contágio evocando Artaud (1993) que no Manifesto do Teatro da Crueldade trazia a arte como a peste, no sentido de contágio, de estímulos tão potentes que se organizam em uma mesma cultura do criar. Artaud propunha a ressignificação do espaço e dos objetos na criação teatral bem como na postura dos artistas em cena. No processo com as crianças, era justamente isso que percebíamos: a desestruturação da lógica narrativa e dos objetos em prol da experimentação e da realização dos desejos para a cena. Uma cena que se sustenta na inconstância, ou seja, aberta e atenta, passível a toda e qualquer mudança.

E voltando a reflexão do caráter performativo do processo, precisamos falar dos corpos dessas crianças. Corpos que se lançam ao desafio. Retomando Machado (2010), entender a criança como performer é perceber que seus corpos expressam e geram cultura na mesma intensidade. E pelos estudos de Fisher-Lichte (2011), percebemos que esses corpos apresentam comportamentos restaurados (SCHECNER, 2013) que ora se mostram como corpo semiótico, voltado a representação dos papéis (reis, rainhas, animais), ora evidenciam a potência do corpo fenomênico, ou seja, o corpo da criança, livre de qualquer representação, mas repleto de presença. A performance com crianças nos faz perceber o limiar que há entre os conceitos de representação e presença, e de corpo semiótico e corpo fenomênico. E neste limiar está a realização das potencialidades performativas das crianças.

Performatividade e culturas das infâncias

Ao afirmar que os corpos das crianças na prática artística expressam e geram cultura, Machado (2010) busca na fenomenologia os pilares que sustentam a ideia que na experiência e na experimentação propiciada nos processos há uma importante realização dessa cultura: uma cultura da infância. Na Sociologia da Educação, importantes autores como Corsaro (2011) e Sarmiento (2003) defendem a ideia de culturas da infância, no plural,

evidenciando as diferentes culturas que diferentes contextos podem refletir. Porém, ainda assim, culturas próprias da infância, pois têm nas crianças os atores sociais e agentes de mobilização. São culturas que se organizam por e para crianças, e que refletem diretamente na cultura como um todo. Entender as culturas da infância é compreender o papel de agente social da criança, que propõe, cria, toma decisões, tem necessidades, direitos, deveres e participa ativamente na sociedade.

Sarmiento (2003) corrobora com a ideia plural das culturas da infância, ao mesmo tempo em que aponta possíveis elos norteadores que nos ajudam a compreender e identificar essas culturas, como seu caráter lúdico, de reiteração, de transgressão dos limites entre real e imaginário, de entrega ao jogo.

Se esses elos nos oferecem, em alguma medida, possibilidades de identificação das culturas da infância, nossa hipótese caminha na direção de perceber a performatividade da infância. Em linhas gerais, a performatividade é o substantivo daquilo que é performativo, daquilo que realiza algo, seja pelo discurso, seja pelos próprios modos de ser e estar no mundo, fazer e mostrar o que faz. Entendemos que na brincadeira a criança se realiza e realiza essa performatividade. Nosso processo criativo esteve por todo tempo sustentado pela e na brincadeira, no jogo, no faz de conta e nas possibilidades lúdicas que os objetos e as relações proporcionavam.

Por seu caráter performativo e pela capacidade de expressar e gerar culturas, o processo com crianças possibilita transgressões da realidade e das normas sociais que ampliam, inclusive, nossa própria maneira de ver a sociedade. Neste processo praticamente todas as meninas queriam ser rainhas. Seria possível? Claro, elas mesmas encontraram caminhos em que se realizavam nesse desejo. Dois garotos decidiram ser reis, sentando-se lado a lado em tronos ornamentados com materiais diversos. A lógica da família convencional se desconfigurou, cedendo lugar para uma interpretação que dois meninos podem ser reis do mesmo reino, várias meninas podem ser rainhas. Não havia espaço para intolerância, nem na narrativa criada, nem nas nossas relações estabelecidas em processo.

Considerações Finais

Apresentamos nesse artigo as relações entre performatividade e culturas da infância, tendo por base a análise do processo de criação “O Reino e o Tsunami”, realizado com crianças do 2º ano de uma escola pública de Belo Horizonte. Para além da análise do processo, é importante destacar que a escola se abriu ao que hoje entendemos por uma pedagogia performativa (ICLE, BONATTO, 2017), capaz de transgredir as normas hierárquicas e verticalizadas de transmissão conhecimento. Neste processo, éramos todos condutores de práticas, nos afetávamos. Professores e alunos ensinavam e aprendiam na mesma medida e ditavam os rumos do planejamento pedagógico a medida que o processo criativo avançava. Ali estavam as respostas para nossas necessidades pedagógicas. Pela pedagogia performativa é possível abrir o olhar para a cultura da infância manifesta e realizada naquele espaço-tempo, bem como para a performatividade das crianças.

Referências

- ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- AUSTIN, Jhon L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BUTLER, Judith. **Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CABRAL, Susana Veloso. **Psicomotricidade Relacional**. São Paulo: Editora Revinter, 2001.
- CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FÉRAL, Josette. **Além dos limites: teoria e prática teatral**. Tradução J. Guinsburg. I ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- FISCHER-LICHTE, Erika. **Estética de lo performativo**. Traducción Diana Gonzáles Martín y David Martínez Perucha. Madri: Abadha Editores, S. L., 2011.
- ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres. Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores –performers e estudantes-performers. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 7-28, jan.-abr., 2017. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/5qxLFTmsgrbv8nZsBRt6ZLF/abstract/?lang=pt>. Acesso em janeiro de 2021.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação & Realidade**. FAFED/UFRGS. Porto Alegre. v. 35. n.2. maio/ago. 2010a. p.115-137. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444>. Acesso em 23 de junho de 2021.

MEIRA, Thiago. BORTOLINI, Neide das Graças de Souza. Uma experiência entre práticas psicomotoras e jogo dramático infantil: imagens do brincar. **PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021. Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>> Acesso em maio de 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado).

SHECHNER, Richard. **Performance Studies**. Third Edition. New York: Routledge, 2013.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

O TRABALHO POR PROJETOS: OUTROS MODOS DE SER, FAZER E ESTAR DOCENTE EM DANÇA COM CRIANÇAS

Fernanda de Souza Almeida¹ – UFG
Adriana Vilchez Magrini Liza² – UPM

Como promover uma abordagem não fragmentada em dança com crianças, conectada ao cotidiano e aos temas do interesse infantil e do espaço educativo? Como sensibilizar cada vez mais os sentidos para perceber os caminhos que vão se abrindo e as mudanças de rota ao longo do processo artístico com a garotada? Como alinhar as concepções com as proposições? Como integrar e relacionar os elementos da dança aos contextos?

Essas foram algumas questões disparadoras da formação continuada intitulada "O trabalho por projetos: dança, infâncias e contextos educativos", com carga horária de 10 horas, realizada em dois encontros *on-lines*, promovido pelo projeto "Dançarelando", vinculado ao curso de Licenciatura em Dança da UFG, coordenado pela primeira autora, em parceria com o "Dança Criativa", concebido pela segunda autora.

No intuito de compartilhar a vasta experiência das pesquisadoras e proponentes do curso sobre a abordagem da dança com as infâncias por meio de projetos educativos, a formação almejou, entre outros aspectos, fomentar modos outros de conceber o conhecimento, as crianças e a própria educação das infâncias na interface com a Arte.

¹ Profª Assistente na Licenciatura em Dança da UFG e coordenadora do Projeto de Pesquisa, Extensão e Formação "Dançarelando". É mestra em Artes (IA-UNESP/SP) e doutoranda em Educação na Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEUSP). fefalmeida@gmail.com.

² Professora e pesquisadora de dança para/com crianças e bebês. Mestra e Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; Especialista em Sistema LABAN/Bartenieff; Membro do grupo de pesquisa GPemC sob a coordenação da Profª Mirian C. Martins; Idealizadora do Projeto Dança Criativa Adriana Liza. avm.liza@gmail.com.

Tal pressuposto, impulsionou a discutir com as participantes, nove mulheres, residentes nas regiões Sul e Sudeste e licenciadas em Dança, Artes Cênicas e Educação Física: 1) como se dá a elaboração da experiência infantil, a partir dos Estudos Sociais da Infância; 2) quais as possibilidades que os contextos de aprendizagens oferecem às proposições dançantes e como conectá-los com sensibilidade e criatividade; e 3) a disposição e disponibilidade para observar, escutar e assumir as sutilezas e peculiaridades de cada espaço, grupo e situação para propor ações poéticas dançantes não fragmentadas, democráticas e que nutram esteticamente a garotada, nós, docentes, e a comunidade.

Desse modo, esse texto almeja apresentar os aprendizados das proponentes a respeito do processo, em intercâmbio com os comentários, indagações, inquietações e descobertas das participantes.

Para converter o vivido, nossas impressões e transformações, em diálogo com as falas das participantes, em conhecimento científico, lançamos uma mirada para a investigação qualitativa ancorada nas Ciências Sociais, em interface com a Sociologia da Infância, a Pedagogia da Educação Infantil, a Filosofia da Educação e a Arte, com caráter de narrativa de experiência pedagógica.

Como afirmam Cardona e Salgado (2015), narrar é um fenômeno humano em que se expressam pluralidades, diversidades, subjetividades e heterogeneidades. Essa ação permite que as pessoas preencham de sentido suas vidas, ideias e modo de ser e estar no mundo, ressignificando, recriando e transformando acontecimentos em saberes.

Como método de investigação, a narrativa se define como uma forma de acessar um conhecimento que pode contribuir para a compreensão de um fenômeno social, histórico e geograficamente contextualizado, para ajudar a esclarecer, inspirar e impulsionar outros processos e práticas, sem a pretensão de estabelecer regras gerais (CARDONA; SALGADO, 2015).

Assim, todo o processo foi registrado nos cadernos de campo das proponentes/pesquisadoras e em gravações de vídeo, aos quais foram

analisados na relação com autoras/es que dialogam com a Educação, a Arte-educação e a Dança. Apontamos que a utilização dos trechos foi autorizada por meio do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Nesse sentido, é relevante compartilhar a experiência em questão, uma vez que percebemos que muitos profissionais não identificam com clareza, como planejar suas proposições a partir de um fio condutor que faça sentido, tanto para as crianças, como ao próprio docente. Essas vivências surgem desconectadas entre si, de um encontro para o outro, no qual um dia o objetivo centra-se, por exemplo, no conceito de peso (LABAN, 1978), em outro nas experimentações das ações corporais (LABAN, 1978), mas de maneira aleatória. Ou, até mesmo, nas vivências de um mesmo dia, no qual o começo, o meio e o fim, são concebidos de forma fragmentada, em que o “aquecimento” é pensado apenas para preparar e adaptar o corpo para o “objetivo principal”, e assim que essa “etapa” é finalizada, muda-se a proposta para contemplar o enfoque da vivência, seguido de um encerramento para “voltar a calma”.

Tais percepções corroboram com a experiência de Martins (2019) que afirma que frequentemente as atividades escolares se configuram como ações isoladas e planejadas com objetivos específicos que focalizam os conteúdos. Em particular, em relação aos processos educativos em arte, Martins (2019) destaca que ainda são comuns as datas comemorativas, a confecção de presentes e as releituras, e questiona como superar este reducionismo e ampliar a compreensão da educação em e pela arte nas escolas.

Por outro lado, ao desenhar a proposição a partir de um fio condutor, é importante que ele não se mantenha tão delineado, reto e esticado a ponto de impedir mudanças de direção, outras formas e possibilidades que podem surgir durante a prática. Esse fio precisa ter ampla mobilidade sem que se perca a intencionalidade docente.

Ao longo do processo notamos um borbulhar de ideias e possibilidades poéticas, sensíveis, criativas e diversas a respeito de uma abordagem dançante que se preocupa em olhar, verdadeiramente, para o contexto.

Tais aspectos revelaram que o trabalho por meio de projetos em dança é uma maneira interessante de realizar processos formativos, participativos, integrados e abertos às transformações. Ações tais, fundamentadas na compreensão da totalidade do saber e sua relação com as múltiplas linguagens, sem, entretanto, renunciar à intencionalidade docente. Uma necessidade de (re)inventar a formação continuada, e por que não a inicial, voltada a outros modos de ser e estar com as crianças em dança.

Palavras-chave: Dança; Projetos Educativos; Formação Docente; Infância.

Referências

CARDONA, A.M.A; SALGADO, S.V.A. **Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos.** CESPsiología, 8, 2, jul-dic, p.171-181, 2018.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento.** 5ª. ed., São Paulo: Summus, 1978.

MARTINS, Mirian Celeste. **Antídotos para “alergias pedagógicas”: a ação e o conceito muito além da atividade e do conteúdo.** Anais Encontro nacional da associação nacional de pesquisadores em artes plásticas. Cidade de Goiás, 2019, p. 2388-2404.

OS DESENHOS QUE EU ASSISTO, OS DESENHOS QUE EU RECONFIGURO: INFLUÊNCIAS AUDIOVISUAIS NA CRIATIVIDADE DA CRIANÇA AO DESENHAR NAS AULAS DE ARTE¹

Isac dos Santos Pereira² – UAM

Resumo

O texto objetiva por salientar a premência de um lugar de fala e diálogo das animações preferidas das crianças em sala de aula, obras essas que tão caras lhes são quando se fisicalizam nas aulas de Arte. Como metodologia, utilizou-se dados teóricos e de campo, com coletas de desenhos de crianças do Fundamental I. Os resultados alcançados se basearam nas produções do acervo do autor, que de maneira mais concreta e palpável manifestam interconexões entre produções audiovisuais e criatividade infantil enquanto relações inerentes entre elas. Nisso, considera-se que determinadas obras com imagem e sons que causam experiências significativas para as crianças lhes convidam a agir, incitando seus corpos a saírem da passividade do assistir por assistir, para tão logo criarem dentro do campo da Arte.

Palavras-chave: Animação; Desenho; Criança; Imaginário; Criatividade.

Introdução

Em relações estritamente sensíveis e singulares, crianças nutridas pelo entorno e pelo que lhes apraz criam mundos a partir de seus desenhos; saltam, brincam, voam, são heróis e vilões. Uma Tv que liga, um filme que o professor passou na escola, o toque no tablet para escolher uma animação para assistir, o celular novo do pai que tem vários aplicativos, uma propaganda que estava na tela da estação do metro... São tantas as plataformas e dispositivos tecnológicos hoje existentes que se chega a perder de vista, e, dentro dessa imensidão de

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Doutorando e Mestre em Comunicação audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi – UAM com pesquisa sobre Naruto na sala de aula. Especialista em Arte/Educação: teoria e prática, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. isacsantos02@hotmail.com.

informação e acessos, lá está a criança, por vezes, tateando, e/ou, por longos períodos, sendo conformada, selecionando e se nutrindo do que lhe apraz.

Uns dizendo para não assistir isso, outros falando para assistir aquilo... Outros dizendo para não desenhar isso, outros falando para não imitar as lutinhas daquela animação. O que fazer, então? Tudo é sempre velho e novo para a criança, são sempre ações e dúvidas.

Face a toda essa problemática e necessidade inesgotável de reflexões sobre as produções audiovisuais em sala de aula, o presente artigo, a partir de desenhos feitos por crianças do Fundamental I e coletados durante alguns anos pelo pesquisador, visa por trazer em pauta essa tensão e salientar mais do que nunca a premência de reflexões que aceitem, agregue e as valide nas aulas, principalmente de Arte. Uma obra de Arte já não está mais somente no museu, na parede de algumas cavernas ou da rua, mas também ela é encontrada, e de maneira muito mais expressiva, dentro das grandes mídias.

Como base reflexiva, o presente texto aborda a última fase do desenho da criança, momento este em que os símbolos e a necessidade por parte dela em representar algo significativo ou até mesmo criar a partir deles se torna mais evidente. Nessa última fase do desenho, a autora Rosa Iavelberg (2013: 2017) a denomina de fase de proposição, mas, por questões de compreensão à aceção da palavra, optou-se por trocá-la, denominando-a de fase de reconfiguração mnemônica.

Essa fase em que a autora denomina de proposição, entende-se que mais do que o propor, que poderia ser uma ideia ou obra de alguém para outrem, ela fisicaliza seu arcabouço mnemônico, mas não como cópia, mas enquanto reconfiguração de memórias significativas.

Essa reelaboração do nome de tal fase do desenho da criança tem por objetivo trazer uma reflexão com uma denominação que se torne mais concreta e abrangente face ao novo período de massificação audiovisual em que todos estão imersos. Existem diversas obras com imagens e sons, vários lugares, pessoas e veículos, mas não é tudo que circunda o estudante que ele se apropria, no entanto, somente o que lhe agrada, o que lhe é significativo, em

consequência, como um discurso gráfico, a criança não reproduz aqui (Desenho criado) as propostas de alguém, contudo, ela fisicaliza reconfigurações de recordações que lhes foram e lhes são caras.

Desenho de proposição ou reconfiguração mnemônica

De forma sucinta, para início de conversa, o desenho de reconfiguração mnemônica da criança quanto de qualquer outra pessoa, seja jovem ou adulta, nada mais é do que o ato gráfico feito criativamente por intermédio das memórias consolidadas em determinadas e específicas experiências, sejam elas palpáveis ou não. Nele há uma recorrência da criança, por exemplo, muito maior às suas diversas memórias quando posto em paralelo aos famosos desenhos de casinhas e bonecos palitos, haja vista sua intenção em precisar o máximo de alguns detalhes existentes em uma determinada imagem e posteriormente, inserindo-os de maneira fragmentada, um tanto distante da cópia.

A sequência das demais imagens a seguir foi construída a partir do que o pesquisador tomou como características artísticas semelhantes entre as obras dos pequenos estudantes. Algumas produções foram feitas pelos mesmos estudantes, evidenciando desde já uma poética conformada e solidificada pelas produções consumidas por eles, como a sequência de monstros a seguir.

Fig. 1. Desenho de reconfiguração mnemônica/
Menino de 10 anos da EMEF
Paulo Setúbal



Fig. 2. Demogorgon da série
Stranger Things



Fig. 4. Personagens da animação
Pokémon



Fig. 3. Desenho de reconfiguração mnemônica /
Menino de 10 anos da EMEF
Paulo Setúbal



Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 20193.

³ Imagens disponíveis em <https://www.google.com/search?q=pokemon&client=firefox-b-d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj6m_KAhuTqAhWxH7kGHcEyD2oQ_AUoAXoECBQQAw&biw=1366&bih=654> e <<https://geneticliteracyproject.org>>.

Nesse instante, mais do que falar sobre algo ou propor algo para a criança desenhar, é o cenário cultural e midiático no qual ela se encontra inserida que vai balizar seus caminhos na construção de sua poética visual, nas proposições que serão tecidas em diálogos com seus anseios, com seu mundo imaginário, suas fantasias e devaneios infantojuvenis. Não é mais somente o visto em seu entorno que agora “ditam” as regras, mas tudo o que foi internalizado até então é que passará a fazer parte de uma mistura e estruturação de memórias para a externalização criativa, inclusive o mundo fantástico, surreal. Isso não significa que o estudante não fará mais o que é proposto pelo Arte/Educador nas aulas, mesmo assim fará algo que articule suas significativas memórias com as comandas da aula.

As obras anteriores foram feitas como desenho de livre expressão, sem intervenção pedagógica ou proposição docente, não obstante nota-se uma linha de pesquisa feita pelo educando ao selecionar suas memórias dentro do arcabouço imagético construído no contato com os filmes e as animações que tivera a oportunidade de apreciar.

As semelhanças dos desenhos se evidenciam na composição corporal dos monstros criados com os que foram apreciados na série *Stranger Things* e na animação de *Pokémon* (animações relatadas serem as preferidas e assistidas por ele); garras salientes, bocas exageradas e, ora rosto um tanto dócil, como na primeira imagem encontrada em *Pokémon*, e ora um tanto hostil, como na imagem da série *Stranger Things* e no desenho a esquerda. Há de fato uma reconfiguração visual feita pelo desenhista a partir de elementos visuais encontrados nos personagens dos produtos audiovisuais supracitados.

Fig. 5. Demogorgon



Fig. 6. Desenho feito a partir do Monstro da Série *Stranger Things* feita por Menino de 10 anos/ EMEF Paulo Setúbal



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, 2019.

Embora as construções gráfico-pictóricas acima como as posteriores não sejam frutos somente de crianças que consomem, constroem memórias e desenvolvem seu imaginário a partir de animações como elemento fundante, evidencia-se que as obras congregam partículas de memórias advindas de diversas produções visuais, que até então fizeram e fazem parte de sua relação com esta nova extensão de experiências. Diante disso, pensar esta articulação de consumo com a educação, o grande problema, precisamente, se funda na inabilidade da leitura e inserção de tais imagens e sons quando estas estão em sala de aula como objetos de Arte e passíveis de contextualização, reflexão e trabalho prático ao desenvolvê-los.

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando o público para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema, da televisão e dos CD-ROM o prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento. Essa decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado (BARBOSA, 2014, p.36).

Nisso, entende-se que é importante a leitura da imagem, pois os meios, como especificamente os produtos audiovisuais, não são ou podem ser meras representações, mas estão imbricadas em sua construção objetivos e ações que de quando em quando podem ser nocivos ao leitor leigo. Eles são “educadores, representantes da realidade e são geradores de conhecimento, autoridade e legitimação política” (OROZCO, 1997, p.26). E ante a essa afirmação do autor, dúvidas como as postas a seguir aparecem; educadores ensinam somente o que é certo? Pode-se aprender somente o desejado por uma sociedade, ou mediações errôneas criam ações errôneas?

Obviamente nem tudo o que possa ser visto nos meios contribuem para a qualificação da sociedade, fazendo então se valer de uma mediação qualitativa por parte do Arte/Educador na leitura dessas imagens animadas que são geradas velozmente dia após dia, trazendo-as para o âmbito escolar como obra de análise, consumo consciente e geradores de novas propostas artísticas,

sejam elas do campo do teatro, da música, da dança ou das próprias Artes Visuais, como demonstradas nos desenhos.

Em suma, há uma necessidade premente de gerar na sala de aula por intermédio da prática didática do Arte/Educador “um conhecimento que seja útil para explicitar com e para as mesmas audiências”, aqui entendida como a criança em casa e na sala de aula:

(...) os distintos componentes do processo comunicativo e suas interconexões, que os possibilite modificar seus processos de escuta, leitura e olhares frente aos meios, fortalecendo suas competências comunicativas, organizativas e participativas para transcender sua condição de espectadores a interlocutores dos meios (OROZCO, 1997, p.29).

Para Leandro (2001, p.29), “(...) por ser abordada como ilustração, como mera referência a um discurso que a precede, o discurso pedagógico, a imagem acaba tendo uma participação secundária na maioria dos processos educativos que a utilizam (...)”; prevalecendo ainda hoje aquela “pedagogia do transporte”, da “mensagem a ser transmitida”, complementando Jacquinet-Delaunay (1977, p.16 apud LEANDRO, 2001, p.29).

Dentro desse contexto que a criança está inserida acontece o que Huergo (1997) *apud* Baccega (2002) atribuiu como sendo uma alfabetização pós-moderna, ação concernente ao aprender a ler os diversos estímulos dos produtos audiovisuais propiciados pela televisão, “na qual eles se banham e da qual aprendem” (BACCEGA, 2002, p.11) e, conseqüentemente se constituem como ser dotado de saberes imagéticos consolidado em sua memória para o ato imaginativo, e tão logo, criador, propositor. Isso se deve, pois, a nossa sociedade cultural e atual está marcadamente tomada pelas projeções midiáticas, inclusive as animações, “(...) impregnada desse novo jeito de pensar, de construir o imaginário” (BACCEGA, 2002, p.9).

Falar ou refletir sobre a terminologia dada por Huergo (2000) da alfabetização pós-moderna seria indubitavelmente se referir e se debruçar sobre a tomada de lugar da imagem na atualidade, como fonte de elementos nas

proposições gráficas dos discentes. Ocasionalmente, de forma negativa, ela é inserida dentro de um discurso dominante, que aqui não será tomado como objeto de argumentação, mas que por vezes resvala no sistema educativo quando é usada como objeto de análise. Leandro (2001) salienta que a imagem é;

(...) então portadora de uma materialidade que lhe outorga um discurso extremamente concreto, imanente, cuja complexidade raramente temos a oportunidade de examinar. As imagens que povoam o nosso cotidiano –a imagem de televisão, o cinema produzido em escala industrial, a publicidade- aparecem e desaparecem numa tal rapidez que não temos tempo nem para analisá-las nem para aprender a fabricá-las, uma vez que a aprendizagem não é o seu objetivo (LEANDRO, 2001, p.34).

Em tal caso, infere-se que o aguardado quando se fala da prática audiovisual e sua inserção no sistema educativo como meio e componente de aprendizagem da Arte, seria uma apreciação dentro da contextualização, reflexão e do fazer, considerando “(...) o tempo da reflexão, da assimilação do saber, da consolidação da memória e que, assim fazendo, nos descortine o mistério da realização plástica de uma moral, de uma ética” (LEANDRO, 2001, p.34), em um verdadeiro processo de construção imaginativa, propícia a novas ações, a novas tomadas de decisões, criações.

Mas para construir esse imaginário, para reter essas informações dispostas, Morin (1999, p.25) salienta que:

(...) quando captamos uma informação na televisão ou nos jornais, para conhecê-la, para compreendê-la, temos que contextualizá-la, globalizá-la. Nós a compreendemos a partir do seu contexto, e se ela faz parte de um sistema, tentamos situá-la nesse sistema (MORIN, 1999, p.25).

Essa inter-relação que se estabelece ao lidar com a mídia audiovisual pode muito bem subsidiar no desenvolvimento de diferentes habilidades, visto que ao consumir tais produtos o espectador não se prostra de forma passiva

diante das imagens e dos sons, todavia seu cérebro assimila e absorve por diferentes áreas as informações que ali estão sendo expostas.

Nesse momento há o que Pillar (2010) denomina de contaminação, não no sentido negativo, mas no pensar que existe uma permeabilidade entre as Artes, sejam elas das crianças ou de tais produções, ademais nessa própria interlocução estabelecida.

Seria ingênuo pensar na total desarticulação do meio com o ser, da televisão, dos tablets, do celular e etc. com a criança enquanto apreciadora, hoje imersa nas grandes produções de massa, dentro do complexo midiático que se estende continuamente. A sociedade “está em nós” e “somos uma pequena parte da sociedade”, e tão depressa, “esta concepção de pensamento dá-nos uma lição de prudência, de método e de modéstia” (MORIN, 2003, p.17). Das mais simples às mais complexas obras de arte, sejam cinematográficas, televisivas ou não, elas “(...) devem ser consideradas não apenas, nem principalmente, objetos de análises gramaticais, sintáticas ou semióticas, mas também escolas de vida, em seus múltiplos sentidos” (MORIN, 2001, p.48), constituindo parte indissociável na conformação do ser social. Tanto a vida quanto as produções animadas, por exemplo, carregam um conglomerado de um sincretismo textual, de textos ora visuais, ora sonoros, ora escritos, e em constante devir, elas se unem, se hibridizam, está em nós e faz com que estejamos nelas.

Parte ainda do acervo de monstros do estudante citado anteriormente, esses que os assustam são os mesmos representados e que lhe dão forças para vencê-los; são os que o alimentam, que constituem sua poética visual.

Fig. 7. Capa da série Stranger Things



Fig. 8. Monstro criado a partir da interação do estudante de 9 anos com a série ao lado



Fonte: Acervo fotográfico pessoal.

Dentro de uma proposta tematizada, outra criança, de cinco anos na época, criou sua produção gráfica a seguir integrando variadas formas visuais encontradas nas animações que consome diariamente. Dragon Ball Z e o desenho dos vingadores os estimula de forma expressiva a se atentar a narrativa e as formas de todo o desenho. Em sua representação, percebe-se evidentemente ressonâncias da cumplicidade encontrada em “os vingadores”; notam-se olhos salientes destacados nos desenhos de “Dragon Ball” e, um estilo de vestuário e intenção de movimentos muito característicos nos grandes lutadores de tais desenhos, bem como nos próprios monstros encontrados nas animações de “Ben 10”, sendo todos relatados por ele à professora de classe⁴.

Fig. 9. Personagem Goku da Animação Dragon Ball



Fig. 10. Desenho de reconfiguração mnemônica; diálogos visuais entre o personagem Goku de Dragon Ball e dos monstros do Ben 10/ Menino de 5 anos da EMEI Orlando Villas Boas



Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2018

Fig. 11. Personagens da Animação Ben 10



Fonte: Elaboração e acervo do Autor, 2018.

⁴ Os desenhos coletados na EMEI Orlando Villas Boas foram arquivados pela professora de classe, Sirlei, a pedido do pesquisador como parte de sua pesquisa. Da mesma forma que o pesquisador, a professora fez uma pequena entrevista com o estudante anotando todas suas preferências de animações assistidas constantemente.

No desenho anterior, não existe uma simples cópia de uma animação em detrimento de outra, mas uma nova atribuição das formas visuais condensadas em uma nova expressão gráfica, que para Izquierdo (2011), como citado anteriormente, seria uma composição de memórias, e mais adiante, para acordar com a fala de Morin (1999, p.30-31), tal produção se evidenciaria como “(...) a união da simplicidade com a complexidade”, as partes de um membro compondo um novo, agora, de forma indissociável.

Adiante, em outra proposta feita a partir da luta de dominação apresentada em “Avatar, a lenda de Aang”, que mistura as crenças de equilíbrio espiritual oriental juntamente com a conquista do controle humano, uma aprendizagem sobre o Eu interior, a criança que criou o desenho seguinte o desenvolveu com base em uma aula sobre cultura egípcia e a utilização do papiro como suporte para os hieróglifos. Nota-se a conformação da proposta articulando os movimentos de lutas da série que ele teve contato com o cânone egípcio aprendido na aula. Os meios que se tornaram indissociáveis em sua formação como criança/estudante construíram uma alfabetização visual múltipla para o ato criador, pois as próprias animações encontradas na televisão “(...) elaboram novas formas de conhecimento, que não pode ser recortada, organizada e controlada (...). Com variados e “(...) diferentes modos de comunicação que por sua vez suscitam múltiplas e diferentes estruturações da percepção”, produzindo “(...) múltiplos e diferentes imaginários (BACCEGA, 2002, p.9).

Fig. 12. Pergaminho de dobra d'água da Animação "Avatar, a lenda de Aang"



Fig. 13. Desenho feito a partir de aula sobre o Egito, tendo a animação a Lenda de Aang como influência na poética visual/Menino de 10 anos da Escola Madre Marie Domineuc



Fonte: Acervo pessoal, 2014 e imagem disponível em
https://pm1.narvii.com/6662/19045fd168132c119f9ac1ffba7bb2e2da2550f5_hq.jpg

Afeitos à animação, a criança, que com vagar se torna uma apreciadora pelas produções, cresce e se desenvolve ao dialogar constantemente com os produtos que lhes vão sendo apresentados, que em uma pesquisa rápida pela internet por algum tipo de saber, pela curiosidade ao clicar nos botões do controle da televisão em busca do lúdico, ela vai investigando, atrás daquilo que lhe interessa, que lhe chama atenção, e nessa aventura transita em um constante devir, incessante imaginar, um nutrir para a criação. Nessa lançadeira e imersão nas paisagens audiovisuais ela pode conhecer a si mesma, o certo e o errado e os caminhos a serem escolhidos.

Considerações finais

Considera-se que, atualmente, a partir de movimentos para um novo ensino da Arte, iniciado por volta da década de 80, sendo chamado de Arte/Educação pós-modernista, o fazer gráfico e pictoricamente nas aulas de Arte passa a ser não mais uma ação fadada à livre expressão, mas a figuração de um arcabouço em que o contexto coetâneo e alheio ao grupo dos educandos vem para promover atos de criação balizados e mediados crítico e reflexivamente pelos produtos midiáticos advindos dos desenhos televisivos e cinematográficos juntamente à escola.

Foram-se os tempos em que as carteiras, como que em um contexto litúrgico em algum templo religioso, preconizavam as ações de entrarem, se sentarem e somente ali se nutrir de conhecimentos, ou mais; saberes docentes adquiridos somente por intermédio de suas leituras e participações em palestras e/ou aulas presenciais.

Fora de uma visão instrumentalista e engessada da educação, compreende-se que as criações artísticas dos estudantes se conformam a partir de ações volitivas, que não mais, ou pelo menos deve ser, são tidas como devaneios inócuos; monstros, heróis, casas e carros inexistentes, sem função dentro da aprendizagem da criança. Arte/Educador, crianças e suas produções audiovisuais preferidas se tornam elementos comunicantes que, em estreita

harmonia dialogam com o entorno, sobre si e sobre as relações construídas entre todos.

O desenho, como elemento artístico e uma fisicalização discursiva dessas conexões, materializa esse avanço rumo à diversos tipos de apropriação de conhecimento e expande os olhares de quem faz (Estudante) como de quem aprecia (Professor), criando possibilidades estruturais em que nelas estão arraigadas essas memórias de saberes que se constituem em um processo contínuo e interconectado.

Referências

BACCEGA, Maria Aparecida. **Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica**. In CITELLI, Adílson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Televisão e educação**: a escola e o Livro. São Paulo. Revista Comunicação e educação, do departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, p. 7 a 14, maio/Ago, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**: anos 1980 e novos tempos. 9ªed. São Paulo: perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **Dilemas da Arte/educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas**. In BARBOSA, Ana Mae (org). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**: prática e formação de educadores. 2. ed. ver. 2ª. Reimpr. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.

IABELBERG, Rosa. **Desenho na educação infantil**. São Paulo: Editora melhoramentos, 2013.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LEANDRO, Anita. **Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem**. Comunicação e Educação, São Paulo, v. 21, 2001, PP.29-36.

MORIN, Edgard. **Da necessidade de um pensamento complexo**. In MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado (Orgs). Para navegar no século XXI: Tecnologias do imaginário e cibercultura. 3ªEd. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003.

MORIN, Edgard. **Cabeça Bem Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgard. **Por uma reforma do pensamento**. In PENA-VEGA: ALMEIDA, Elimar Pinheiro (Orgs). **O pensar complexo**: Edgard Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

OROZCO-GOMEZ, Guilherme. El reto de conocer para transformar: Medios, audiencias y mediaciones. **Revista Comunicar Nº8**, 1997.

PILLAR, Analice Dutra. **Contágios entre arte e mídia no ensino da Arte**. Bahia; 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas “entre territórios”. Anpap. p. 1927 a 1940, 2010.



Influências de Artistas e Autores

ANÁLISE COMPARATIVA DAS SIMILARIDADES DA OBRA DE BERTOLT BRECHT E EDUARDO COUTINHO

*Mônica Cristina Mesquita de Souza*¹ – IFF

O objetivo do presente trabalho foi fazer uma reflexão sobre as propostas estético-narrativas do “teatro épico” do encenador alemão Bertolt Brecht e o trabalho “documental” do cineasta brasileiro Eduardo Coutinho no filme “Cabra Marcado para Morrer”. Buscando similaridades entre as obras destes dois autores, bem como elas se desenvolvem no campo artístico do teatro e do audiovisual.

Apesar do audiovisual na contemporaneidade, ter se estabelecido como uma linguagem artística própria, segundo (GUÉNOUN, 2010) o cinema tirou muito da sua narrativa do repertório do teatro e recursos da estrutura do espetáculo teatral, como a dramaticidade, uso de atores, cenários, figurinos, sonoplastia, iluminação dentre outros elementos estéticos. O autor aponta que “pioneiros” como *Eisenstein* e Griffith não cansavam de dizer e de colocar isto em prática. Para Guénoun a referência ao teatro é um dos elementos de constituição do que nós chamamos “cinema”: “não o único, mas um elemento certamente axial”... “O cinema captou (por realização) o imaginário do teatro” e lhe deu existência. (GUÉNOUN, 2010).

O cinema dá ao imaginário uma existência efetiva, a existência das imagens. Tudo acontece como se o cinema tivesse tido condições de captar o imaginário engendrado pelo teatro ou, ao menos, formado na relação teatral numa fase de sua história, e tivesse podido conferir ao produto desta apreensão uma existência efetiva, material, real, a existência das imagens. O cinema realiza o imaginário em imagens. Imagens

¹ Professora do Instituto Federal Fluminense. Mestre em Artes (UFMG). Licenciada em Artes/Teatro, graduada em Fotografia, graduanda em Dança, especialista em Dança e Consciência Corporal, em Cinema e Linguagem Audiovisual e Metodologia do Ensino Fundamental - Comunicação e Artes. Atriz, Pesquisadora das Artes da Cena e Diretora de Teatro. monimesquita@yahoo.com.br.

fundamentalmente diferentes, por seu estatuto, das que o teatro produzia: porque, no teatro, o que se' mostra é a concretude cênica - são homens, madeira, pano, gestos e palavras reais, colocados como "imagens" analogicamente, por metáfora. (GUÉNOUN, 2010).

Ainda no comparativo das aproximações históricas entre teatro-cinema, podemos destacar a recepção da obra, elemento que sofreu transformações ao longo da história. Na antiguidade por exemplo Aristóteles defendia um modelo de plateia mais "passivo", onde o espectador se colocava no lugar do personagem no ato da apreciação com um envolvimento "catártico". Por sua vez no século XX, Bertolt Brecht propunha um outro modelo de recepção e envolvimento da plateia, fundamentalmente participativo e crítico:

Brecht recusa o espetáculo como hipnose ou anestesia: o espectador deve conservar-se intelectualmente ativo, capaz de assumir diante do que lhe é mostrado a única atitude cientificamente correta - a postura crítica". (PEIXOTO, 1980)

Segundo (PAVIS, 2008), a narrativa *Brechtiana*, indica principalmente, que o "real" é construído, logo transformável. Para isso o encenador alemão buscou "teatralizar" o teatro, usando na proposta de encenação, dentre outros elementos recursos de distanciamento e narrativa não linear, que buscavam antes de tudo a criticidade do público e sua conscientização de que "aquilo" era teatro. Um dos recursos usados era mostrar os bastidores do espetáculo na própria cena. Havia também a quebra da quarta parede e fala direta com a plateia, a música e a trilha também poderiam assumir um papel de estranhamento e recurso de distanciamento dentro do espetáculo. Através desta proposta em seu teatro épico o encenador alemão se utilizava de recursos, para mostrar uma espécie de "teatro verdade" dentro do espetáculo teatral.

Outra característica da obra de *Brecht* é o *deslocamento do papel do herói*, que *diferentemente do modelo trágico "clássico" de Aristóteles, onde a figura heroica eram deuses, reis e nobreza, no modelo de narrativa épica de Brecht os heróis são pessoas comuns e do povo. É através da memória e ponto*

de vista, destas pessoas que a narrativa é construída. Buscando principalmente a reflexão, e envolvimento crítico, político e social.

Partindo destas reflexões, analisando o filme “Cabra Marcado para Morrer”, podemos perceber algumas conexões entre a obra *Brechtiana* e o trabalho do cineasta *Eduardo Coutinho*. Tanto pela narrativa não linear quanto em vários aspectos estéticos. *O primeiro ponto em comum entre a proposta do teatro épico de Brecht e a obra de Coutinho é o deslocamento do “papel” do herói e protagonista para “pessoas comuns”, excluídos e anônimos da sociedade. Ao analisar os personagens na obra de Coutinho a professora Cláudia Mesquita destaca que:*

Essa atenção aos anônimos permite, como se nota no cinema de Coutinho, a reabertura do passado: a variante histórica que se cristalizou não é a única possível; os acontecimentos foram vividos e sofridos de inúmeras perspectivas, irredutíveis à narrativa histórica sintética e corrente... Esses peculiares filmes históricos são também filmes sobre encontros, ou melhor, filmes baseados no encontro – os testemunhos sobre o passado sendo motivados pelo diálogo atual entre o diretor e seus personagens (MESQUITA, 2016)

A autora aponta também o envolvimento pessoal do diretor e que a natureza de sua mediação colocam diferenças expressivas entre os dois processos. Em “Cabra Marcado para Morrer”, Coutinho recusa as imagens de arquivos institucionais e se volta para o próprio acervo (MESQUITA, 2016).

Em vários momentos no filme, podemos observar também o que poderia ser considerado um “distanciamento *Brechtiano*”, *quando a equipe, parte dos equipamentos e o próprio diretor aparecem nas imagens das cenas. Através destes elementos em sua proposta o diretor nos mostra que tudo aquilo de trata de uma “filmagem”. Os bastidores da obra são colocados de forma direta e mostrados abertamente ao público. As imagens entram no enquadramento final da obra apresentadas ao público do documentário. Nesse momento não só o caráter documental da narrativa é extrapolado, mas a própria estética da narrativa muda. Ali de forma clara é apresentado que se trata de um filme cinematográfico sendo realizado.*

Assim como Brecht mostrava para o público que o espetáculo se tratava de uma obra teatral, uma reflexão sobre o fato histórico e da sociedade da época, ao mostrar os bastidores das cenas, os relatos e os fatos históricos, Coutinho também coloca para o público e espectador que “apesar da verdade” a obra se trata de uma filmagem, e que “aquilo” é cinema. Essa quebra e distanciamento causa no espectador uma aproximação com o fato e ao mesmo tempo questionamentos e reflexões crítico sociais sobre a temática e o conceito de “verdade” dos fatos históricos até mesmo dentro das obras de caráter documental.

Palavras-chave: Bertolt Brecht; Eduardo Coutinho; teatro; audiovisual.

Referências

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário**. 2010.

MESQUITA, C. C. **Entre agora e outrora: a escrita da história no cinema de Eduardo Coutinho**. Galaxia (São Paulo, Online), n. 31, p. 54-65, abr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542016124255>.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PEIXOTO, Fernando. **O Que é Teatro**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

ARTISTAS-PESQUISADORES-PROFESSORES: A/R/TÓGRAFOS NA OPAE

*Pio de Sousa Santana*¹ – IA-UNESP; FAMOSP; UNIMES

Este texto faz uma reflexão acerca da a/r/tografia - uma metodologia derivada da pesquisa educacional baseada em arte (PEBA) e nossa averiguação, diante da mostra de trabalhos de artistas-pesquisadores-professores na Organização Paulista de Arte Educadores (OPAE). O objetivo é mostrar que a a/r/tografia, hipoteticamente é pouco conhecida entre professores dessa área do conhecimento no Estado de São Paulo. Situação esta, que motivou a OPAE, a abrir espaço a esta reflexão e possibilitar que, a princípio artistas-pesquisadores-professores, denominados de a/r/tógrafos ou a/r/tografistas como em Irwin (2008), possam mostrar virtualmente suas produções artísticas a partir de abril de 2022, na rede social da OPAE no Instagram, no endereço @opae.sp.

A ideia vem nos mostrando o grande interesse por parte dos artistas-pesquisadores-professores convidados, em participar. De modo que, até o mês e julho de 2022, momento da escrita deste texto, treze a/r/tógrafos já mostraram seus trabalhos. Entre eles, três individualmente e dez, numa exposição coletiva. A condição para participar da mostra, é que o/a interessado/a seja professor/a, associado(a) à OPAE, possua produção artística e esteja atuando em sala de aula em qualquer linguagem e nível do ensino da arte. Nesse movimento entre conhecer os artistas-pesquisadores-professores e suas poéticas, pudemos perceber que a maioria não conhecia a a/r/tografia.

¹ Professor a/r/tógrafo nas instituições: IA-UNESP, no Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) e na Universidade Metropolitana de Santos; Diretor pedagógico da Faculdade Mozarteum de São Paulo; Graduado em Educação Artística/habilitação em Artes Plásticas; Especialista em História da Arte; Mestre e Doutor em Artes; membro da diretoria da OPAE; representante Estadual Paulista na FAEB; é artista visual. piosantana1@gmail.com.

Para nossa análise, foi utilizado o método de abordagem hipotético-dedutivo, o qual

parte de premissas gerais, teorias e leis, para prever a ocorrência dos fenômenos particulares. Iniciando-se pela percepção de uma lacuna nos conhecimentos, o método hipotético-dedutivo levanta uma hipótese acerca dessa lacuna e através da inferência dedutiva testa a predição de fenômenos abrangidos pela hipótese. (SANTAELA, 2001, p. 137).

A falta de conhecimento por parte dos nossos artistas-pesquisadores-professores sobre a a/r/tografia é a lacuna que nos motivou questioná-los sobre o acesso a esse conhecimento e escrever este texto. A resposta que nos deram, testa a nossa hipótese inicial. Isto é, dos treze participantes, apenas um conhecia, de modo superficial, a referida metodologia. Portanto, podemos considerar que a a/r/tografia ainda não é abordada em nossas formações no Estado de São Paulo e possivelmente no Brasil, uma pesquisa a ser feita. Diante do fato, nos cabe esclarecer que a a/r/tografia é uma metodologia cujas referências encontram-se em pesquisas lideradas por Rita Irwin, na Faculdade de Educação da University of British Columbia do Canadá, a partir de 2008.

Para Irwin, que é artista-pesquisadora-professora, portanto a/r/tógrafa da citada instituição canadense, a a/r/tografia pode ser compreendida como uma mestiçagem, ou seja, um lugar de fronteiras. Partindo de uma perspectiva sociocultural, Irwin (2008, p. 90) menciona que “metaforicamente, essa fronteira é um ato de mestiçagem que estrategicamente apaga essa fronteira e as barreiras, uma vez sustentada entre o colonizador e o colonizado”. Esse apagamento permite a criação e expansão de um outro lugar no qual, a tradição não constitui mais a verdadeira identidade em razão da existência de múltiplas identidades. Nessa perspectiva:

Artistas-pesquisadores-professores, são habitantes dessas fronteiras ao recriarem, re-pesquisarem e reaprenderem modos de compreensão, apreciação e representação de mundo. Abraçam a existente mestiçagem que integra saber, ação e criação, uma existência que requer uma experiência estética

encontrada na elegância do fluxo entre intelecto, sentimento e prática. (IRWIN, 2008, p.91).

Irwin (2008, p. 92), esclarece que “mestiçagem é uma metáfora para artistas-pesquisadores-professores. Que transpõem esses papéis às suas vidas profissionais e pessoais”. A autora acrescenta que mestiçagem, “é também uma metáfora para os processos e produtos criados e utilizados em sua atividade”. O tão apreciado acrônimo a/r/t (artist-researcher-teacher), reconhece o papel do indivíduo e:

Possibilita que todos nós tenhamos um momento de imaginação ao apreciarmos e entendermos que os processos e produtos envolvidos na criação da obra de arte, não importando se são objetos ou tarefas profissionais, são formas exemplares de integração entre saber, prática e criação. (IRWIN, 2008, p. 92).

No entanto, a/r/tografia como refere Irwin (2008, p. 93-97) “vai além da visão da dualidade da arte e da a/r/t para incluir uma próxima dualidade, que é a escrita ou “grafia”. Arte e escrita unificam o visual e o textual por se complementarem”. A autora ensina que, a/r/tografia é “uma prática viva da arte, da pesquisa e do ensino: uma mestiçagem viva; uma escrita viva, experiência que cria a vida”.

Como vimos, a a/r/tografia é um campo fundamental de pesquisa em/sobre arte para os professores e nesse sentido,

ao colocar a criatividade à frente do processo de ensino, pesquisa e aprendizagem, a a/r/tography gera inovadores e inesperados insights, incentivando novas maneiras de pensar, engajar e interpretar questões teóricas como um pesquisador, e práticas como um professor. (DIAS, 2010, online).

Após nossas mostras artísticas no Instagram da OPAE e sem ter conhecimento da a/r/tografia, os nossos artistas-pesquisadores-professores, descobriram-se que são a/r/tógrafos há tempos.

Considerações finais

Este texto procurou constatar a descoberta de uma lacuna e a possibilidade de nós artistas-pesquisadores-professores conhecermos mais sobre a a/r/tografia e suas nuances. Essa descoberta tem íntima relação com a OPAE. Esse coletivo de Arte Educadores de São Paulo que foi fundado em 12 de fevereiro de 2022, propondo a união entre nós professores de arte e a/r/tógrafos, cujo objetivo é lutar pela qualidade do ensino da Arte no Estado de São Paulo. Quem não conhece ainda a OPAE, pode fazer uma busca no Google em <https://opae.com.br/> ou no Instagram @opae.sp, que vai encontrar todas as informações, tais como, origem, regimento, filiação e ações desta entidade sem fins lucrativos.

Palavras-chave: A/r/tografia; Arte; Educação.

Referências

DIAS, Belidson. **Preliminares: A /r/tografia como metodologia e pedagogia em arte.** Anais do Confaeb, 2010. Disponível em https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/94.pdf acessado em 19/06/2022.

IRWIN, Rita L. **A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica.** In BARBOSA (org); AMARAL, Lilian (org). Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. Paulo: SENAC e SESC/SP, 2008.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa:** projetos para mestrado e doutorado/São Paulo: Hacker Editoras, 2001.

BONECA PRETA, DE PEDRO PERES: DISPOSITIVO VISUAL, NA SALA DE AULA

Cássia Macieira¹ – UEMG
Débora Moreira da Costa (bolsista)² – UEMG
Flávia Mariana Faustina (bolsista)³ – UEMG

O presente trabalho visa discorrer sobre o antirracismo, tendo como instância de discussão a disciplina Leitura da Imagem, no Curso de Formação em Artes Visuais – Licenciatura/Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Vislumbra-se estabelecer que a pintura “Fascinação”, de 1909, do artista Pedro Peres (1850-1923), pode ser um elemento norteador da criticidade de futuros docentes do Ensino Fundamental II.

Partindo do estudo da referida tela, a/o futur/o mediador/a-educador/a poderá, entre outros escopos, reconhecer o universo simbólico da criança; evidenciá-lo aos alunos; pedir que descrevam o que veem; disponibilizar a imagem de forma legível, ampliada e por tempo necessário. Nota-se que releituras (cópias) podem fazer sentido se a obra for contextualizada e debatida por cada estudante. Mas vale frisar que, para tal exercício, serão preteridos conceitos como “utilidade” ou “aplicabilidade”, tanto quanto práticas obsoletas como a obrigatoriedade de se “registrar/desenhar” o que foi visto. A sistematização descritiva da obra pode, inclusive, ser coletiva, corroborando a “leitura de imagem da turma” – consubstanciada pelo que os discentes veem e pelas diferentes camadas interpretativas que a imagem eventualmente sugerir, como apresentamos abaixo:

¹ Professora do Curso de Artes Visuais – Licenciatura (UEMG). cassia.macieira@uemg.br.

² Bolsista do Projeto: PAEx /2020-2021 Edital 01/2022. Oficina de Boneca Preta no Bairro Palmital Lagoa Santa. 0133672@discente.uemg.br.

³ Bolsista do Projeto Bonecas Pretas. 01/2021 PIBIC/UEMG/CNPq. *Boneca de pano preta, na escola: antirracismo como prática artística no Ensino Fundamental*. flavia.0193130@discente.uemg.br.

A pintura “Fascinação” do artista Pedro Peres é dividida ao meio entre uma boneca enorme e uma criança. O vestido requintado da boneca importada (europeia) contrasta com a simplicidade do vestido da menina negra e confirma, sob a perspectiva histórico-econômico-social e artística que o brinquedo não é dela. Seu olho assustado demonstra que a boneca branco-loira faz parte de um mundo que não lhe pertence e assim evoca um não-reconhecimento do objeto-boneca e consequentemente: nenhuma identidade; seja ela visual ou de pertencimento social. Tal estranhamento talvez até nos provoque pensar se ela não acredita que a boneca tenha vida devido ao seu tamanho. Trata-se de uma ostentação duplamente perversa de uma sociedade racista: objeto material inacessível e enorme (não é qualquer boneca – é uma boneca loira e muito grande). A menina está descalça e a boneca de sapatos e certamente a sua “dona” possui vários sapatos e laços e vestidos rendados. Sobre a pintura de Pedro Peres pode-se afirmar que apresenta a boneca como brinquedo como tema para denunciar a violência do imaginário das crianças negras.

Para Hernandez (2013:21):

[...] junto com a história, são as experiências e conhecimentos afins ao campo das artes os que mais contribuem para configurar as representações simbólicas portadoras dos valores que os detentores do poder utilizam para fixar sua visão de realidade.

Além disso, é oportuno ressaltar que, no Ensino Fundamental, as crianças são mais autônomas; assim, atividades com maior complexidade podem ser prontamente trabalhadas em sala de aula. No texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consta que, durante esse período, “elas estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e como mundo” (BRASIL, 2017:54). Os alunos são motivados a levantar questionamentos tanto no contexto familiar quanto no âmbito sociocultural. Prevê-se que avanços do pensamento criativo, lógico e crítico sejam estimulados por meio da elaboração de indagações e pela capacidade de avaliar respostas e interagir com diferentes produções culturais, possibilitando ao aluno ampliar a compreensão de si mesmo e do mundo.

Nesse sentido, entende-se que examinar a pintura de Peres é um caminho profícuo para sensibilizar, mediar, fundamentar a criticidade e gerar conexão com a turma. Reconhecer os alunos como seres potentes, empenhar esforços para que o passo inicial da discussão seja acolhedor, oferecer “nutrição” teórica e empírica aos discentes e alavancar inquietações são objetivos desse estudo. A abordagem sobre o antirracismo sobretudo articula experiências relativas ao altruísmo, fomentando o respeito às diferenças. Percebe-se que muitas vivências estão marcadas por discursos e ações deturpadas em relação à cor, gênero e etnia. Em *Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos*, as educadoras, ao proporem o diálogo com os campos das relações étnico-raciais e da educação infantil, reforçam que “adotar a igualdade como princípio não significa a eliminação da diferença, mas o seu reconhecimento” (SOARES; SILVA, 2017:25). Foi apreendido pelas pesquisadoras que, no ambiente escolar, quando da escolha de livros e de brinquedos e do cuidado com os aspectos estéticos (cartazes escolares), ocorre prioritariamente a representação do grupo branco, e isso certamente “impede as crianças negras ou de outro grupo de construir o sentimento de pertença ao seu grupo étnico-racial” (SOARES; SILVA, 2017:25).

Contrariando o panorama de um país miscigenado, a repetição de qualquer imagem representando personagens heroínas loiras como padrão de beleza leva ao desentendimento da criança sobre seu próprio corpo, confirmando novamente a urgência de se estimular o pertencimento e os valores identitários. O fulcro da questão é que a primazia das bonecas brancas, ofertadas em todos os ambientes, não permite que a criança tenha escolhas, especialmente se estiver inserida em um contexto homogeneizado. Esse fato ainda impede a percepção sobre a diferença, o que justifica a inserção desse assunto desde cedo na escola.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Antirracismo; Boneca preta.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história afro-brasileira e africana.** Brasília: SECAD/ME, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (orgs.) **Pesquisa educacional baseada em Arte: a/r/tografia.** Santa Maria: Ed. UFSM, 2013, p. 39-62.

SOARES, Lucineide Nunes; SILVA, Santuza Amorim da. **Relações étnico-raciais e educação infantil:** ouvindo crianças e adultos. Belo Horizonte: Ed. UEMG, 2017.

O BINÔMIO FANTÁSTICO DE GIANNI RODARI COMO CONTRIBUIÇÃO A UM APRENDIZADO EM ARTE

Elisângela de Freitas Mathias¹ – PPGAV-CEART-UDESC

Resumo

A pretensão almejada neste artigo é a de tramar os fios de espessuras, gramaturas e texturas diferentes, que envolvem o ensino e a aprendizagem em Arte, vislumbrando possibilidades de urdir linhas que transitam entre a fantasia, a imaginação, o riso e o desenho, como uma provável contribuição ao ensino de Arte, especificamente em desenho. Para tanto, encontramos no livro Gramática da Fantasia de Gianni Rodari, um frutífero meio para investigar a possibilidade de incentivar a prática do desenho a partir do estranhamento, da fantasia e do riso.

Palavras-chave: Gianni Rodari; Estranhamento; Desenho.

Gianni Rodari

O pedagogo, jornalista, escritor e poeta, Gianni Rodari, foi destaque nas letras italianas e contribuiu para a virada da literatura infantil a partir dos anos 1950, ao inserir em seus escritos uma nova prática de fabulação: as fábulas condicionadas à vida cotidiana. Este apelo às fábulas se mostra como uma maneira de reinventar uma realidade a partir de estranhamentos e deslocamentos de olhares. Ele traz as fábulas como elementos disparadores da fantasia e da imaginação, o que faz seus leitores aprenderem com o mundo, interagindo sobre /com ele. Em suas histórias fabulosas, o autor insere personagens tirados do cotidiano, para criar crônicas em que ‘sai dos trilhos’ do previsível, fato que faz surgir o riso, evidenciado pelo impensado destas histórias, a exemplo, do vendedor que convence a não comprar; da *bicaneta*,

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do CEART-UDESC, sob a orientação da Profª Dra. Mara Rúbia Sant’Anna. Mestra em Ensino de Artes, PROF-ARTES, UNESP/São Paulo. Especialista em Linguagens da Arte, CEUMA-USP. Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Visuais, UNESP/Bauru. Tem experiência em desenho de humor. belearte@gmail.com.

que escreve dobrado; do “reino das *descoisas*, onde há um *descanhão* que serve antes de mais nada para desfazer a guerra” (RODARI, 1982, p.32).

Gianni Rodari nasceu em 23 de outubro de 1920, em Omegna, província de Varese, na Itália. Formou-se professor em 1937 e lecionou por alguns anos, tanto como instrutor em casas de família, como professor em escolas primárias. Em 1943, ao servir o exército em Milão, tem contato com a militância comunista e começa sua atividade como jornalista. Em 1947, é chamado a colaborar com o jornal *L'Unità*², de Milão. Inspirado nos ideais do movimento trabalhista, Gianni Rodari escreve produções infantis e literárias para este jornal inaugurando a quebra de algumas regras da literatura infantil, ao abordar assuntos do mundo de verdade: o desemprego, a fome, as guerras, entre outras. Em todas as histórias inventadas, o escritor trata dos valores e princípios que deveriam nortear a sociedade. Seu perfil marxista infere uma mudança de mundo ao defender o poder da imaginação e da fantasia para tal transformação.

A imaginação da criança, estimulada a inventar palavras, aplicará seus instrumentos sobre todos os traços da experiência, que provocarão a sua intervenção criativa. As fábulas servem (...) ao homem inteiro, e não só ao fabulista. Servem exatamente porque, na aparência, não servem para nada: como a poesia e a música, (...). Servem ao homem completo. Se uma sociedade baseada no mito da produtividade (...) precisa de homens pela metade (...) é sinal de que está mal feita, é sinal de que é preciso muda-la. Para muda-la, são necessários homens criativos, que saibam usar a imaginação (RODARI, 1982, p.139-140).

Em 1950, foi publicado o seu primeiro livro para crianças, *Il libro delle filastroche*³. Seguido por uma série de publicações que representam a renovação na literatura italiana para a infância. Apesar de ser inicialmente hostilizado por seus ideais de esquerda, Gianni Rodari ganha notoriedade sobre o assunto, se tornando uma referência quando o tema é fantasia e imaginação. De 1950 a 1978, além de escrever livros de poemas e histórias infantis, ele ministra

² L'Unità foi um jornal de esquerda italiano, fundado por Antônio Gramsci em 12 de fevereiro de 1924. O jornal foi fechado em 31 de julho de 2014. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/L%27Unit%C3%A>.

³ O livro *das canções infantis*, tradução minha.

palestras sobre a fantasia e as técnicas de inventar histórias para ajudar as crianças a inventarem as próprias narrativas fantásticas. Gianni Rodari foi reconhecido como o maior autor infantil italiano, ganhando os mais importantes prêmios literários. Em 1970 conquista o *Prêmio Andersen*, considerado como o Nobel da literatura infantil. Falece em Roma, em 1980.

Gramática da Fantasia

Quase dez anos após a publicação do original na Itália, o livro de Gianni Rodari, *Gramática da Fantasia*, foi publicado no Brasil em 1982, na coleção *Novas Buscas em Educação*, da Summus Editorial. O livro traz um apanhado de experiências, exemplos e exercícios com a fantasia e a imaginação, vivenciados pelo autor ao longo dos anos em que atuou como professor. Os quarenta e cinco pequenos capítulos mesclam diferentes correntes teóricas e metodológicas em que a invenção, por meio da fantasia, do estranhamento, da fabulação, são os principais condutores criativos. São propostas que têm como finalidade inserir a fantasia e a imaginação no ambiente onde vive a criança. Tanto em ambiente escolar ou fora dele, Rodari (1982) defende o uso da fantasia como uma forma de estabelecer uma forma de relação ativa com o real, propondo uma pedagogia de valorização ao ato criativo,

(...) exatamente porque a imaginação trabalha apenas com materiais colhidos na realidade, e é preciso que a criança, para nutrir sua imaginação e aplicá-la em atividades adequadas que lhe reforçam as estruturas e alongam os horizontes, possa crescer em um ambiente rico de impulso e estímulos, em todas as direções (RODARI, 1982, p.139).

A fantasia para Rodari (1982) é uma potente ferramenta de processos criativos em qualquer campo de conhecimento. Ao imaginar o que não existe, o sujeito colhe do real as informações necessárias para que se configure o novo. Este novo por um momento, estará livre de julgamento por ser algo estranho à uma realidade. Esta estranheza, propõe um distanciamento no modo pelo qual estamos acostumados a ver, fato, que proporciona um novo olhar.

Estranhas palavras

Na obra de Rodari (1982), as palavras presentes nas fábulas fantásticas e nas histórias inventadas, parecem agir como disparadoras de uma imaginação. Tais palavras postas em estranhamento, ou seja, numa situação em que dois elementos diferentes são forçados a conviver juntos, faz com que se tornem fecundas. Nas palavras do autor, “um dos modos de tornar produtivas as palavras, em sentido fantástico, é o de deformá-las” (RODARI, 1982, p. 32). O princípio de desfigurar as palavras, Rodari (1982) encontra nos estudos dos formalistas russos⁴, em que propunham a ideia de estranhamento como procedimento na arte e na literatura. Segundo esses pensadores,

(...) O procedimento da arte é o procedimento do estranhamento do objeto (...) Para fazer de um objeto um fato artístico é necessário extraí-lo do conjunto de fatos da vida (...) sacudir o objeto (...) extrair o objeto da série de associações habituais” (RODARI, 1982, p. 148).

Neste sentido, uma palavra desestrutura a outra ao abandonar seu significado objetivo para ocupar outro espaço semântico. As palavras colocadas em relação são obrigadas a criar novos sentidos entre elas para conviver e sobreviver, dando lugar a tudo que possa ser gerado dessa contradição aparente.

André Breton, em seu *Manifesto do Surrealismo*, publicado no ano de 1924, defende esta contradição como uma ‘*absurdidade imediata*’ em que o pensamento apreende tudo o que é admissível e legítimo no mundo, sem qualquer premeditação, espírito crítico ou julgamento, para lançar ao inesperado a incumbência de atingir uma razão que não seja, unicamente, a razão objetiva, racional. Segundo esse autor,

É da aproximação fortuita de dois termos que fulge uma luz especial, a luz da imagem (...). O valor da imagem depende da

⁴ Em especial, Victor Skolovskij, no qual cita os ensaios *La struttura della novel e del romanzo* e *L'arte come procedimento*, do livro *I formalisti russi*, de 1968.

beleza da centelha obtida (...) é por conseguinte função das diferenças de potencial entre os dois condutores” (BRETON, 1924).

Neste caso, quanto mais estranho são os elementos um para o outro, maior será o ‘*fenômeno luminoso*’ na criação de novas configurações de imagens, cabendo à razão apenas a apreciação do resultado de uma combinação aleatória entre dois elementos, sem nenhuma participação prévia nesta *luz* pungente.

Binômios Fantásticos

O que Rodari propõe em seu livro, ao tratar o processo de estranhamento entre as palavras, se alicerça nas práticas apresentadas pelo movimento surrealista⁵. O autor explora técnicas de invenção, a partir de uma expressão chamada por ele de *binômio fantástico*, que consiste em agrupar palavras que não pertençam ao mesmo campo semântico e que produzam estranhamento ao serem unidas. Desse estranhamento, surgem possibilidades de criação de múltiplas histórias a partir da ‘*centelha luminosa*’ produzida nesse encontro. Para Rodari,

(...) as palavras têm potencial libertador quando estão desambientadas e se estranhando. Uma única palavra *age* (...) apenas quando encontra uma outra que a provoca, que a obriga a sair de seu cotidiano binário e se redescobrir em novos significados. Não há vida onde não há luta (RODARI, 1982, p. 21 – grifo do autor).

Em todo o livro, Gianni Rodari traz como proposta o *binômio fantástico* como um elemento motriz para fomentar a imaginação e a fantasia na criação de histórias e sugere alternativas no modo de apresentá-lo. No capítulo intitulado de *O Binômio Fantástico*⁶, ele apresenta a proposta de juntar duas palavras escolhidas ao acaso e criar uma história com elas. Para facilitar a convivência

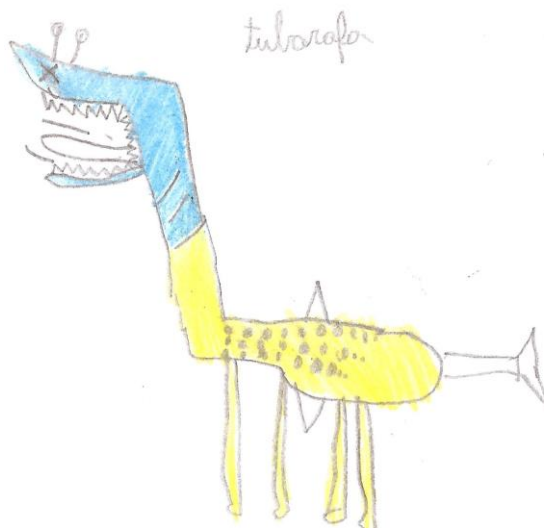
⁵ Capítulo 10, intitulado de Velhos Jogos, do livro Gramática da Fantasia. Ver também O manifesto Surrealista de André Breton de 1924.

⁶ Capítulo 4 do livro Gramática da Fantasia.

destas palavras, o autor sugere o uso de preposições para ligá-las. Como no exemplo da palavra *cão* e *armário*: o *cão no armário*, o *armário do cão*; o *cão sobre o armário*; o *cão com o armário*, o *armário com o cão*, entre outras combinações. Em todas elas, a fricção entre os sentidos das palavras, cria diversas imagens que oferecem vários esquemas de situações fantásticas: a) o *cão com o armário nas costas passeia pelas ruas da cidade à procura do comprador do móvel. Este cão cansado da vida de entregador...* b) *quando conseguiram arrombar a porta do armário do cão, encontraram vários...* c) *as crianças fizeram o cão de armário e penduraram...* entre outras. No desenho da Figura 1, foi aplicada a proposta de *Binômio Fantástico* sugerida por Rodari (1982) em um grupo de crianças de 11 a 12 anos. Nesta proposta o intuito foi o de fazer conviver dois animais diferentes num só corpo, em outras palavras, o resultado da mistura entre uma girafa e um tubarão.

Uma outra forma de junção de palavras, que impulsiona a fantasia e a imaginação, considerada uma variante de *binômio fantástico*, é proposta na atividade *Prefixo Arbitrário*⁷. Nela, as palavras e os sentidos delas são transformados conforme os prefixos anexados à palavra matriz. A palavra *cabide*, por exemplo, pode virar um *descabide*, um *semicabide*, um *supercabide* ou um *tricabide*. O mesmo princípio de criação de imagens mentais e esquemas para invenção de histórias se aplica nesta atividade (Figura 2).

Fig. 1: *Tubarafa*. Mistura de um tubarão com uma girafa. Gustavo, 11 anos. 2016.



⁷ Capítulo 8, ibidem.

Fig. 2: *Trizumbi*. Ezequiel, 10 anos. 2017



Um tipo de *binômio fantástico*, entre os vários que Rodari compõem, não restringe à duas palavras, mas à uma situação improvável. Formado ao acaso por um sujeito e um predicado, esse *binômio fantástico* é tratado pelo autor como uma *hipótese fantástica*, que se manifesta diante de uma pergunta: *O que aconteceria se*⁸... *uma girafa andasse de ônibus?*, *um dinossauro fosse numa balada?*, ou, *um elefante andasse de skate?* As propostas além de auxiliar na criação de imagens mentais, também provocam um riso gerado pelo improvável das cenas imaginadas. Disso pode ocorrer um estado de formação de ideias e prospecções para o desenho (Figura 3).

Fig. 3: *Dinossauro na balada*. Brenno, 11 anos. 2016.



⁸ Capítulo 6, ibidem.

Para Rodari (1982) é necessário alimentarmos a nossa fantasia para a reformulação deste mundo em que vivemos, seja por meio do estranhamento entre as palavras, entre as situações, entre os fenômenos ou qualquer coisa que esteja em oposição, em que dependem mutuamente para continuarem a existir. Para o autor, todo *binômio fantástico* possui um caráter jocoso ao elevar o estranhamento entre as partes envolvidas à um conjunto fantástico. Neste sentido, penso que a referida obra de Rodari (1982) pode ser a referência para um estudo em que a fantasia instigada pelo estranhamento possa gerar um riso e este ser o estímulo a uma experiência com/em desenho.

Fantasia, riso e desenho

Em meus intuitos investigativos, busco na *fantástica*⁹ de Gianni Rodari, a linha principal, para enovelar os meus propósitos em encontrar na fantasia a ideia de experiência em desenho, ou seja, uma possível trajetória em desenho a partir da interação do sujeito com uma realidade travestida de fantasia ou, nas palavras de Rodari (1982), “uma fantasia bem nutrida de realidade”. Ao fantasiar essa realidade, não a renegamos nem a modificamos, apenas a tornamos mais sensível, mais perceptível aos sentidos, para que a partir disso, possamos entendê-la melhor e assim, interagir de maneira mais concreta com ela.

Ao deixarmos a realidade mais *palpável*¹⁰, temos mais possibilidades de intervir criativamente nela, invertendo as situações ditas ‘normais’, enxergando com outro olhar as normas e hábitos sociais, e, com isso, gerar uma possibilidade de reinventar tal realidade. Muitas vezes, ao olharmos de maneira diferente para algo considerado corriqueiro, banal, comum, encontramos o inusitado: de repente, uma espiga de milho vira uma boneca com cabelos dourados, caroços de manga viram um papai Noel, um bolinho de chuva se transforma em um pinguim que será devorado, aos poucos e em partes, por um terrível gigante esfomeado.

⁹ Alguns estudiosos de Gianni Rodari, mencionam o termo ‘fantástica’ referindo-se ao conjunto das obras de Rodari, em especial, o livro “Gramática da Fantasia”. A fantástica se refere a aprendizagem por meio da Arte, da poesia, das fábulas, da fantasia e imaginação em que o sujeito aprenda sobre o mundo, interagindo com ele.

¹⁰ No sentido de concretude, com a finalidade de manipular, apalpar, tatear.

Esse modo diferente de ver as coisas do mundo, traz como possibilidade o surgimento de resultados imprevistos entre essas associações do olhar, fato que colabora para gerar uma tímida comicidade, atrelada a este olhar cultivado pelo estranhamento e pelo improvável.

Ao pensarmos num improvável *cão entregador de armários*¹¹, imaginamos a cena. Esta cena em si é estranha ao modo habitual como estamos acostumados a ver um cachorro e pode causar reações que se aproximam do estranho e do bizarro, fato que agrega um teor cômico à cena imaginada, pelo seu ridículo ou seja, pelo fator risível. Rimos ao acionarmos imagens mentais que estão em processo de configuração, ao configurá-las na imaginação, rimos também pelo seu resultado. Neste sentido, encontro no riso, provocado pelo estranhamento decorrente de um acaso estimulado, um possível *gatilho* em processos de criação em Arte, em especial, na criação de um desenho que se configura na imaginação e se torna matéria real através das linhas e das formas resultantes desta. O sujeito, envolto na interação com a fantasia, gerada pelo estranhamento das palavras, desmonta e ressignifica a sua realidade. Nesta dinâmica, as expressões ao serem modificadas, passam pelo estranhamento, pelo impensado, pelo imprevisível, pela realocação e em decorrência, pelo riso. A esse respeito, a escritora Fanny Abramovich, provoca:

(...)E nada como uma boa sacudidela criativa e cutucativa para fazer sorrir, pensar, rir, perguntar, parar por um momento e se dar conta que o caminho poderia ter sido outro... ou que sempre é tempo de rever posições, ideias, gentes (...) e encontrar outro jeito (talvez mais saboroso, mais inquieto, talvez menos apaziguado, mais contundente, talvez mais anárquico e bem menos bem-comportado, e sobretudo mais vital) de andar e olhar esse mundo... E sorrindo!!! (ABRAMOVICH, 1993, p.64)

Neste fragmento acima, a autora defende o que Rodari (1982) propõe em sua *fantástica*: se valer da fantasia para promover um outro olhar para a realidade, um olhar que através do cômico e do lúdico, complementa a visão de mundo dos sujeitos. Um olhar que não anula este mundo que nos é dado, mas

¹¹ Referente ao capítulo 4 intitulado de *Binômio Fantástico*.

que nos propicia meios de saber operá-lo, reorganizá-lo, ressignificá-lo de maneira sensível, criativa e investigativa.

De acordo com Alberti (2002), o riso tem a faculdade de fazer reconhecer, ver e apreender a realidade que a razão séria não atinge, alcançando mais pelo plano emocional do que o plano racional. Para ela, o riso cria um ‘mundo paralelo’ que se desprende do real e nos faz viver outra realidade, mesmo estando nesta. O riso revela o não-normativo, o desvio e o indizível que faz parte da existência e que é acionado apenas quando estamos neste território. O riso funciona como uma licença para colocar para fora pensamentos e ideias a respeito do mundo. Neste caso, o riso se apresenta como o mediador entre um pensamento - fruto de uma interação entre o meio e o sujeito - e uma realidade ressignificada. Em outras palavras, o riso se realiza ao devolver ao mundo o resultado da apreensão de um real redefinido, estranho àquele real primeiro.

Percebo no desenho um modo pelo qual o entendimento de mundo acionado pelo riso se faz matéria. No desenho, o sujeito projeta o que vê, o que conhece, o que memoriza, o que imagina, o que apreende, ao estabelecer relações entre o mundo real e o imaginado. Nestas relações, o sujeito tem uma visão anterior ao traço, uma visão que não é a realidade em si, mas sua potência futura. Neste processo de gestar uma imagem, o sujeito estabelece relações das suas vivências com o mundo natural e cultural, e cria esquemas para compor sua nova estrutura gráfica¹². Neste sentido, penso o riso como um poderoso aliado ao desenvolvimento de experiências em desenho. Um riso gerado pela fantasia que encontra no desenho um meio de “*ganhar o mundo*”, um meio de vir a ser algo que ainda não é neste mundo, mas que foi em outro, o da imaginação.

Marjorie e Brent Wilsons (1982 e 2003) são pesquisadores da aprendizagem do desenho, tanto na escola como fora dela. Eles defendem que

¹² O conceito de desenho desta pesquisa será aprofundado em estudos posteriores. Porém, quando apresento no texto o termo *desenho*, me refiro ao desenho como expressão de um pensamento, ou nas palavras de Edith Derdyk: “desenho como um pensamento em ação”. Ver mais em: DERDYK, Edith. Formas de Pensar o Desenho: O Desenvolvimento do Grafismo Infantil. São Paulo: Editora Scipione, 1994, e DERDYK, Edith. Disegno. Desenho. Desígnio. 2 ed. São Paulo: SENAC, 2007.

devemos encorajar a fantasia e a imaginação das crianças na prática do desenho, pois é a combinação entre desenhar e imaginar que permite que ambos floresçam. Quando propomos que as crianças e os adolescentes imaginem algo, não solicitando nenhum desenho, corremos o risco de a imagem imaginada desaparecer rapidamente da mente da criança. Quando a imagem imaginada é desenhada, ela é absorvida e reconhecida por quem a concebeu. Para eles, o ato de desenhar a partir da imaginação estimulada amplia o repertório imagético das crianças e dos adolescentes, consequentemente esse conjunto de imagens estimula a prática do desenho. Praticando o desenho estimulado pela imaginação o sujeito brinca com infinitas possibilidades de combinação e invenção de novas formas de desenho.

Desta maneira, acredito que Rodari (1982) apresenta pistas para reflexões mais aprofundadas sobre um aprendizado em Arte. Um aprendizado pautado em experiências em/com o desenho, numa interação do sujeito com o mundo, pelas vias da fantasia, da sensibilidade, do cômico, do riso, todas resultantes do estranhamento gerado pelas palavras. Em uma prática em que o sujeito, em interação com a fantasia e a realidade, busca formas de traçar novas possibilidades gráficas, reorganizando o visto e propondo outras configurações.

Considerações

Penso que a obra de Rodari (1982) no Brasil sofreu reducionismo, ao limitar a obra ao espectro infantil e cercear a sua capacidade de atingir outros públicos, com outras visões de mundo, resultantes de mais interações com este, e por consequência, confinar possibilidades de reconhecimento e reinvenção de mais outros mundos.

Neste artigo, apresento a obra de Rodari (1982) como uma possibilidade de contribuição ao ensino aprendizagem em Arte, ao trazer as relações que ele faz entre as coisas do mundo real e a imaginação. A poética de Rodari, baseada no *binômio fantástico*, que coloca o estranhamento como motivador de um pensamento fantástico, pode ser um potente aliado em processos criativos com/em desenho. Apesar do livro *Gramática da Fantasia* não tratar

especificamente do riso como metodologia, trago para essas considerações, a sua contribuição favorável ao conhecimento do mundo pelas vias da sensibilidade e do riso. Desta maneira, proponho para o ensino das Artes um olhar *rodariano* que se dá pelas várias formas de olhar e pensar o mundo, trazendo as oposições para uma interação, para estar junto, em nosso cotidiano a fim de desenvolver a imaginação e a fantasia para complementarmos o real a que estamos submetidos.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil. Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1993.

ALBERTI, Verena. **O riso e o risível na história do pensamento**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

BRETON, André. **Manifesto do Surrealismo**. 1924. Disponível em: <https://www.colegiodearquitectos.com.br/wp-content/uploads/2017/03/Manifesto-de-breton.pdf>. Acesso em 22/06/22.

RODARI, Gianni. **A gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

WILSON, B.; WILSON, M. **Teaching children to draw: a guide for teacher and parents**. New Jersey: Prentice-Hall, 1982.

WILSON, B.; WILSON, M. **Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos de crianças**. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.



Políticas Públicas Educativas

ARQUIVO HISTÓRICO-CULTURAL DA REGIÃO DO ABC: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EXTENSÃO E CULTURA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC COMO POLÍTICAS CULTURAIS

Andrea Paula dos Santos Oliveira Kamensky¹ – UFABC

Resumo

Este artigo trata do Arquivo Histórico-Cultural da Região do ABC, uma ação estratégica da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do ABC (PROEC – UFABC) em parceria com a comunidade literária e artística do Centro Cultural Editora e Livraria Alpharrabio, na cidade de Santo André, na região metropolitana no Estado de São Paulo. Há oito anos, busca-se realizar um trabalho acadêmico e comunitário inter/transdisciplinar, aliado às atividades de pesquisa e ensino, visando a preservação da memória e da história cultural regional com a digitalização do seu acervo documental e o apoio às criações colaborativas em artes visuais e literatura. A iniciativa e a permanência desse tipo de projeto reafirma o compromisso da universidade pública em promover políticas públicas de extensão e cultura, entrelaçando as áreas de conhecimento de Humanidades e Artes, desde quando o mesmo foi aprovado no Plano de Cultura da UFABC.

Palavras-chave: cultura; políticas públicas; extensão.

O Centro Cultural Alpharrabio, também livraria e editora independente, foi fundado em fevereiro de 1992, na cidade de Santo André, sendo a iniciativa definida em seu convite de inauguração como muito mais que uma livraria, um ponto de encontro cultural, um centro irradiador e procriador de ideias. Em 2022, o Centro Cultural Alpharrabio completou 30 anos como parte da história cultural e artística não apenas da cidade de Santo André, mas de toda a região do ABC paulista, pois tornou-se um polo de debates, criações e produções artísticas e culturais, abrigando artistas, grupos e agentes culturais, educadores, estudantes e membros da comunidade da região metropolitana, desenvolvendo ações de

¹ Profª Drª da Universidade Federal do ABC (UFABC), Bacharel e Licenciada em História, estudante de Licenciatura em Teatro e em Artes Visuais, foi coordenadora e é membro do Arquivo Histórico-Cultural da Região do ABC (PROEC – UFABC). andrea.santos@ufabc.edu.br.

apoio às mais variadas expressões artísticas e manifestações culturais que representam a rica diversidade cultural da região. O Centro Cultural Alpharrabio é coordenado por Dalila Teles Veras, personalidade literária e reconhecida agente cultural da região do ABC paulista, posto que é poeta, cronista, blogueira, editora, livreira e ativista cultural. Desde 1992 dirige, junto com Luzia Teles Veras, responsável pela produção editorial e curadoria de atividades artísticas e culturais, a Alpharrabio, livraria, editora e centro cultural em Santo André, SP, referência na região voltada para a divulgação da cultura e das artes no Grande ABC. De 2007 a 2017, Dalila Teles Veras também coordenou o Fórum Permanente de Debates Culturais do Grande ABC, então criado com o objetivo de estabelecer um processo participativo e crítico das políticas públicas da cultura e da ação cultural integrada na região do ABC. Tratou-se de um grupo independente, sem constituição jurídica, que discutiu, entre muitas questões, estratégias de atuação regional, incluindo a organização da comunidade cultural, o estabelecimento de canais de comunicação, e o reconhecimento da cultura como centralidade e valor inalienável da formação humana.

Em 2014, houve a iniciativa da Universidade Federal do ABC em organizar seu Plano de Cultura, em sintonia com diversas instituições de ensino superior de todo o Brasil que, à época, trabalhavam em consonância com o Ministério da Cultura (MinC) em prol de um sistema de cultura nacional com o apoio às políticas culturais brasileiras, consideradas como políticas públicas de caráter permanente, consolidadas na elaboração de planos de cultura municipais, regionais, estaduais e federais. Surgiu e foi aprovado no Plano de Cultura da UFABC, o então projeto “Centro Cultural Alpharrabio & UFABC: um corredor cultural para formação, pesquisa e extensão acerca da memória e da história cultural da produção e difusão das linguagens da literatura e das artes na região do ABC paulista”, fruto de uma parceria entre o Grupo de Pesquisa e Extensão ABC das Diversidades (UFABC) e o Centro Cultural Alpharrabio, que abrigava o ABCs Núcleo de Referência e Memória, constituído por um acervo de mais de mil livros, hemeroteca, revistas e documentos diversos de autores residentes na região, bem como estudos diversos sobre o ABC, incluindo teses e dissertações

acadêmicas, aberto aos pesquisadores e interessados na história cultural da região do Grande ABC paulista.

Desde 2014, foi proposta a formalização do corredor cultural, histórico, literário e artístico Centro Cultural Alpharrabio & UFABC, para desenvolver e apoiar a circulação entre a Universidade e o Centro Cultural de saberes e conhecimentos referentes à diversidade cultural da região por meio de ações artísticas e de formação culturais. Sobretudo, desejava-se organizar e disponibilizar para as comunidades acadêmica e artístico-culturais o rico acervo do ABCs Núcleo de Referência e Memória, promovendo assim pesquisa e extensão acerca da produção e difusão das linguagens da literatura e das artes na região do ABC paulista.

Com a formalização dessa política cultural em âmbito regional por iniciativa da universidade pública federal, o Centro Cultural Alpharrabio passou a obter apoio da instituição para digitalizar seu acervo e assim continuar seu trabalho de documentar e divulgar o fomento à produção e difusão artística e suas linguagens em interface com a literatura. O Centro Cultural Alpharrabio desenvolvia tais atividades ligadas à história cultural regional desde 1998, colocando à disposição de estudantes, pesquisadores, artistas e agentes culturais um amplo e específico acervo que se constitui num local único de memória e patrimônio artístico-cultural sobre Arte e Cultura; contribuindo com o mapeamento da diversidade cultural da região, bem como com a formação, a pesquisa, a extensão e a inovação quanto às ações artístico-culturais e às políticas culturais e educacionais no ABC paulista.

A partir de 2010, com a ampliação da área de Humanidades e com o surgimento de grupos de pesquisa e extensão na UFABC, passou a ser ampliada a circulação de inúmeros estudantes, artistas, pesquisadores, educadores e agentes culturais, configurando-se um forte elo entre a Universidade e este tradicional espaço cultural independente da região. Foi por meio da presença frequente em várias ações culturais do Centro Cultural Alpharrabio e, sobretudo, junto ao ABCs Núcleo de Referência e Memória que estas comunidades acadêmica e externa têm ampliado sua formação, com desenvolvimento de pesquisa e extensão acerca da produção e difusão das linguagens da literatura

e da arte na região do ABC paulista. E, ao longo dos anos, o desenvolvimento da política cultural no âmbito das políticas públicas de extensão e cultura, cristalizada no Plano de Cultura da UFABC e nos projetos e ações estratégicas da PROEC - UFABC, formalizou a existência do corredor cultural, histórico, literário e artístico Centro Cultural Alpharrabio & UFABC.

Em nossas reflexões, apresentamos aqui algumas definições novas sobre política cultural e educação a partir das ações que foram desenvolvidas em torno do reconhecimento e da visibilidade nacional de práticas e produtos artísticos, culturais e educativos desenvolvidos com gestão compartilhada, novos palcos da política cultural em âmbito nacional, com apoio do governo federal, descentralizada pelo país na primeira década do século XXI, reconhecendo expressões das diversidades culturais como dimensão política e criativa da esfera pública por todo o Brasil.

Afirmamos que, principalmente na primeira década do século XXI, com a existência dos Pontos de Cultura e a criação de inúmeros corredores culturais advindos do reconhecimento de pessoas e grupos independentes, houve a possibilidade de acontecer no país gestão compartilhada, política cultural e produção artística, cultural e educativa em processos de criação, produção, edição, circulação e divulgação também em redes de agentes culturais. Entendemos que uma definição de corredor cultural pode e deve se aproximar em muito com o foi concebido na política cultural federal para os chamados Pontos e Pontões de Cultura, pois ambos são espaços e grupos que abrigam práticas e produtos artísticos, culturais e educativos desenvolvidos por sujeitos e comunidades em todo o país, com expressões e manifestações artísticas e culturais de múltiplas tradições e em linguagens variadas, dando visibilidade às diversidades culturais (CULTURA em três dimensões, 2010; SAVAZONI & COHN, 2010). O que importa, nessa concepção, não é o produto final da arte ou da cultura de sujeitos e grupos, mas sim o reconhecimento e o conhecimento de processos de criação, produção, edição, circulação, divulgação de manifestações artísticas, educativas e culturais.

A política cultural descentralizada em corredores culturais possibilita que sujeitos e grupos antes marginalizados no que era denominado como espaço

das linguagens associadas às artes (teatro, música, cinema, artes visuais, dança, literatura) pudessem também ter visibilidade e serem vistos como agentes culturais e artistas. O projeto do Corredor Cultural Centro Cultural Alpharrabio & UFABC, aprovado no Plano de Cultura da UFABC, em 2014, é um exemplo de foco na temática da importância da memória e da história cultural regional. Isto porque abriga um acervo com documentos, livros e depoimentos sobre temáticas tão variadas quanto literatura e produção editorial independente, Fórum Permanente de Debates Culturais do ABC, expressões de artes visuais, manifestações da arte e das culturas populares e das culturas juvenis nas periferias das grandes cidades, revelando o protagonismo de uma ampla diversidade de movimentos culturais, ao longo da primeira década do século XXI, na formulação e na gestão compartilhada da política cultural e na produção cultural, artística e educativa na região metropolitana de São Paulo, no caso o ABC paulista.

Assim, a formulação e aprovação desse projeto para o Plano de Cultura da universidade, possibilitou sua transformação em ação estratégica da PROEC – UFABC, com o nome de Arquivo Histórico-Cultural da Região do ABC, e permitiu que construíssemos, para sua fundamentação teórica e para as atividades práticas, uma noção de política cultural como um conjunto de formulações e ações do Estado em parceria com a sociedade, com foco em arte e cultura, por meio da interlocução e do apoio a sujeitos, grupos, movimentos sociais, culturais e artísticos que buscam melhorar a qualidade de vida das pessoas e das comunidades, favorecendo a criação e a gestão compartilhada de bens culturais e artísticos, que constituem e passam a ser reconhecidos como patrimônios culturais e artísticos materiais e imateriais, graças ao desenvolvimento de políticas públicas. Para alguns estudiosos, o exercício da política cultural relaciona-se diretamente com as transformações na cultura política brasileira em seu processo de democratização e de protagonismo de movimentos sociais, culturais e artísticos na conquista da chamada cidadania clássica, com sua luta por direitos básicos, caminhando para a busca da garantia de uma cidadania ampliada, com o reconhecimento de diferenças, ao mesmo tempo que estas são criticadas como base para legitimar desigualdades,

confrontando identidades e subjetividades em disputa na busca do estabelecimento de cidadanias culturais (FEIJÓ, 1992; CHAUÍ, 1995; COELHO, 2004, 2008; HALL, 2001). Partimos da ideia de que quanto maior o alcance, a complexidade e a democratização do acesso à formulação e gestão de políticas culturais, maiores são as possibilidades de reconfiguração do próprio universo artístico e cultural, organizado em redes plurais na cultura contemporânea e digital, colocando a questão da arte urbana, da cultura popular e de outras expressões e manifestações artísticas e culturais realizadas em espaços públicos, sem ser necessariamente “encomendadas” ou aceita pelas instituições tradicionais, para repensar as fronteiras entre arte e cultura, identidades, subjetividades e estilos de vida (GIDDENS, 2002; RANCIÈRE, 2005; GUATTARI, 2006; CANCLINI, 2000, 2003, 2005; JAMESON, 1996; HARVEY, 2008).

Os estudos de caso de vários outros Pontos de Cultura e corredores culturais espalhados pelo país trazem à tona exemplos que problematizam distinções fechadas entre práticas culturais, artísticas, educativas e de formulação e execução de política cultural, por meio dos impasses e das dificuldades da gestão compartilhada de recursos públicos entre sujeitos ligados aos movimentos culturais, às prefeituras e aos governos estaduais e federal para garantir a existência e a continuidade de manifestações em torno de uma certa cidadania cultural.

É por isso que propusemos a formalização e a criação de um corredor cultural por meio de uma parceria entre a universidade federal e um centro cultural independente como forma de exercício de uma política cultural que pode priorizar financiar e incentivar, a organização e a disponibilização de acervos em torno da memória e da história cultural, concomitante ao desenvolvimento e à democratização de gestão e formulação de políticas culturais, bem como de práticas e produtos artísticos, culturais e educativos por meio da produção editorial independente e também dos usos das tecnologias de informação e comunicação, sobretudo das redes digitais na internet. Nossa hipótese é de que tal financiamento e incentivo potencializa a gestão compartilhada da política cultural, assim como a produção cultural e educativa, favorecendo a organização, o intercâmbio e a colaboração de sujeitos e grupos em redes e

comunidades. Também partimos do pressuposto de que a organização e a disponibilização de acervos culturais requerem a utilização das tecnologias de informação e comunicação para digitalização de documentos, criação de catálogos que também fomentam e subsidiam pesquisas para a realização de novas atividades culturais, educativas e artísticas. Tudo se desenvolvendo atualmente em processos complexos, com hibridização e intercâmbio identitário e subjetivo de sujeitos, grupos e linguagens (CANCLINI, 2000, 2005; SANTAELLA, 2007), o que possibilita a percepção do quanto os artistas, os educadores, os agentes e os gestores culturais são figuras e grupos que se sobrepõem em processos para criação de produtos culturais em várias linguagens e também para sua circulação em redes de compartilhamento na cultura digital.

Portanto, nossa proposta de corredor cultural também partiu da hipótese de que estes existem independente do financiamento e do apoio para sua estruturação, preservando sua memória e história, expandindo e recriando gestão e política cultural, práticas e produtos artísticos, culturais e educativos, como já acontece no caso do Centro Cultural Alpharrabio em intercâmbio com agentes culturais da UFABC. Esses sujeitos e grupos também procuram, além de organizar e disponibilizar um acervo, hibridizar linguagens e desenvolver processos de criação, produção, edição, circulação, divulgação que utilizam de forma combinada e/ou comparativa fundamentos, procedimentos, tecnologias sociais e culturais e saberes compartilhados (CANCLINI, 2008; SANTAELLA, 2004, 2007), o que se aprofundou depois da pandemia. O projeto visou fundamentar e reconhecer sujeitos e grupos que construíram espontaneamente um corredor cultural e que possuem um acervo que foi digitalizado, em parceria com a UFABC, e será disponibilizado com informações precisas sobre quais processos relacionados aos fazeres artísticos e culturais locais necessitam ser mapeados e reconhecidos, para que tanto a gestão cultural e as políticas culturais quanto a produção artística, cultural e educativa existente na região possam ter mais possibilidades de criação e expressão, melhor qualidade dos produtos, bem como de formas de acesso, circulação e divulgação de sua memória e história cultural em nível local, nacional e global.

Entendemos que o desenvolvimento do projeto que formalizou a criação de um corredor cultural e, posteriormente, se transformou em política cultural no âmbito das políticas públicas de extensão e cultura, sobretudo para a organização e disponibilização de um riquíssimo acervo cultural, possibilita o exercício efetivo de uma política cultural sintonizada com o Plano de Cultura, responsável por transformar o próprio sentido do que é política, arte, cultura, cultura política, educação, memória e história cultural, identidades, subjetividades, estilos de vida, percepções e cidadanias culturais ao privilegiar o apoio e o desenvolvimento de culturas baseadas em redes e na disseminação de ações de formação e produtos culturais ligados a esses fazeres de preservação da memória e da história cultural regional (CHAUÍ, 1995; HALL, 2001; GIDDENS, 2002; CASTELLS, 2002; CANCLINI, 2005, 2008; TURINO, 2009). Nesse sentido, nossa hipótese é de que os Planos de Cultura e as ações estratégicas de extensão e cultura podem permitir o ativismo e a ação política recriados e pluralizados por novos movimentos culturais entrelaçados com tradicionais movimentos sociais pela democratização da informação, da cultura e da educação, cada vez mais discutida, propagada e ampliada em redes digitais, pela internet como um novo espaço público de discussões e definições políticas que ultrapassam visões mais fechadas do que significa atualmente se fazer política cultural e/ou política no sentido mais amplo. A cidadania cultural, a mudança do papel de consumidores passivos para ativos produtores culturais, o crescimento da diversidade da produção cultural descentralizada, a invenção de novas linguagens estéticas, subjetividades e identidades culturais são alguns dos aspectos dos processos de produção artística, cultural e educacional. Estas características parecem emergir com força nos apoios aos corredores culturais como marco nas novas políticas culturais em torno do reconhecimento histórico de diversidades culturais, da qual parceiros atuam como polos desenvolvedores de tais processos, práticas e produtos e da guarda e preservação de sua própria memória e história cultural local, como já acontece nessa experiência única no ABC paulista (CANCLINI, 2005; HALL, 2001; SANTAELLA, 2003, 2004, 2007; SANTOS, 2011).

Para o desenvolvimento do projeto Corredor Cultural Centro Cultural Alpharrabio & UFABC e, posteriormente, do Arquivo Histórico-Cultural do ABC, realizamos a construção de uma metodologia transdisciplinar. Partimos da necessidade de organizar o trabalho em torno de acervos sobre políticas culturais e expressões literário-artístico-culturais por perceber a urgência de se criar ligações entre saberes específicos ligados aos fazeres da cultura contemporânea para conseguir compreender e atuar sobre os problemas culturais locais e que também nos habilitam a uma intervenção no mundo que nos rodeia.

Sabemos que antes surgiram perspectivas interdisciplinares, que buscam tratar temáticas com a contribuição de várias áreas de conhecimento disciplinar, postas lado a lado. As Artes, as Humanidades, as Ciências caminham juntas em projetos de pesquisa, novas formulações teóricas e criações de novos conhecimentos e saberes. Das práticas interdisciplinares surgiram perspectivas transdisciplinares, ou seja, da mistura de saberes especializados criam-se outros novos saberes e campos de conhecimento, que buscam pluralizar pontos de vista, teorias, propostas de estudo, e não aceitam mais hierarquizações que dizem qual ou tal área é mais importante para estudar um tema, sobretudo no campo literário-artístico-cultural contemporâneo. Em nossa perspectiva metodológica de trabalho transdisciplinar, o conhecimento e a compreensão da diversidade cultural é uma das temáticas mais destacadas, com ênfase no reconhecimento de conflitos entre culturas, e na multiplicidade de tecnologias culturais e artísticas que cada sujeito e/ou grupo social cria e utiliza para viver e lidar cotidianamente. Tudo isso pode ser conhecido e estudado, servindo de subsídios para o desenvolvimento de políticas culturais e criações literárias e artísticas, por meio da disponibilização digital do acervo ABCs Núcleo de Referência e Memória numa ação de corredor cultural entre a universidade e este centro cultural independente. A construção da metodologia do projeto abrange o desenvolvimento de trabalho de campo inter e transdisciplinar, considerando as contribuições teóricas mais recentes do campo da gestão social que dão destaque para os pontos relacionados a metodologias não convencionais, não tecnicistas, que questionam práticas de investigação

positivistas consagradas, que não valorizam o papel dos sujeitos de pesquisa e da interatividade na construção de novos conhecimentos (GIANELLA, 2008).

Nesse sentido, nossa metodologia busca conhecer as condições e as estratégias de formulação e gestão compartilhada da política cultural independente, com sistematização e análise de desenvolvimento de práticas, processos, produtos culturais, artísticos e educativos. Podemos assim mapear aspectos existentes nos documentos, depoimentos de escritores e artistas e livros do acervo referentes às dinâmicas relacionadas à diversidade cultural local, que representam também o esforço de um centro cultural independente quanto à concepção e à gestão compartilhada da política cultural local e suas relações com sujeitos e grupos que atuam em circunstâncias peculiares do desenvolvimento da arte e da cultura na região. Nessa direção, uma metodologia inter e/ou transdisciplinar implica em considerar os usos das tecnologias de informação e comunicação, para que se garanta a guarda, a circulação e a disponibilização do patrimônio material e imaterial referente à produção literária, artística e cultural existente. Portanto, a metodologia do projeto objetivou conhecer como foi a construção do acervo e do próprio Centro Cultural Alpharrabio, seu papel na política cultural local e como referência de patrimônio histórico-artístico-cultural para a própria comunidade acadêmica. Para tanto, além da pesquisa quantitativa e qualitativa para organização e disponibilização do acervo, é importante perceber sua ligação direta com a existência e a continuidade de ações de formação e produção cultural que precisam ser reconhecidas e investigadas, por serem responsáveis pela articulação de sujeitos e grupos culturais, como é o próprio caso das estreitas relações entre os agentes culturais da universidade e do centro cultural independente que configuram a noção de corredor cultural.

Outro aspecto importante para a construção da metodologia do trabalho de campo leva-nos à necessidade de apoiar práticas culturais como desdobramento e parte fundamental de uma política cultural descentralizada e independente, que esteve em vigor por todo o Brasil, presente no financiamento e apoio de grupos e comunidades nas várias regiões brasileiras, seja por meio dos pontos de cultura e de tantas outras ações de incentivo público aos grupos

culturais locais. No caso do Centro Cultural Alpharrabio, parte desses produtos e práticas podem ser conhecidos através da metodologia de disponibilização de seu acervo, que reúne uma gama de atividades e de debates que interessam aos pressupostos das políticas culturais e das políticas públicas de extensão e cultura, em particular. Nosso trabalho é guiado por formas de gestão compartilhada na parceria, com práticas, produtos e processos favorecidos pelo exercício concreto de uma política cultural local independente, por meio das ações de gestores, agentes e produtores culturais e dos processos (criação/produção; edição/montagem; circulação/distribuição/divulgação) contidos no acervo em questão. A metodologia transdisciplinar visa propiciar, dessa forma, o entrelaçamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão com a produção cultural no âmbito das Artes e Humanidades, por meio da valorização e da hibridização do conhecimento histórico, cultural, educativo e de linguagens literárias e artísticas.

Por fim, é notória a contribuição desta política cultural de extensão universitária quanto ao aspecto relacionado à diversidade cultural brasileira, pois a região do ABC paulista é reconhecidamente marcada pelo fluxo incessante de migrantes e imigrantes, que construíram manifestações e expressões artísticas e culturais em diversas linguagens relacionadas à literatura, às artes em geral e à cultura popular, tradicional e contemporânea. O acervo é prolífero em documentos, livros e testemunhos da riqueza dessa diversidade cultural, pois abarca desde a produção literária de editoras independentes, como a própria Alpharrabio, que dão visibilidade e reconhecimento para escritores e artistas de várias origens étnicas, estilos e hibridismos culturais, chegando à produção musical, em artes visuais e em arte e cultura popular. Graças a este acervo podemos conhecer muito da história, por exemplo, da congada em São Bernardo do Campo, da folia de reis em São Caetano do Sul, do samba rural paulista, em Mauá, da literatura de cordel e da xilogravura em Diadema, do *hiphop* dos jovens de toda a região. Estes são alguns dos frutos da diversidade cultural representados pelo trabalho de inúmeras pessoas e grupos, provenientes de famílias migrantes ou descendentes da população indígena e afro-brasileira, junto com imigrantes portugueses (é o próprio caso da escritora e agente cultural

Dalila Teles Veras, que coordena o Alpharrabio), italianos, árabes, entre outros que constituem a complexidade do hibridismo cultural do ABC paulista.

Referências

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 3 ed. São Paulo: EDUSP, 2000.

CANCLINI, Nestor Garcia. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados. Mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Leitores, espectadores, internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. (A Era da informação: economia, sociedade e cultura, vol. 2) 3a. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. (A Era da informação: economia, sociedade e cultura, vol. 1) 7a. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CHAUÍ, Marilena. "Cultura política e política cultural." **Estudos Avançados** [online]. 1995, vol.9, n.23, pp. 71-84. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141995000100006&script=sci_arttext&lng=en. Acesso em: 07/07/2022.

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

COELHO, Teixeira. **A cultura e seu contrário**. São Paulo: Iluminuras/Itaú Cultural, 2008.

CULTURA Digital. Cultura e Cidadania. Ministério da Cultura. Secretaria de Cidadania Cultural.

CULTURA em três dimensões. As políticas do Ministério da Cultura de 2003 a 2010. Brasília, DF: MinC, 2010.

FEIJÓ, Martin Cezar. **O que é política cultural?** 5a. ed., São Paulo: Brasiliense, 1992.

GIANELLA, Valéria. "Base teórica e papel das metodologias não convencionais para a formação em gestão social." In: CANÇADO, Ailton Cardoso; SILVA Jr., Jeová Torres; SCHOMMER, Paula Chies Schommer; RIGO; Ariádne Scalfoni (orgs.). Os desafios da formação em gestão social . **Coleção ENAPEGS** v. 2, Palmas-To: Provisão, 2008, pp. 11-36.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GUATTARI, Félix. **Caosmose. Um novo paradigma estético**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 6a. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 17a. ed., São Paulo: Ed. Loyola, 2008.

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.

LEMOS, André. "Cibercultura e mobilidade: a era da conexão". In: LEÃO, Lucia (org.). **Derivas: cartografias do ciberespaço**. São Paulo: Annablume Editora, 2004.

LEMOS, André. **Cibercultura. Tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 3a ed., Porto Alegre, Sulina, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva. Por uma antropologia do ciberespaço**. 6a. ed., São Paulo: Ed. Loyola, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**. São Paulo: Ed. 34, 2005.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. 3 ed., São Paulo: Paulus: 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio (orgs.) **Cultura Digital.Br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009.

TURINO, Célio. **Ponto de Cultura – o Brasil de baixo para cima**. São Paulo: Ed. Anita Garibaldi, 2010.

ENSINO DE ARTE ANTIRRACISTA NO CONTEXTO DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO

Monique Priscila de Abreu Reis¹ – IFSP

O presente texto apresenta relato de experiências sobre ensino de arte no contexto de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFSP Câmpus Presidente Epitácio. Tem-se construído nas aulas de Arte, colaborativamente, práticas pautadas no reconhecimento e na valorização das diferenças. Na perspectiva de uma arte/educação antirracista, antisexistista e anticapacitista busca-se no contexto da sala de aula a ressignificação e a construção de conhecimentos e de promoção da vida a partir dos saberes afro-brasileiros valorizando a ancestralidade, o movimento, as corporalidades, as artes negras em suas várias dimensões.

No primeiro semestre de 2022, foram realizados projetos com todas as turmas dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, nos quais os/as estudantes participaram ativamente da construção de cada etapa, num processo coletivo na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais. Neste texto serão compartilhadas as ações desenvolvidas com as turmas dos terceiros anos. Partindo do referencial proposto por Silva (2010) e Gomes (2017) foram realizadas diferentes práticas pedagógicas a partir do teatro negro, da história e cultura afro-brasileira e das performances afro-brasileiras. A professora Petronilha afirma que é preciso

[...] chamar a atenção de educadores, em particular de professores, para a complexidade da educação da diversidade e na diversidade. Muito além dos procedimentos pedagógicos, é requerido de quem se propõe a ensinar nesta perspectiva, no

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); bacharela em Artes Cênicas, pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); licenciada em Arte (Claretiano). Membro NEABI/IFSP, do Comitê Lélia Gonzalez (IFSP/PEP) e do grupo de pesquisa GEPPES – IFSP: Política, Educação e Sociedade. reis.monique@ifsp.edu.br.

caso particular dos negros, e não diferente no dos povos indígenas, conhecer sua história, ser sensível aos sofrimentos a que são constantemente submetidos, compreender sua visão de mundo, e aliar-se a lutas por seus direitos. Mais do que isto precisa empenhar-se na educação de novas relações raciais, o que significa ter presente que estes não são problemas dos negros ou dos indígenas, mas de toda a sociedade brasileira. (SILVA, 2010, p.194).

Neste sentido, os/as estudantes do terceiro ano do curso técnico em Informática integrado ao Ensino Médio realizaram estudo sobre vida e obras de Abdias Nascimento, com destaque para a história e importância do Teatro Experimental do Negro. O processo envolveu a produção de obras visuais que fizeram parte da exposição “ReNascimento”, que compôs a programação da VII Semana da Diversidade, realizada em maio do presente ano. A exposição foi visitada por estudantes, servidores/as e comunidade externa.

Os/as estudantes do terceiro ano do curso técnico em Mecatrônica integrado ao Ensino Médio construíram o espetáculo cênico “Vozes que persistem” inspirado no teatro hip-hop, como apresentado por Roberta Estrela D’Alva (2014). O espetáculo criado pelos/as estudantes reuniu textos de autoras negras e também textos autorais, músicas, performances. Além dos textos autorais, os/as estudantes também utilizaram trechos do livro “Quarto de Despejo” de Carolina Maria de Jesus, o texto “Menimelimetros” de Luz Ribeiro e músicas de diferentes intérpretes, dentre eles/as Criolo, Cesar Mc e Elza Soares. Reunindo estudantes/atores/atrizes-MC, estudantes/Dj, estudantes/cantores/as e estudantes/instrumentistas, a apresentação ocorreu dentro da programação da VII Semana da Diversidade da instituição, contando com um público formado por estudantes e servidores/as. As temáticas abordadas no espetáculo estavam relacionadas à denúncia das desigualdades, das violências raciais e de gênero e de chamamento para a luta contra todas as formas de opressão.

Neste breve relato, apresentou-se estudos e ações relacionados a construção de práticas pedagógicas antirracistas no ensino de arte, ancoradas em teorias apresentadas por autoras negras e a partir da ressignificação e valorização das artes negras como conhecimento, potência de vida e forma de viver e estar no mundo. As ações estão em consonância com as Leis

10.639/2003 e 11.645/2008 que instituíram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Educação Antirracista; História e Cultura Afro-brasileira.

Referências

D'ALVA, Roberta Estrela. **Teatro hip-hop: a performance poética do ator-MC**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender a conduzir a própria vida. Dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. Organizado por Lúcia Maria de Assunção Barbosa et al. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p181-198.

O ENSINO DE ARTE E AS AÇÕES POLÍTICAS DE GOVERNO NO BRASIL

*Fernando Bueno Catelan*¹ – UNESP

Algumas vezes ações políticas são consideradas como políticas públicas, pelo simples fato de serem proferidas por órgãos governamentais. Para diferenciar uma ação política de ordem legislativa ou normativa, de uma política pública, iremos discutir o que caracterizam uma política pública. E em seguida observar se essas características são encontradas nas Leis, Planos, Bases, Diretrizes, Resoluções, que definem o ensino de Arte na Educação Básica, a partir dos anos de 1970.

Política pública é uma área de conhecimento recente (SOUZA, 2006). Enquanto campo de pesquisa acadêmica é uma disciplina que surge nos EUA, focada nos estudos das ações dos governos. O que havia até então nessa área na Europa, era a análise sobre o Estado e suas instituições.

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). (SOUZA, 2006, p. 26)

Na mesma direção Greiner Costa e Renato Dagnino (2014, p. 92) apresentam e definem o processo de elaboração de políticas públicas, que

¹ Licenciado em Artes Cênicas (2006) e Bacharel em Direção Teatral (2007) pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP/MG); Graduado em Pedagogia (2019) pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP/SP). Doutorando e Mestre em Artes (2018) pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/SP). Atualmente é professor de Arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de ensino em São Bernardo do Campo (SP) e Presidente da Organização Paulista de Arte Educação (OPAE). fernandocatelan@yahoo.com.br.

“costuma ser dividido em três fases sucessivas – Formulação, Implementação e Avaliação – que conformam um ciclo que se realimenta”.

A formulação inicia-se de um processo decisório, nesse momento acontece o planejamento ao definir agenda, identificar alternativas, avaliar opções, selecionar opções.

A implementação da política se dá mediante os mecanismos existentes ou criados, isso requer que os agentes públicos e sociedade civil trabalhem juntos.

A avaliação é a fase que acontece ao longo do processo de implementação, não apenas no caso de finalização. O acompanhamento dos resultados, por meio dos indicadores definidos e elaborados na fase de formulação, é o que permite que mudanças possam acontecer durante a implementação, de modo que a política pública consiga atender suas metas.

Após essa breve pontuação sobre o entendimento do campo de conhecimento e atuação das políticas públicas, voltamos à nossa pergunta inicial: Já tivemos ou temos políticas públicas formuladas, implementadas e com avaliação, para o ensino das Artes no Brasil?

Segundo Neiva Silvana Hack (2020, p. 10–11), a aprovação de uma lei, o reconhecimento de um direito, não implica na imediata transformação deste ato em uma política pública. O que mais podemos observar, para a área do ensino das Artes no Brasil, foram conquistas que garantiram, leis aprovadas no Poder Legislativo e, documentos normativos oficiais, com força de lei, muitos deles emitidos por instâncias do Poder Executivo ligados a pastas, secretarias, conselhos e ministério, da área da educação.

Após diversas experiências significativas de ensino das Artes fora da escola, e algumas iniciativas de inclusão de atividades dentro do ambiente escolar, em 1971, durante a ditadura militar, entra em vigor a lei nº 5.692/71, que inclui pela primeira vez na Educação Básica brasileira, o ensino de Arte, naquele momento denominado educação-artística, “Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de

Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, [...]” (BRASIL, 1971).

Porém, em 1971, um problema se evidenciou logo que a lei entrou em vigor, e não apenas para a área de Arte. Em Arte não havia docentes formados para atender a demanda que a legislação solicitava. Segundo Arão Paranaguá de Santana (2002, p. 248) não existiam mais de 30 cursos superiores de Artes no Brasil, e em sua maioria de Artes Plásticas, quase todos em âmbito de bacharelado.

Foi preciso reformular os cursos de licenciatura para atender as exigências da lei 5.692/71, e no ano de 1973 o Conselho Federal de Educação elaborou a Resolução CFE-nº 23/73, e a Indicação CFE-nº 36/73, que estruturou o curso de Educação Artística em: licenciatura de 1º grau, de curta duração (2 anos – mínimo de 1500 horas) proporcionando formação polivalente; e licenciatura plena de 2º grau (mais 2 anos – mínimo de 2500 horas), com formação em uma habilitação específica: 1) Artes Plásticas, 2) Artes Cênicas, 3) Música e 4) Desenho. Com isso as “faculdades de Educação Artística, criadas especialmente para cobrir o mercado aberto pela lei, não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais” (BRASIL; FUNDAMENTAL, 1997, p. 24).

Apenas com a nova LDB, Lei 9.394 de 1996, após grande mobilização de profissionais e pesquisadores da Arte educação, durante os anos 1980 e 1990, é que o ensino de Arte deixa de ser atividade, no Art. 26, parágrafo segundo: “§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 1996).

Chegamos nos anos 2000, com reverberações das conquistas das décadas anteriores, principalmente para os cursos de graduação nas áreas específicas, ao serem aprovadas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Música (CNE/CES, 2004a), Dança (CNE/CES, 2004b), Teatro (CNE/CES, 2004c) e Artes Visuais (CNE/CES, 2009).

O ataque mais direto, que representou um retrocesso às conquistas, até aqui mencionadas, foi a Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016), que o governo do Presidente Michel Temer encaminhou ao congresso em 2016, para promover mudanças no Ensino Médio. Dentre essas mudanças, estava a retirada da obrigatoriedade do ensino de Arte no Ensino Médio. Que no texto final aprovado ficou assim: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular **obrigatório da educação básica**” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Ao suprimir da redação original de 1996, onde se entende todos os níveis, e trocar por esta última, “obrigatório da educação básica”, que pode ser interpretado “qualquer nível da educação básica”, desde que em pelo menos um nível ele seja ofertado. Podemos observar a manutenção de retirar as aulas de Arte do Ensino Médio como estava explícito na medida provisória.

A ausência de políticas públicas para o ensino de Arte no Brasil, permite que a área possa sofrer ataques como este. Nunca houve políticas públicas para o ensino das Artes no Brasil. O máximo que tivemos, foram ações políticas que legitimam e autorizam a realização de implementação de leis e normativas.

Palavras-chave: Ações Políticas; Políticas Públicas; Ensino de Arte.

Referências

BRASIL; FUNDAMENTAL, Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1a a 4a séries): Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 3 out. 2021.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art1. Acesso em: 16 out. 2021.

CNE/CES. **Resolução CNE/CES no 1, de 16 janeiro de 2009.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências, publicado no Diário Oficial da União em 19 de janeiro de 2009, Seção 1, p. 33. Brasília: Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

CNE/CES. **Resolução CNE/CES no 2, de 8 de março de 2004a.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília: Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, 2004 a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>. Acesso em: 16 out. 2021.

CNE/CES. **Resolução CNE/CES no 3, de 8 de março de 2004b.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Brasília: Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, 2004 b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05_04.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

CNE/CES. **Resolução CNE/CES no 4, de 8 de março de 2004c.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências. Brasília: Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, 2004 c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04-04.pdf>. Acesso em: 16 out. 2021.

COSTA, Greiner; DAGNINO, Renato. **Gestão estratégica em políticas públicas.** book. 2.ed. Campinas: Alínea, 2014.

HACK, Neiva Silvana. **Política pública e gestão governamental.** Curitiba: Contentus, 2020.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil.** Sala Preta, [s. l.], v. 2, n. 0, p. 247–252, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p247-252>. Acesso em: 15 out. 2021.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura Public policies: a literature review. article. **Sociologias**, [s. l.], n. 16, p. 20–45, 2006. Disponível

em: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>. Acesso em: 7 out. 2021.

POLÍTICAS PÚBLICAS VIA PROJETOS CULTURAIS: UM ESTUDO DE CASO DURANTE O PERÍODO DA COVID-19

Anita Cione Tavares Ferreira da Silva¹ – UFBA

Resumo

Este estudo trata de uma abordagem de mediação da ação teatral ocorrida via a execução um projeto de oficinas de teatro aprovado pela lei Aldir Blanc. Foram realizados questionamentos e reflexões em relação às políticas públicas e aos procedimentos artístico-pedagógicos empregados diante dos novos desafios impostos pelos limites do distanciamento social e pela utilização de plataformas online para ministrar aulas. De que maneira foi possível realizar um processo criativo e crítico de Teatro do Oprimido dentro desses moldes? A prática desenvolvida pelo projeto foi analisada observando os procedimentos sob uma ótica dialógica, considerando os impactos do isolamento social nos tempos de pandemia de COVID-19 no ensino de teatro e no cotidiano dos participantes.

Palavras-Chave: Políticas Públicas; Teatro na Educação; Teatro do Oprimido.

Introdução

Estamos vivendo uma época no mínimo atípica, em que nosso país se encontra em uma situação desordenada de abandono e caos. Por um lado enfrentamos a pandemia do COVID-19 que tem ceifado vidas de brasileiros diariamente; por outro lado uma crise política, econômica e social, causada não apenas pela pandemia e desemprego, mas pelos desmandos de um governo federal com propósitos duvidosos, o que resulta numa violenta opressão contra a população brasileira em diversas dimensões sociais.

É nesse contexto que estamos procurando atuar como educadores e artistas, resistindo e enfrentando uma realidade que muitas vezes impossibilita

¹ Mestra e Doutora em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. Graduada no Bacharelado em Artes Cênicas com habilitação em Interpretação Teatral pela UFBA, atualmente é Professora Tutora à Distância no curso de Licenciatura em Teatro da UFBA na modalidade EAD. anita.cione@ufba.br.

nossas atividades. Baseada nessas dificuldades, em 2020 foi promulgada a Lei Aldir Blanc (nº 14.017, de 29 de junho de 2020), em homenagem ao escritor e compositor carioca falecido no mês de maio do mesmo ano, vítima da COVID-19. Estes recursos foram distribuídos pelos estados e municípios, servindo como renda emergencial e subsídios para trabalhadores da cultura e espaços culturais, a partir de ferramentas como prêmios e editais.

O montante tornou-se disponível a partir de setembro, e no mês de novembro foi lançado com os recursos desta lei o *Edital Cultura Viva (001/2021)* no município de Seabra-Ba, oferecido na modalidade Prêmio, com o valor líquido de cinco mil reais, disponibilizado para dezoito artistas e grupos culturais da cidade para a realização de projetos desenvolvidos exclusivamente no formato online.

Seabra é um município do interior da Bahia considerado o centro geográfico do estado e pertence ao território de identidade da Chapada Diamantina. A população é em grande parte de baixa renda, vivendo de pequenos comércios e da agricultura familiar. Com este perfil, a situação dos cidadãos foi bastante impactada pelos efeitos da pandemia com a falência de grande parte desses estabelecimentos, causando o aumento do desemprego e a diminuição do poder de compra dos moradores.

Há uma grande carência de políticas públicas via atividades culturais no município, não existem centros culturais nem teatros, e tampouco incentivo a qualquer atividade de fruição e experimentação artística estimulada pelo poder municipal. Como artista e educadora de teatro residente há nove anos na cidade, desenvolvi algumas ações culturais com jovens da comunidade urbana do município a partir de projetos esporádicos contemplados por editais estaduais, extensão universitária e também de maneira voluntária.

Submeti ao edital supracitado um projeto de oficinas de teatro, adaptando a minha metodologia de trabalho às suas exigências, que determinavam que as atividades acontecessem de maneira exclusivamente virtual. A proposta foi aprovada e em dezembro o recurso já estava disponível para a execução. Antes de abordar o horizonte teórico-metodológico e a experiência prática da

realização da proposta, é importante refletir sobre um obstáculo amplo e relevante que também afeta este projeto: a questão da acessibilidade da população à internet.

Na última pesquisa do IBGE, em 2019, cerca de 40 milhões de brasileiros não tinham acesso à internet, indicando que uma em cada cinco pessoas não possuíam esse recurso. Esse fato foi reforçado com o aumento da desigualdade em tempos de pandemia, agravado pela situação do ensino atualmente ter se tornado online de modo preponderante, com grande discrepância entre escolas públicas e privadas. Enquanto os estudantes das escolas particulares contam com boa estrutura para o desenvolvimento dos estudos por via virtual, os alunos das escolas públicas encontram com frequência desafios que os impedem de continuar frequentando as aulas, seja por falta de acesso à internet, ou falta de recursos digitais adequados, seja pela necessidade de trabalhar amplificada pela crise econômica.

Ministrei aulas na disciplina de Artes em uma escola pública municipal situada na zona rural e acompanhei algumas situações de difícil solução a esse respeito, como o fato de alguns alunos assistirem as aulas online em casas de vizinhos por não terem internet em casa, por vezes avisando que não podem abrir o microfone para participar da aula com falas, pois incomodaria quem está cedendo a internet a eles, e, portanto, só podem participar pelo *bate-papo* da plataforma, de forma escrita, sem ligar a câmera. Outro exemplo de circunstância delicada diz respeito àqueles estudantes que não contam com computador ou celular adequado para assistir as aulas, ou possuem apenas um aparelho para toda a família, que diversas vezes precisa ser compartilhado entre os irmãos em esquema de revezamento, em que apenas um indivíduo pode assistir aula de cada vez.

Considereei todas essas dificuldades ao escrever o projeto e tinha conhecimento de que apenas os que tinham acesso à internet e computador ou aparelho celular adequado poderiam participar, excluindo os que não possuíam acesso ao meio virtual, ampliando assim a diferença social entre as classes mais desfavorecidas e com menos oportunidade à experimentação artística. Esse obstáculo terminaria por beneficiar de certa forma as pessoas um pouco mais

privilegiadas, que não eram exatamente o público que eu intencionava que participasse. Apesar dessa preocupação, cerca de setenta por cento do grupo de jovens que fez parte do projeto era de baixa renda.

Esta foi a primeira vez que desenvolvi um projeto de teatro online com os jovens do município. Como realizar um processo criativo de teatro crítico dentro dessas limitações? A metodologia do projeto teve como base o arcabouço teórico em que venho me apoiando desde o início de minha carreira docente: os fundamentos do educador brasileiro Paulo Freire e do encenador Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido.

Apesar da familiaridade com o arsenal de recursos e ideias dos autores, me deparei com questionamentos inéditos até então em minha trajetória como artista e educadora: Como adaptar os procedimentos e técnicas dos autores ao mundo virtual? E mais, como aprender em pouco tempo a usar as ferramentas disponíveis como plataformas virtuais para desenvolver as atividades de teatro?

Estes questionamentos perduraram durante a realização da prática e foram obtendo respostas passo a passo, à medida que a teoria se amoldava à prática, dentro das condições exigidas pelo edital. As teorias de Freire e Boal defendem a horizontalidade e dialogicidade nas relações educador/educando e que haja protagonismo dos participantes, inclusive nas decisões sobre quais assuntos desejam discutir e aprofundar. O pensamento de Freire (2011) sustenta que a criação do conhecimento acontece por meio do estudo crítico da realidade, em que educador e educando agem como sujeitos ativos dentro do processo de aprendizagem.

Freire defende que a dialogicidade crítica origina educandos autônomos e impulsiona atitudes transformadoras, ainda que seja grande o universo de opressão ao qual possam estar inseridos. Para a promoção do diálogo crítico como base pedagógica, o autor sugere a problematização de temas da realidade dos educandos, de maneira a provocar e a desenvolver a sua opinião crítica, a fim de gerar uma discussão coletiva, consistindo na base da construção desse conhecimento. Com esta premissa iniciamos a nossa oficina de teatro, questionando situações do cotidiano dos participantes.

O autor afirma que uma função importante do educador é: “propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (Freire, 2011, p.120). Deste modo, ao levar os participantes oprimidos a refletirem sobre seu contexto do dia a dia, o educador os está provocando a reagir não apenas na esfera das ideias, mas instigando-os a agir de forma dinâmica em sua realidade.

No caso do ensino de teatro, a problematização das contradições é um elemento chave para o desencadeamento de improvisações para o debate coletivo, pois ao discutir um assunto que provoca socialmente os educandos, este diálogo funciona como impulso disparador para a conversa sobre [o contexto estudado por meio da cena, portadora do potencial de expor atitudes e pontos de vista diversos. A análise inicial por meio do questionamento sobre um tema ou fato, portanto, conduz ao momento da experimentação teatral, representando a ação a qual Freire se refere, que engloba o exame de determinado assunto e exhibe o que se quer expor sobre ele.

Deste ponto de partida, questiono: como levar esse pensamento pedagógico problematizador de Freire para o teatro? Os recursos do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, inspiram-se no método do educador brasileiro e são eficientes ao abarcar uma grande possibilidade de contextos, devido ao seu caráter adaptável. Boal fomenta a democratização da linguagem teatral para que esta possa ser utilizada pela população de acordo com seus interesses e necessidades, oferecendo suas técnicas e instrumentos que fortalecem uma poética artística de luta popular e enfrentamento das opressões.

A principal intenção de seu trabalho, segundo ele próprio, é “transformar o povo, ‘espectador’, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática.” (Boal, 1975, p. 126). O autor sustenta que qualquer indivíduo é capaz de ensinar, aprender e atuar cenicamente. Esta ideia por si só é dialógica abrangendo a troca de conhecimentos. Por meio do Teatro

Fórum², por exemplo, Boal propõe que qualquer pessoa presente na plateia tem capacidade de intervir na ação cênica e assumir o papel do protagonista, buscando enfrentar a opressão apresentada. Pela perspectiva pedagógica, ao assumir um lugar em cena, este indivíduo se transforma dinamicamente em sujeito da ação e das forças sociais que ele abarca naquele momento, quando era de início apenas objeto passivo das mesmas forças como espectador, tornando-se o que Boal chama de *espect-ator*.

O *espect-ator* é provocado a oferecer tentativas e resoluções para o combate à opressão apresentada, dialogando a respeito das relações sociais e estruturas opressoras. Reforço que um dos elementos mais importantes tanto na teoria de Freire quanto na de Boal é a defesa da ideia de que os participantes devem escolher os assuntos que querem aprofundar e discutir, o que também foi respeitado neste projeto, fortalecendo a autonomia dos integrantes. Boal afirma a respeito de sua técnica:

Os temas tratados eram sempre propostos pelo grupo ou pelos espect-atores. Jamais me permiti impor, sequer propor alguma ação. Tratando-se de um teatro que se quer libertador, é indispensável permitir que os próprios interessados proponham seus temas. (Boal, 1999, p.5)

Essa postura do encenador incentiva o protagonismo dos participantes, corroborando o caráter freireano de abordagem dialógica de troca de saberes e horizontalidade nas relações educador/educando. Boal declara: “Ensinando-se, aprende-se. A pedagogia é transitiva. Ou não é pedagogia!” (Boal, 1999, p. 336). Nesta visão, o artista educador deve facilitar o intercâmbio entre os pontos de vista entre os participantes, sem excluir sua opinião pessoal, promovendo um exame crítico da realidade. O Teatro do Oprimido oferece um vasto arsenal de jogos e procedimentos teatrais capazes de abordar os mais diversos âmbitos da

² Segundo Boal (1999), o Teatro Fórum se baseia no seguinte procedimento: exhibe-se a uma determinada comunidade ou grupo social uma peça de teatro contendo uma situação latente de opressão presente no local. No desfecho da peça a opressão persiste e o protagonista permanece oprimido. A partir de então, explica-se ao público que a peça será reapresentada e a qualquer instante qualquer espectador pode interromper a ação cênica e assumir o papel do protagonista visando romper a opressão na cena, tornando-se um *espect-ator*.

vida social humana, focalizando em situações específicas de um grupo social ou comunidade.

Problematizando temas

Freire (2011) aprofunda o tema da problematização de situações do cotidiano, apontando para a necessidade de se tratar assuntos que englobam as opressões não como fatos isolados, mas sim ampliando-os para uma percepção mais ampla, dentro da macroestrutura de poderes hegemônicos condutores da humanidade, em que uma opressão ocorrida em um determinado local está conectada a outras sucedidas em lugares diversos, possuindo relações com instâncias maiores de dominação.

Diante disso, o autor (2011) indica que no levantamento de temas com os participantes o educador eleja o que ele chama de *temas geradores* e *leques temáticos*. Os temas geradores atuam como catalisadores de discussões e atividades que podem se desdobrar nos leques temáticos, multiplicando os assuntos a serem explorados coletivamente. Estes recursos são muito úteis e foram uma das bases do trabalho desenvolvido no projeto estudado, fundamentando a estrutura dos debates e organizando seus desdobramentos.

Para potencializar o exame da realidade, Freire oferece um recurso capaz de disparar discussões através de um princípio nomeado de *codificação*, em que um assunto é problematizado com base em uma representação visual de aspectos que o constituem, como uma fotografia, por exemplo. A atividade constitui-se de uma observação dessa imagem e do seu decifrar, o que o autor chama de decodificação, em que se realiza em grupo uma análise crítica do assunto representado: “O sujeito se reconhece na representação da situação existencial ‘codificada’, ao mesmo tempo que reconhece nesta, objeto agora de sua reflexão, o seu contorno condicionante em e com que está, com outros sujeitos.” (Freire, 2011, p.135)

A partir desta prática, situações vão sendo desveladas, e as contradições presentes nas relações sociais vão sendo expostas e estudadas. Além disso, ao propor uma codificação, o educador é capaz de perceber o nível de percepção

e consciência social na qual os participantes se encontram, e se eles se reconhecem como inseridos no contexto destas problemáticas. As codificações, ao provocarem os participantes sobre o contexto presente na realidade, fazem com que reflitam de maneira crítica sobre as situações, projetando os problemas sociais na imagem codificada e promovendo análises coletivas, edificadoras de um saber emancipatório.

Projeto Oficinas de Teatro com Jovens de Seabra - Edital Cultura Viva via Lei Aldir Blanc

O projeto foi enviado para a Divisão de Cultura, Esporte e Lazer da Prefeitura Municipal de Seabra propondo o oferecimento de quarenta vagas para uma oficina de teatro sem custo, para jovens de 13 a 18 anos, residentes no município de Seabra, com o propósito de promover, entre outros fatores, maior acessibilidade à cultura para os jovens da cidade. Na ementa do projeto constava a proposta de experimentação da linguagem teatral a partir de uso de técnicas e recursos do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, priorizando discussões e reflexões sobre temas sociais na observação de questões do cotidiano, incluindo a previsão da elaboração de uma Mostra Cênica ao final dos encontros.

A proposta foi contemplada e teve início em meados de janeiro de 2021. Foi executada durante pouco mais de três meses, sendo dividida em dois módulos de um mês e meio cada. O primeiro módulo consistiu de uma introdução à linguagem teatral, incluindo jogos, improvisações e debates. Estas ações introdutórias prepararam os participantes para a construção de cenas teatrais desenvolvendo temas escolhidos por eles a partir do exame das relações sociais do contexto vivenciado pelos membros do grupo no dia a dia.

Foi realizada uma avaliação coletiva e processual com os participantes ao final do primeiro módulo, considerando os desafios e perspectivas que determinaram os objetivos do módulo seguinte. No segundo módulo aprofundamos a técnica com foco mais específico no desenvolvimento do processo criativo da Mostra Cênica final, construída a partir de decisões e

direcionamentos protagonizados pelos participantes. A Mostra Cênica foi exibida de forma exclusivamente virtual, conforme exigido pelo edital.

A maioria dos jovens estava na faixa de 16 a 18 anos, de baixa renda e pertencentes ao núcleo urbano da cidade. Foram feitas rodas de diálogo iniciais para que todos se conhecessem, e em que percebi quais assuntos e opressões mais os mobilizava, de forma geral. Ao longo dos encontros e debates foram levantadas diversas questões relativas à da pandemia e suas consequências no dia a dia de cada um, aprofundadas via a exibição de disparadores de discussão como codificação, resultando em proveitosos debates e improvisações.

Uma das dificuldades que encontrei no princípio foi a demanda da aprendizagem do funcionamento das plataformas virtuais para a utilização no ensino de teatro. O desenvolvimento do ensino artístico teatral à distância nesta época de isolamento social exige e tem como requisito o conhecimento de modos de utilização de aplicativos para comunicação virtual. Foi necessário assimilá-los em um curto período de tempo, o que representou um certo empenho.

Algumas limitações ocorreram relativas a quedas de energia e de rede de internet no horário dos encontros, o que impossibilitou que alguns deles ocorressem de forma adequada. Além disso, a princípio senti uma certa dificuldade para adaptar jogos teatrais para a versão online, agravada pelo impedimento de inter-relação física entre os membros do grupo, mas conseguimos transpor essa adversidade e experimentar jogos de maneira satisfatória, priorizando alguns exercícios voltados para o âmbito da contação de histórias, propiciando aos participantes uma interação para criarem coletiva e simultaneamente.

No desenvolvimento do processo houve bastante diálogo e apesar de alguns dos temas trazidos estarem relacionados às dificuldades e inseguranças econômicas e de saúde surgidos durante a pandemia, o assunto que os participantes mais desejavam tratar era relativo a questões de saúde mental vinculadas ao isolamento social, versando sobre os efeitos que a falta de convivência social estava acarretando a cada um.

Assim sendo, cenas e discussões tratando de situações como desemprego e falta de estrutura no hospital da cidade, por exemplo, foram improvisadas pelo grupo, mas a maioria das improvisações estava relacionada de fato ao sofrimento que sentiam por estarem em isolamento. Muitos relatavam sintomas condizentes com depressão e ansiedade, síndrome do pânico, alguns ainda relataram tendência a vícios e a bebida alcoólica. Essas cenas e discussões foram o principal material de trabalho para construção da Mostra Cênica final, intitulada *Delírios*. A concepção explorou a ideia de delírios e sonhos que a solidão desse momento pode suscitar em diferentes faces e expressões.

O recurso da codificação foi bastante utilizado como disparador de discussão e improvisações. Apoiei-me frequentemente em charges retiradas da internet, por possuírem um grande potencial provocativo e crítico ao apresentarem temas do momento atual, além da facilidade de serem exibidas no modo online.

O segundo módulo do projeto se iniciou com um aprofundamento de técnicas teatrais, que operacionalizamos em jogos, improvisações e debates levantando o assunto principal da Mostra. Por uma opção dos participantes as cenas improvisadas passaram a ser cada vez mais individuais, com o objetivo de acentuar para o público a característica solitária do período. Na concepção da obra, apesar da escolha de desenvolver aspectos da saúde mental durante o isolamento social, o tom de humor permaneceu, gerando uma obra cênica com esta característica.

Alguns dos participantes, durante o processo criativo, relataram sentir acanhamento da exposição de se apresentarem em modo online, pois as imagens seriam divulgadas de maneira ampla, diferentemente de uma peça de teatro presencial, em que apenas os espectadores presentes assistem a encenação dos atores. Após muito diálogo, o grupo decidiu que a mostra seria editada e efeitos visuais psicodélicos seriam adicionados, para que a identificação direta de seus membros fosse um pouco mais dificultada, além de reforçar o caráter “delirante”, subjetivo e não linear da obra, o que todos concordaram.

Realizei a edição com efeitos visuais e esta foi aprovada pelos participantes, que demonstraram estar bastante satisfeitos com o resultado da Mostra. Em uma avaliação coletiva final, o grupo relatou que a oficina os auxiliou muito no que toca à saúde mental, pois os nossos encontros e a experimentação artística teatral em si foram benéficas para aliviar a distância do confinamento, além do aprimoramento da linguagem teatral.

Outrossim, as discussões sobre os tópicos relativos à matérias políticas, econômicas e sociais do município foram úteis, segundo os integrantes, para uma maior compreensão de aspectos gerais que afligem a população brasileira como um todo, não apenas o microcosmo de nosso município, ampliando a consciência crítica a respeito das lutas coletivas que estamos enfrentando como população brasileira e como povo nordestino e rural, e mais especificamente, dentro desse contexto inédito e desesperador da atualidade.

Considerações finais

Não é minha intenção prescrever nenhum método ideal para o desenvolvimento de oficinas de teatro virtual; se por um viés ainda é difícil encontrar respostas às problemáticas artísticas e educacionais emergentes desse contexto de pandemia, por outro também não se pode deixar de tentar desvendar essas novas perspectivas, ocupando espaços, tateando por caminhos de mediação teatral e pesquisa possíveis e exequíveis dentro desse lugar. Apesar de não ter sido uma oficina fácil de ser ministrada, dada a estranheza de fazer teatral de forma online, sem contato visual e físico, sem sentir corpos respirando e vibrando, sem muitos estímulos sensoriais a não ser o visual e auditivo, foi um desafio que gerou frutos satisfatórios ao longo de todo o processo criativo.

Como realizar um processo criativo e crítico de teatro dentro dessas limitações? Creio que essa pergunta foi, ao menos em parte, respondida, ao integrar as ideias dos autores associada à uma adaptação, ainda que forçada, às condições atuais determinantes, sempre tendo em vista a provocação de consciências e a premissa do protagonismo dos participantes em cada fase do

processo, abraçando suas escolhas e permitindo que trabalhassem os assuntos de interesse do grupo, em sua plenitude de possibilidades.

A necessidade de fruição e experimentação artística como característica humana seguiu forte durante a pandemia. Nosso papel como artistas educadores compreende refletir sobre estratégias de ação e enfrentamento das limitações desse momento de forma o mais proveitosa possível. Além disso, é imprescindível que pensemos em maneiras do teatro estar presente nas políticas públicas, ocupando espaços nas práticas não formais de mediação da ação teatral em contextos extraescolares, como é o caso deste estudo, e que a experimentação artística aconteça também no espaço virtual, para além dos espaços físicos.

A criação da Lei Aldir Blanc auxiliou muitos artistas e grupos culturais, e possivelmente ainda contribuirá com futuros financiamentos. Apesar de ter sido útil, esta lei não resolve de forma consistente a questão da falta de trabalho dos artistas, que já era precária antes da pandemia e se agravou bastante nos últimos tempos. Muitos contraíram dívidas, espaços culturais fecharam. É preciso que se implemente políticas continuadas e sólidas de trabalho para artistas, de maneira a evitar a grave vulnerabilidade na qual muitos se encontram, promovendo estabilidade e dignidade para a classe artística trabalhar.

Referências

AGÊNCIA SENADO. **Promulgada a regulamentação de repasses da Lei Aldir Blanc.** *Senadonotícias*. 14 ago. 2020. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/14/sancionada-a-regulamentacao-de-repasses-da-lei-aldir-blanc>>. Acesso em 26 mai. 2021

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

SOUTO. Lídia. **Um em cada cinco brasileiros não tem acesso à internet, segundo IBGE.** *Radioagência Nacional*. 14 abr. 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2021-04/um-em-cada-cinco-brasileiros-nao-tem-acesso-internet-segundo-ibge>>. Acesso em 26 mai. 2021.



Potências Formativas

DANÇAS CIRCULARES NA ESCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM SALAS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1

Maria Angélica Urbano¹ – UNESP

A experiência aqui compartilhada é um recorte dentro de um trabalho que vem sendo realizado desde 2010. Trata-se de um estudo durante a realização da proposta educativa-artística “Danças circulares na Educação”, desenvolvida no interior de São Paulo. A Dança Circular vem ganhando espaço por sua dinâmica simples, cooperativa e inclusiva. Seu formato em círculo, símbolo universal da igualdade, prioriza o sentimento de união do grupo e o espírito comunitário, que pouco a pouco sedimentam o tripé: corpo, dança e sociedade. Uma roda educa as pessoas, começando por seu formato circular que coloca todos os participantes frente a frente, olho no olho. As mãos dadas, ao mesmo tempo, apoiam e seguram sedimentando o conceito de comunidade, integração e cooperatividade. Além disso, como instrumento pedagógico podem explorar diversos conteúdos no universo escolar, relacionados a culturas de diversos países. Para isso, é de fundamental importância refletir sobre o papel da focalizadora ou focalizador - educador que atua na escola. Esse nome “focalizador” é comum nas rodas de Danças Circulares e é quem conduz a roda. Aqui, chamado de focalizador-educador.

A proposta apresentada, teve o objetivo de levar as Danças Circulares para o contexto de uma escola pública municipal a fim possibilitar aos estudantes participantes a expressividade de forma a potencializar suas habilidades

¹ Atriz, Focalizadora de danças circulares, contadora de histórias e arte-educadora. Faz parte da Congada São Benedito de Mogi Guaçu e acompanha a Folia de Reis. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília. É pós-graduada em Teatro-Educação, formada em Educação terapêutica e terapia social – Pedagogia curativa, Artes Cênicas e Letras. No teatro atua como atriz e dirige espetáculos teatrais desde 1995. angelica.urbano@unesp.br.

corporais, emocionais, sociais e artísticas. Tal recurso tinha também o propósito de promover conhecimentos e vivências de diferentes culturas.

Juntamente com as Danças, os Jogos Teatrais, Theater games sistematizados pela norte-americana Viola Spolin estiveram presente no percurso de ensino- aprendizagem das coreografias com a intenção de explorar a espontaneidade do movimento e a criação de forma sutil para a expressão corporal de cada aluna ou aluno, sem que somente copiassem o movimento, mas que o processo se tornasse mais orgânico. Isso porque o repertório escolhido para essa idade, está relacionado a brincadeiras, desenhos coreográficos e músicas cantadas com a expressividade em forma do faz de conta que remetem a personagens de histórias e também a conteúdos relacionados a disciplinas escolares. Para esta apresentação será relatado o trabalho realizado durante um ano com alunos de 5 salas de primeiros anos do Ensino Fundamental 1. Ao total, foram 93 crianças, sendo 54 meninos e 39 meninas. As aulas eram semanais com duração de uma hora e eram realizadas dentro da sala de aula ou no pátio. Foram solicitados desenhos para as crianças em três momentos: na primeira aula, antes de dançar, depois de alguns meses e no final do segundo semestre. Alguns desses desenhos serão apresentados. Foram recolhidos, em vídeo, depoimentos dos alunos de forma espontânea, ao longo de todo o processo. A fundamentação teórica e prática desta investigação teve como base Bernhard Wosien, precursor das Danças Circulares na contemporaneidade, os estudos de Maria Gabriele Wosien, assim como de pesquisadores da área, além daqueles que se dedicam ao estudo da Arte na Educação, como Ana Mae Barbosa, Ingrid Dormien Koudela, Viola Spolin, entre outros. Ao final do ano, os relatos das crianças, professoras, coordenadoras e diretora foram muito positivos em relação ao trabalho desenvolvido.

O trabalho completo estará disponível na pesquisa que vem sendo realizada no programa de pós-graduação - mestrado.

Palavras-chave: Danças Circulares; Arte; Educação.

Referências

WOSIEN, B. **Dança um caminho para a totalidade**. São Paulo: Ed. Triom, 2000.

WOSIEN, M. G. **Danças Sagradas**: deuses, mitos e ciclos. São Paulo: Ed. Triom, 2002.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**; tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo. Perspectiva, 2001

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2017. 7ª edição. 3ª reimpressão. 2017.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2012.

BARTON, Anna. **Danças circulares: dançando o caminho sagrado**. São Paulo: Triom, 2012

EDUCAÇÃO MUSICAL DE ALUNOS SURDOS E HARMONIA CROMO-MUSICAL: FORMAÇÃO DE “CORDES” MÚSICAIS POR MEIO DA MISTURA DE CORES ATRAVÉS DE UM SOFTWARE

*Fábio Junior Pinheiro da Silva*¹ – UNITAU

*Juliana Marcondes Bussolotti*² – UNITAU

Resumo

A relação da música com outros sentidos é e sempre foi alvo de muitas discussões desde a Grécia antiga até os dias de hoje. Neste sentido, seriam possíveis estabelecerem-se as múltiplas relações entre som e cor, de modo que a fruição musical seja considerada, outrossim visualmente, entre aqueles sujeitos que não “ouvem”, na música e surdez? Este estudo propõe a Harmonia Cromo-musical, que consiste em estabelecer relação “tonal” entre as 07 cores do espectro de luz visível, de Newton, com as 07 notas musicais, e misturá-las por meio de um software denominado *TryColors*. Dessas misturas, objetiva-se responder se é possível estabelecerem-se cores resultantes para cada acorde musical, os “cordes”, para serem usados enquanto diversificação de estratégia de educação musical de alunos surdos na educação básica na perspectiva para a educação inclusiva.

Palavras-chave: Cor e Som; Educação Musical de Alunos Surdos; Educação Inclusiva.

Introdução

A relação da música com outros sentidos, dentro de uma perspectiva de aprofundamento de sua percepção e vivência bem como a compreensão de sua natureza e dos diversos aspectos que a constituem, é, e sempre foi alvo de muitas discussões desde a Grécia antiga até os dias de hoje (BASBAUM, 2002; CAZNOK, 2008). Quando relações que ultrapassam seus aspectos essencialmente auditivos são sugeridas, ousa-se transformar música em imagem mostrando-se ainda mais acirradas e acaloradas pois há diferentes

¹ Mestrando em Educação, é ator, músico, arte-educador, tradutor/intérprete de Libras e especialista em surdocegueira, autismo e metodologia do ensino de artes. fjunior42@hotmail.com.

² Professora Doutora e Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação – UNITAU, atualmente Pós-Doc do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe – TerritoriAL – UNESP – SP. julianabussolotti@gmail.com.

visões sobre a música encerrando-se ou não em si mesma, independentemente de outras conexões, em seus discursos analíticos e perceptivos. Neste sentido é possível estabelecer as múltiplas relações entre som e cor, de modo que a fruição musical seja considerada, outrossim visualmente, para além do som, entre aqueles sujeitos que não “ouvem”?

Caznok (2008) argumenta se pode ou não haver elementos extramusicais para além do som que relativizem sua autossuficiência estrutural, permitindo o uso de certas intersecções de abordagens apreciativas a fim de que se amplie seu léxico e semântica que não se limite apenas à escuta. De acordo com a autora, as compreensões que caracterizam hipotéticos sim ou não para tal indagação, podem ser analisadas a partir de duas correntes estético-filosóficas na história da música: estética referencialista e vertente absolutista. A autora entende que essa estética referencialista “[...] tenha seu significado assentado sobre a possibilidade de o mundo sonoro remeter o ouvinte a um outro conteúdo que não o musical: ele se torna meio para atingir algo que está além dele” (CAZNOK, p. 21 e 22).

Inclusive aponta que até a primeira metade do século XVIII, era natural compreender-se outros fatores para além do som, bem como a estruturação composicional da obra em si. Já a corrente absolutista, na música instrumental, “[...] concebe a música como linguagem autônoma em relação a quaisquer outros conteúdos, considerando-a autossuficiente na construção e no estabelecimento de relações puramente sonoras, intramusicais” (IDEM, 2008, p. 22). Imitações, descrições e referências a outros conteúdos que não o sonoro, são consideradas interferências a uma suposta “audição verdadeira” e diminuem o valor de uma obra.

Ao longo da história, têm-se conhecimento de vários músicos, filósofos e cientistas que dedicaram praticamente todas as suas vidas a estudarem profundamente as possíveis relações entre som e cor, como se quisessem dar concretude a esse algo tão subjetivo que parece ter o poder de expressar a mais profunda dor da alma, a música, fazendo-nos “ouvir” com os olhos a beleza de uma intencional combinação harmoniosa de sons. Por outro lado, os sujeitos surdos estiveram à margem dos processos educativos de toda ordem,

sobretudo, os de educação musical, haja vista o estigma que carregam de não poderem aprender música por não “ouvirem”.

No mundo, a perspectiva para a educação inclusiva começou a ganhar contornos mais consistentes na década de 90, em Jomtien, na Tailândia e, mais especificamente, em 1994 em Salamanca, Espanha. No Brasil, desde 2008, as Políticas Nacionais para a Educação Especial – PNEE - consolidaram a perspectiva para a educação inclusiva, dada a iminente possibilidade de presença de alunos surdos nas aulas de música. Outra legislação importante nessa década foi o retorno da música à educação básica como uma das quatro linguagens desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBen/96, bem como a Lei 11.769/08 (BRASIL, 1996; 2008). Este contexto trouxe o seguinte questionamento: “como os alunos surdos podem participar ativamente dos processos de educação musical em contextos inclusivos, que visem ampliar as compreensões complexas sobre a linguagem para além da vibração, levando-se em conta sua cultura e identidade visual (PERLIN, 2005, p. 56)?”

Almejando discorrer sobre aspectos igualmente visuais que muito enriquecem nossos discursos musicais para além da sonoridade, bem como contemporaneamente colaborar com aprofundamentos e desdobramentos dessas investigações, este estudo apresenta o processo de um experimento de relação entre cor e som feito a partir da mistura de matizes, ou seja, de cores “puras,” utilizando um *software* online chamado *TryColors*. A criação desta espécie de proposição metodológica para ampliação das possibilidades da educação musical de alunos surdos em perspectiva inclusiva é parte da pesquisa de mestrado em curso do pesquisador, que tem sido realizada na Universidade de Taubaté, UNITAU, no Mestrado Profissional em Educação – MPE. O título da pesquisa é “A Jornada dos Planejamentos de Futuros Professores de Música de Alunos Surdos na Educação Básica: desafios, dificuldades, possibilidades’, cujo objetivo é compreender como se dão ou se darão os processos de ensino e aprendizagem musical junto ao alunado surdo, em âmbito inclusivo, em planejamentos de futuros professores de um curso de Licenciatura em Música EAD de uma Universidade Municipal do Vale do Paraíba, estado de São Paulo.

Este artigo procura responder se é possível o estabelecimento de cores fixas para cada acorde maior, menor, aumentado, diminuto, meio diminuto, incluindo-se a estes os com sétimas menores e maiores – tríades e tétrades, a partir da mistura das cores do espectro de luz visível, de Newton, dispostos em uma paleta base. Especificamente, propõe apresentar procedimentos que ampliem as possibilidades de abordagens pedagógico-musicais com alunos surdos na educação básica, com vistas a aprofundar o entendimento deste alunado acerca de elementos complexos da linguagem musical, com recorte no estudo da harmonia tradicional.

Outrossim, ser um instrumento interdisciplinar para professores de música ou de artes em âmbito inclusivo de ensino e aprendizagem, colaborando para o aprofundamento de conceitos musicais mais complexos, muitas vezes não considerados na aprendizagem musical de alunos surdos.

Tendo como base o espectro de luz visível de Isaac Newton, ou seja, as cores: vermelho, laranja, amarelo, verde, ciano, anil (índigo) e violeta, propõe-se corresponder suas cores às notas musicais a partir da sucessão de sete graus de uma escala heptatônica, de dó a si. A presente pesquisa não partiu dos experimentos “modais” do próprio Newton, que relacionou a cores do seu espectro visível ao modo dórico, tendo como ponto de partida a nota Ré, de cor correspondente vermelha (CAZNOK, 2008). Esta propõe uma experimentação “tonal” a partir de uma estruturação fixa específica que compreende a mistura de graus de cores para a formação, aqui denominada, de “*cordes*” – acordes de cores - partindo da nota Dó como sua cor correspondente – vermelha - até a nota si – violeta, ou seja, uma escala diatônica. De modo a experimentar a mistura destas cores a partir de uma estruturação de notas fundamentais, terças, quintas e as variações para tétrades, por meio de um software online, buscou-se estabelecer uma paleta de cores resultantes para acordes musicais, denominada Harmonia Cromo-musical.

A relevância desta pesquisa mostra-se enquanto um experimento que visa diversificar tanto quanto possível a abordagem musical com alunos surdos em contextos inclusivos ou mesmo em escolas bilíngues de surdos, haja vista esses sujeitos serem estigmatizados socialmente enquanto seres “*amusicais*”, ou seja,

desprovidos de habilidades e competências para aprenderem música mais complexamente. Tal estigma, hipoteticamente, corrobora o fato de alguns sujeitos pertencentes à comunidade surda não estabelecerem estreitas relações com a linguagem artística, igualmente devido a procedimentos musicais educacionais que não levem em conta seus aspectos identitários e culturais, dentro da denominada perspectiva socioantropológica da surdez, conforme Skliar (2005). Pode-se aqui dizer igualmente, pois os fatores que implicam as dificuldades musicais dos surdos compreendem diversos outros que se somam a este em específico, sobretudo as socioculturais.

Assim sendo, com vistas a buscar-se respostas que minimizem as dificuldades do professorado musical diante do desafio de ensinar música ao aluno surdo, buscou-se evidenciar aspectos visuais da música de forma a levar-se em conta o olhar do surdo enquanto seu principal meio de percepção e recepção sonoro e imagético, tendo como método a associação de cores às notas musicais e, o objeto de suas misturas, os devidos “cordes” resultantes, enquanto Harmonia Cromo-musical. Tal experimento pode apresentar-se enquanto alternativa aos procedimentos de percepção vibratória, quase que exclusivamente trabalhados junto a este alunado.

Desenvolvimento: um breve histórico das relações entre som e cor e apresentação da estrutura da Harmonia Cromo-musical.

Conforme Marks (1997) e Moritz apud Basbaum (2002), as primeiras referências das relações estabelecidas entre som e outros aspectos no ocidente, dentro de uma perspectiva sinestésica, datam do século VI A.C. a partir do conceito pitagórico de “Música das Esferas” ou ainda, “Harmonia das Esferas”, segundo Caznok (2008). Ambas as conceituações partem da relação subjetiva entre a movimentação dos planetas ao redor da terra estática resultando cada qual um som, e uma escala heptatônica, ou seja, a sucessão de sete graus de uma escala musical, de dó a si. Segundo esta doutrina, a determinação das escalas musicais depende da posição de cada planeta em órbita e a definição de alturas – grave ou agudo - está proporcionalmente atrelada à distância de

cada astro em relação à terra, ou seja, “[...] quanto mais afastados, mais rápidos são seus movimentos e, conseqüentemente, mais agudos são os seus sons” (CAZNOK, 2008, p. 33). Este pensamento foi amplamente difundido até o final do renascimento, pois, segundo Caznok (2008), há no livro *Harmonia do Mundo*, de autoria de Johannes Kepler (1619), *uma estreita relação entre velocidades de órbitas planetárias e notas musicais*.

No quesito relação cor e som, Marks (1997) apud Basbaum (2002) atribui a Aristóteles (século IV a.c) o papel de autor da primeira referência entre as cores e as notas da escala musical. Num salto temporal, Rossoti (1983) apud Basbaum (2002) destaca que no século II D.C., Ptolomeu sugeriu a possibilidade da relação entre sons e cores ser matemática. Todavia, a abordagem sinestésica entre som e cor praticamente desapareceu durante toda a idade média, mesmo levando-se em conta experiências de alquimia, recorrentes neste período, que não consideraram tal aproximação. A partir das apresentações às cortes italianas promovidas por Leonardo da Vinci, com seus espetáculos de luz, cor e som apresentados à corte italiana, no renascimento, encontramos novamente tais referências.

Segundo Basbaum (2002) e Caznok (2008), nas artes visuais, além de Da Vinci, o pintor italiano Giuseppe Arcimboldo (1527-1593) dedicou-se a aprofundar o aspecto som/cor. Estabeleceu “[...] um quadro de graduações de cores correspondentes às notas, nos quais os sons mais graves são equivalentes às cores mais brilhantes” (CAZNOK, 2008, p. 29). Ainda conforme Caznok (2008), o amigo de da Vinci, o teórico e compositor Franchinus Gaffurius (1451-1522), a partir de perspectivas concernentes a doutrina “Harmonia das Esferas”, relacionava modos gregos a corpos celestes, “incluindo cores em suas correspondências”.

No século XVII, oficializam-se pontos de vista “científicos” quanto às pesquisas que relacionavam som e cor, segundo Caznok. A autora destaca que aspectos pitagóricos - cósmicos e divinos – eram levados em conta até então nas experimentações e pesquisas. Com o advento das descobertas da ciência quanto ao entendimento da luz e suas propriedades, três pensadores jesuítas foram responsáveis pela transição entre o pensamento medieval e moderno,

elaborando teorias sobre a relação som e cor. Marin Mersenne, Athanasius Kircher e Louis-Bertrand Castel, cada qual a sua maneira, estabeleceram conexões sonoras e visuais. Porém, um elemento une as teorias e os pensamentos dos três padres: “[...] a relação das cores com as alturas (frequências) das notas musicais” (CAZNOK, 2008, p. 30). Enquanto Arcimboldo atribuía às notas mais graves cores mais brilhantes, Mersenne e Castel relacionavam registros mais graves à cor preta e registros mais agudos à cor branca.

No âmbito musical, Mersenne, dentre muitas atividades – incluindo-se processos pedagógico-musicais - atribuía as cores preta e branca às notas mais graves e agudas (símbolos da terra e da lua, respectivamente), e “componentes de amarelo e azul” às notas intermediárias por representarem a união entre céu e terra, bem como o verde enquanto um “elemento intermediário entre esses dois extremos. “[...] Os outros sons teriam todas as graduações do espectro das cores” (CAZNOK, 2008, p. 31). O Padre alemão Athanasius Kircher foi professor de grego, línguas orientais, matemática e filosofia, além do escritor de um dos tratados de música mais influentes do barroco, intitulado, conforme tradução em português apontada pela autora, “Musurgia Universal ou arte magna dos sons consonantes e dissonantes”, datada de 1650.

Em sua Musurgia, Kircher considerava a música uma das partes do *Quadrivium* assim como a matemática, considerando, conforme Caznok (p. 33), a música enquanto “símbolo da ordem divina expressa por números, o cosmo é revelado pelas proporções musicais e a harmonia musical é o espelho da harmonia de Deus”. Embora trazendo à tona em pleno século XVII aspectos ainda atrelados a ideias e ideais pitagóricos medievais, numa linha conservadora alemã, sua obra é considerada extremamente relevante por contribuir com diversos outros elementos referenciais importantes para o período barroco.

Na relação som e cor, o jesuíta estabeleceu aproximações entre cores e intervalos musicais, porém, ainda não temperados igualmente, sendo **Unísono** – branco; **segunda menor** – branco; **segunda maior estreita** – cinza; **segunda maior larga** – preto; **terça menor** – amarelo; **terça maior** – vermelho-claro; **quarta justa** – rosa; **quarta aumentada** – castanho; **quinta justa** – ouro; **sexta**

menor – púrpura; **sexta maior** – vermelho vivo; **sétima menor** – violeta-azulado; **sétima maior** – púrpura; **oitava** – verde.

Louis-Bertrand Castel embasou suas teorias e experimentos em Descartes. Todavia, foi em Sir Isaac Newton, a partir do tratado *Optiks*, publicado pela primeira vez em 1704 e pela última vez em 1730, que acabou encontrando referências mais contundentes para formular suas teorias. Newton observou “[...] a similaridade existente entre as sete partes do espectro das cores e dos sons. Para o cientista, a base de correspondência estava assentada sobre o modo dórico: ré: vermelho; mi: laranja; fá: amarelo; sol: verde; lá: azul; si: índigo; dó: violeta” (CAZNOK, 2008, p. 35).

A autora aponta o argumento firme de Castel, que defendia a analogia natural do som e da cor haja vista ambos serem constituídos de vibrações. O jesuíta dedicou-se por trinta anos à pesquisa, concepção e construção do que chamou de teclado ocular, cuja proposta era a de relacionar cor e som. Embora não exista nenhum registro dos protótipos desses teclados oculares, há relatos de que vários e diferentes foram construídos. Castel propôs outra relação com as notas musicais do espectro de luz visível de Newton para a construção dos seus teclados oculares. Ao invés de considerar o correspondente ao modo dórico, o fez a partir dos sons da série harmônica, sinalizando, ainda conforme Caznok (p. 35 e 36) “[...] uma adesão às pesquisas acústicas mais científicas e modernas a respeito de novas formas de afinação”. Ao contrário de Kircher, Castel propôs uma escala cromática de doze notas temperadas.

Há na história da música um sem número de outras múltiplas relações estabelecidas entre cor e som que, embora não tenham sido pensadas necessariamente para a educação musical dos surdos, este estudo considerou a mistura de cores enquanto uma proposta que pode, em alguma medida, inspirar educadores musicais e de artes na educação básica em perspectiva educacional para a educação inclusiva no que tange à educação musical para além do som, levando em conta a cultura e identidade surda, que é visual, de acordo com Perlin (2005). A Harmonia Cromo-musical propõe estabelecer uma relação entre as 07 cores do espectro de luz visível, de Newton, às 07 notas musicais a partir de uma perspectiva “tonal” onde, por meio das misturas de

cores e, obedecendo à uma estrutura de formação de acordes maiores, menores, aumentados, diminutos e meio-diminutos, estabelecem-se cores resultantes para cada “*corde*”, isto é, um acorde de cor.

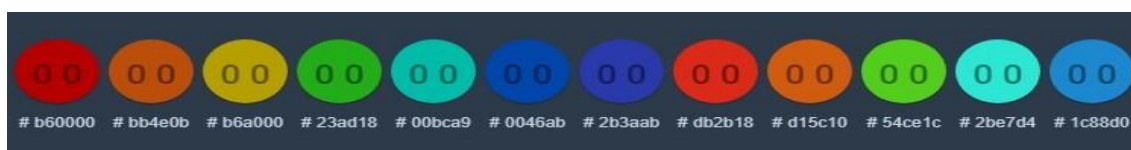
Tais misturas foram feitas em um software online de mistura de cores, denominado *TryColors*. De interface simples, possui ferramentas que proporcionam misturas por meio de gotas das cores selecionadas em uma paleta. Tais misturas podem ser usadas para pinturas de paredes, trabalhos gráficos, desenvolvimento de paletas de cores para artistas plásticos, paleta de cores para tingir tecidos, projetos de figurinistas, entre outros. Segundo informações do próprio aplicativo, foi desenvolvido pelo russo Oleg Katryshev, chefe de produtos na empresa *SegmentStream*, localizada em Londres, no Reino Unido. Desenvolve aplicativos para o Google, *softwares*, tecnologia e serviços de informação, *streaming* de dados, etc. *TryColors* está disponível na internet ou em formato de aplicativo de celular – *Android*, *iPhone*, *iPad* e *iPod touch*.

Foi escolhido como instrumento para este experimento por oferecer ferramentas que estruturam dados e os organizam, detalhadamente. Esses dados podem ser classificados como: detalhamento das cores; pigmentos utilizados para as misturas e suas respectivas porcentagens de gotas aplicadas, dispostos em textos corridos; nome da cor gerada de acordo com sua classificação e diferentes tonalidades; demonstração por meio de imagens do “funil” passo a passo utilizado na mistura, com detalhamento gráfico das cores e suas porcentagens, dentre muitos outros dados.

O usuário pode utilizar as paletas sugeridas pelo aplicativo ou construir sua própria paleta com graduação de cores. A paleta pode ser salva a partir de um cadastro a ser feito na plataforma, de acesso e uso gratuitos. Outrossim, o usuário pode criar uma paleta exclusiva de cores através de suas misturas. Para cada cor gerada na paleta resultante das misturas ou mesmo nas paletas fixas sugeridas pelo aplicativo, é gerado um código de registro, constituído de asterisco e uma sequência de seis dígitos numéricos ou com letras alternadas em fonte maiúscula, que facilitam sua identificação e disposição para acesso futuro preciso dos matizes.

A priori, ao se propor as misturas, o aplicativo gera um código aproximado, que pode ser consultado digitando-se seu código provisório em campo específico. Ele informa que o código gerado não existe na base de dados interna do programa, porém, nos sugere a cor mais próxima da resultante assim como seu código fixo e todo o detalhamento de informações gráficas e estatísticas de todo o processo. Para cada clique dado sobre o pigmento com o qual se deseja começar a aplicar as misturas, considera-se uma gota em proporção de 100%. Os cliques subsequentes sobre as outras cores, dependendo de quantos sejam dados, fragmentam a porcentagem total inicial, sendo gradativamente e gradualmente demonstradas na tela com as alterações resultantes em suas subtonalidades. Finalmente obtendo-se a cor desejada, é gerado o código provisório que pode ser consultado para ter acesso aos dados da cor aproximada sugerida. Uma proporção de água também pode ser agregada à mistura, sendo a alteração da tonalidade do matiz indicada na tela, ficando essa mais suave a cada clique. A proporção de cada clique de água corresponde à 100ml de água.

A paleta de cores criada no software considerou as seguintes cores e seus respectivos códigos:



Fonte: software *TryColors*

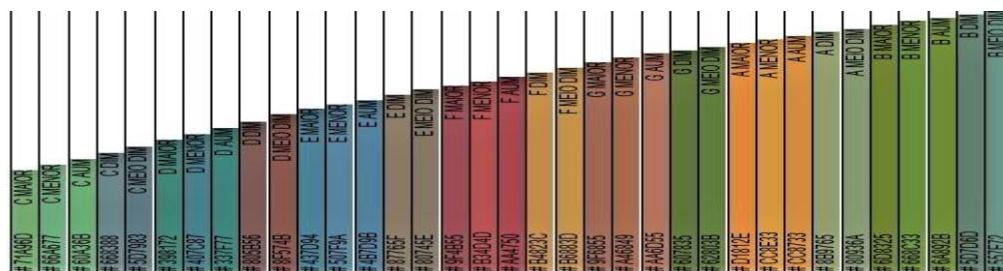
Para a mistura dos matizes, foi estruturado um padrão levando-se em conta as estruturas formadoras de acordes dentro da harmonia musical, conforme o quadro a seguir:

C	Cm	C+	Cdim	C*
			5	6
5	5	6	4	4
3	2	3	2	2
1	1	1	1	1
D	Dm	D+	Ddim	D*
			5	6
5	5	6	4	4

4	3	4	3	3
1	1	1	1	1
E	Em	E+	Edim	E*
			5	6
5	5	6	4	4
4	3	4	3	3
1	1	1	1	1
F	Fm	F+	Fdim	F*
			5	6
5	5	6	4	4
3	2	3	2	2
1	1	1	1	1
G	Gm	G+	Gdim	G*
			5	6
5	5	6	4	4
3	2	3	2	2
1	1	1	1	1
A	Am	A+	Adim	A*
			5	6
5	5	6	4	4
4	3	4	3	3
1	1	1	1	1
B	Bm	B+	Bdim	B*
			5	6
6	6	7	5	5
4	3	4	3	3
1	1	1	1	1

Fonte: elaborado pelo autor

Cada número corresponde a quantidade de gotas/cliques a serem consideradas para as resultantes das misturas dos matizes. Foi pensada a partir da estrutura da harmonia musical, como, por exemplo, 1 para a fundamental do acorde, 3 para sua terça e 5 para sua quinta. No caso do Dó maior, portanto, misturou-se 1 gota de vermelho, que seria a fundamental do acorde, 3 gotas de amarelo, sua terça, e 5 gotas de ciano, sua quinta. Nos outros casos, como os acordes menores, aumentados, diminutos e meio-diminutos, seguiu-se a mesma lógica, porém, considerando-se os devidos ajustes de gotas de cores para as respectivas alterações nas terças, quintas e outros dos acordes. No caso do Ré maior, por exemplo, como seu fá é sustenido, considerou-se 4 gotas, ou seja, uma gota a mais pelo fá ser sustenido, e assim sucessivamente. Realizadas todas as misturas, resultou-se a seguinte paleta de “cordes” resultantes:



Fonte: elaborado pelo autor

Considerações Finais

Muitas foram as correlações entre som e cor ao longo da história, estabelecidas por diversos músicos, cientistas, filósofos, dentre outros. E tal relação parece corroborar com a estética referencialista, que compreendia outros muitos fatores que eram utilizados para embasarem os discursos musicais a seu tempo em detrimento da denominada vertente absolutista. Do outro lado, os sujeitos surdos estiveram marginalizados nos processos educativos e, haja vista os conceitos sobre o que seja a música considerarem aspectos auditivo-perceptivos para sua fruição e aprendizagem, não se considera seu ensino para este alunado. Com as políticas de educação para todos e de educação inclusiva, pelo menos desde a década de 90 no mundo, considerar a presença de alunos surdos nas salas de aula de música mostra-se enquanto realidade na educação básica. Como a cultura surda é visual, considerar a relação entre som e cor parece diversificar estratégias e práticas pedagógicas para além dos aspectos vibratórios, comumente utilizados na educação musical desses sujeitos. Parece sugerir outrossim a consolidação das denominadas “Artes Integradas”, presente na BNCC.

Por se tratar de conteúdo pedagógico de teoria musical mais aprofundado, no que se refere a formação de acordes maiores, menores, aumentados, diminutos e meio-diminutos, propõe-se aqui considerar-se alunos surdos com conhecimento intermediário em música. Sobretudo se o conteúdo de harmonia tradicional for trabalhado a partir de instrumentos igualmente harmônicos, como o piano ou o teclado, por exemplo. Na educação básica, sabendo-se que, muitas vezes, conteúdos específicos em música não são contemplados no currículo de artes, ou mesmo em projetos de ensino musical em regime de contraturno,

sugere-se que os conceitos básicos de harmonia sejam trabalhados outrossim por meio desta propositura. A partir da compreensão de mundo do sujeito surdo, levando-se em conta sua cultura visual, a compreensão de que os ouvintes ouvem de maneira diferente cada formação de acordes pode ser melhor assimilada com a relação entre as cores e suas devidas misturas. Sobretudo partindo-se da relação das sete notas com as sete cores do espectro de luz visível, de Newton. Em suma, espera-se que este trabalho inspire os educadores que se encontrem em chão de sala de aula com alunos surdos em suas aulas de música de modo a despertarem e manterem seus interesses nas aprendizagens da linguagem musical, colaborando para a diminuição de certos preconceitos no que se refere à educação musical de surdos.

Referências

BASBAUM, Sergio R. **Sinestesia, Arte e Tecnologia**. São Paulo: Annablume, 2002.

CAZNOK, Yara Borges. **Música: entre o audível e o visível**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2008.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez – um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. Edição. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ENSINO DO TEATRO: APRIMORAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS A CAMINHO DA CULTURA DE PAZ NA ESCOLA

*Júlia de Castro Oliveira*¹ – UFMG
*Ricardo Carvalho de Figueiredo*² – UFMG

A educação para a cultura de paz prevê a tolerância, a solidariedade, o respeito e a valorização da diversidade cultural, étnico-racial, sexual e de gênero na nossa sociedade. Ela se coloca contra todo e qualquer discurso de ódio e visa à redução da violência escolar, “redefinindo a relação jovem-escola-comunidade” (NOLETO, 2003, p.8). O movimento não é autoritário e não defende a retaliação das pessoas estudantes para impedir conflitos na escola.

A Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura (UNESCO), desde os anos 2000, vem realizando um programa chamado *Abrindo Espaços: Educação e Cultura para a Paz*, contribuindo para definições de políticas públicas educacionais que contemplam a juventude e auxiliam para uma transformação da prática pedagógica, ampliando a oferta de ações socioculturais e a difusão da cultura de paz em escolas públicas brasileiras.

Partindo do pressuposto de que, para haver a estruturação de uma cultura de paz no contexto escolar é preciso que novas relações sejam construídas, se faz necessário o trabalho de ampliação do acesso ao conhecimento, a promoção de experiências artísticas que visem a construção de subjetividades e de uma postura crítica e o aprimoramento de habilidades sociais por parte das pessoas envolvidas no processo educacional.

¹ Júlia de Castro Oliveira é licenciada em Teatro pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e atualmente cursa o Mestrado no Programa de Pós Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG, linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem em Artes. juliacaastrooliveira@gmail.com.

² Professor Adjunto da UFMG (curso de Graduação em Teatro e Pós-Graduação em Artes/UFMG). É licenciado em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto, Mestre (2007) e Doutor (2014) em Artes pela UFMG. ricaredo.ufmg@gmail.com.

Definir o que é um comportamento socialmente hábil envolve compreender a complexidade da condição humana (MORIN, 2005). Existem diversos comportamentos socialmente hábeis, já que os mesmos devem ser considerados a partir de uma série de variáveis.

A habilidade social deve ser considerada dentro de um contexto cultural determinado, e os padrões de comunicação variam de forma ampla entre culturas e dentro de uma mesma cultura, dependendo de fatores como idade, sexo, classe social e educação. (CABALLO, 2003, p.4)

Diante disso, Caballo (2003) defende que não existe uma compreensão única do que sejam as habilidades sociais. No entanto, existe uma compreensão intuitiva sobre as mesmas. Na tentativa de saber os diferentes pensamentos dos pesquisadores do campo da Psicologia sobre os comportamentos socialmente hábeis, chego até Marsha Linehan (1984, *apud* CABALLO, 2003). A autora apresenta três consequências do comportamento humano que devem ser consideradas ao classificá-lo como socialmente hábil: “eficácia nos objetivos, eficácia na relação e eficácia no respeito próprio” (LINEHAN, 1984 *apud* CABALLO, 2003, p. 4).

Ao criar um diálogo entre as propostas da UNESCO para uma cultura de paz e o aprimoramento das habilidades sociais humanas (validando sua eficácia nos objetivos, na relação e no respeito próprio) em uma escola pública brasileira, proponho o protagonismo do teatro como um possibilitador de transformações de ordem estrutural e subjetiva de pessoas, contextos e situações na sala de aula, na escola e na comunidade.

Augusto Boal (2003, p.151) compreende a cultura como “toda ação transformadora realizada por homens e mulheres”, além disso, enfatiza que “fazer arte [...] significa expandir-se” (Ibid., p. 152). O ensino do teatro proposto nessa pesquisa comunica com essas definições e entende que:

O teatro, além de enriquecer a expressão e a comunicação, desenvolve a compreensão sobre as relações com o outro, aprimorando as capacidades sociais de cada um, tão

necessárias à formação integral da pessoa e à vida em sociedade. (FIGUEIREDO, 2019, p.258).

Diante disso, existe um questionamento que me move: É possível, por meio do ensino do teatro, aprimorar as habilidades sociais das pessoas estudantes e auxiliar na construção de uma cultura de paz em uma turma de ensino fundamental I na Escola x?

Refletindo sobre o protagonismo e a potência do teatro nessa discussão, eu me proponho a pensar criticamente a fim de compreender e correlacionar as aulas de teatro e suas possíveis contribuições para o aprimoramento das habilidades sociais (fazer/receber elogios, expressar amor, agrado e afeto, defender os próprios direitos e expressar opiniões pessoais), para que então se abram às possibilidades da construção de um ambiente sadio, democrático e afetivo na escola (características fundamentais na cultura de paz).

Por fim, é importante ressaltar que o teatro não é compreendido nesta pesquisa como uma ferramenta para se obter as habilidades sociais e a cultura de paz. O teatro é entendido aqui como uma “ciência-saber” (HISSA, 2013), que interage com outros campos do conhecimento e se apresenta como um componente curricular necessário para a formação integral do discente, que consistem nas “*dimensões de criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão*” (BRASIL, 2018, p. 194).

A pesquisa busca reforçar a ideia defendida por Augusto Boal (2012, p.11), de que “o teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade” e gera um movimento de unificação entre as partes (ensino do teatro, aprimoramento das habilidades sociais e cultura de paz), para que haja uma compreensão do todo (MORIN, 2005) oportunizando pensar e agir na educação brasileira atual.

A escolha de desenvolver a pesquisa junto às crianças e pré-adolescentes do 5º ano - ensino fundamental I se deu porque a dinâmica da sala de aula já prevê maior integração entre os estudantes e o(a) professor(a) regente. O tempo é mais dilatado, a convivência é maior e a percepção do(a) docente, que leciona

todas - ou a maioria das - disciplinas, é mais aguçada em relação às individualidades daquela turma.

A parceria com o professor(a) regente da turma e a construção de um diálogo sensível e detalhado com o mesmo serão primordiais para o desenvolvimento da pesquisa. Percebe-se também, uma abertura entre as crianças e pré-adolescentes em expressar o que sentem e embarcar nas propostas, seja porque ainda estão presentes algumas características da infância, ou ainda porque existe um ambiente seguro na sala de aula - construído neste tempo dilatado.

Palavras-chave: ensino do teatro; cultura de paz; habilidades sociais.

Referências

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BOAL, Augusto. **O Teatro como Arte Marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<file:///C:/Users/Guest/Downloads/BNCC.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CABALLO, Vicente E. **Manual de Avaliação e Treinamento das Habilidades Sociais**. São Paulo: Santos, 2003.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. O teatro na escola e a construção de uma cultura de paz. **Urdimento**, Florianópolis, v.3, n.36, p. 249-259, nov./dez. 2019.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas: compreensões de pesquisa**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

MORIN, Edgar. **A cabeça-bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NOLETO, Marlova Jovchelovith. **Abrindo espaços: educação e cultura de paz**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2003.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO ENSINO DE ARTES

Alexandre de Oliveira Frauches¹ – UFES

Maira Pêgo de Aguiar² – UFES

Na área da educação existe necessidade de o educador sempre buscar novos métodos para engajar o estudante nas aulas e desenvolver seu interesse pelo conteúdo, segundo Rosa Iavelberg (HUBNER, 2003). A busca por metodologias que alcancem esse objetivo é muito presente no ensino de artes (NEVES, 2012; ROCHA, 2018).

Para garantir um investimento maior por parte do estudante, uma das metodologias que poderia ser adotada envolve o uso de um material muito presente no cotidiano do público jovem, do qual o estudante faz parte: as histórias em quadrinhos, também conhecidas como HQs (TREFZGER, 2021).

O que são histórias em quadrinhos? Diante dessa pergunta básica, muitas pessoas iriam descrevê-las como sendo apenas uma leitura infantil voltada para o lazer e entretenimento (TREFZGER, 2021). Embora não esteja errada, esta afirmação é bastante superficial e ignora aspectos importantes das HQs que as comprovam como um tipo de obra de arte.

Um desses aspectos está no estilo narrativo adotado pelas HQs. Na realidade, elas são uma leitura visual, combinando texto verbal com texto imagético, palavras com imagens, gerando o desenvolvimento da história através de uma sequência de figuras (NÓBREGA, 2016; SANTOS; GANZAROLLI, 2011). Esse conjunto de imagens apresentadas para produzir a narrativa é chamado de arte sequencial.

¹ Estudante do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo. xandefrauches@gmail.com.

² Professora do Departamento de Teoria da Arte e Música, do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, vice-diretora do Centro de Artes/Ufes. maira.aguiar@ufes.br.

Apesar do termo “Arte Sequencial” ter sido cunhado em 1985 pelo autor Will Eisner, quadrinhos estiveram presentes em muitas obras de arte do passado, desde pinturas rupestres e hieróglifos do antigo Egito até pinturas religiosas do período medieval. Apesar de não terem “legendas” ou “balões de fala”, como as HQs, é evidente que tais obras apresentam forma narrativa através do uso de imagens (TREFZGER, 2021).

Outra característica dos quadrinhos que os aproximam das obras de arte é seu uso como uma forma de expressão do artista (CUNHA, 2013). Embora, no início, as HQs tenham sido criadas com um grande foco no humor “cartunesco”, contando histórias de personagens com traços caricatos e exagerados, sua narrativa evoluiu conforme o passar dos anos (TREFZGER, 2021). Ao invés de estarem voltadas apenas para o entretenimento, elas passaram a ser recurso para os autores expressarem suas ideologias e opiniões em relação ao contexto histórico/político/social de determinada época, abordando tópicos como Segunda Guerra Mundial, questões urbanas como uso de drogas e exclusão racial nos anos 60/70 e, inclusive, outros movimentos artísticos, como a ascensão do *pop art* na década de 60 (CORREA, 2013; TREFZGER, 2021).

Nos dias atuais, as HQs são um material de leitura bastante popular na cultura global, despertando interesse de crianças, adolescentes ou até mesmo de adultos. O motivo disso é o fato de os jovens terem facilidade de acesso a revistas e livros ilustrados (VERGUEIRO, 2005 *apud* SANTOS; GANZAROLLI, 2011). Além disso, a forma como as HQs fazem uso do texto verbal e imagético contribui para o entendimento dos leitores, servindo como facilitador para conseguirem interpretar a história e processar o que os autores estão transmitindo (FRANZ; GRALIK, 2006).

Na área da educação, as HQs podem ser usadas como instrumento em várias disciplinas (NEVES, 2012). Além de serem textos que os jovens podem ler tanto nas aulas quanto nas horas de lazer, a partir dessas leituras eles conseguem desenvolver o senso crítico e suas habilidades de interpretação.

Em relação ao ensino de artes, as HQs ajudam a incentivar a criatividade dos jovens e alimentar sua imaginação por meio das imagens e da forma como

o artista se expressa. Elas também podem oferecer outras contribuições para o estudantes da disciplina, com base nos fundamentos da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Isso inclui:

- Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, permitindo usar elementos de trabalhos para criar suas próprias obras. Esse tópico pode ser aplicado em atividades de produção de desenhos baseados em figuras específicas das HQs. Os estudantes poderiam selecionar imagens nas quais tenham interesse e tentar recriá-las em desenho, mas representando um contexto bem diferente do modelo original. Por exemplo, selecionada como modelo uma imagem do Superman bloqueando balas com seu corpo, mas, no desenho do estudante, ele poderia se aproveitar da posição do Superman e mostrá-lo pegando uma bola de futebol.

- Reconhecer elementos constitutivos das artes visuais como ponto, linha, forma e cor e suas variações. Isso poderia ser realizado com uma apresentação de diferentes quadrinhos, mostrando características diferentes entre HQs, uma com traços mais caricatos, simples e afastados do “real”, e outra com traços mais realistas, detalhados e expressões menos exageradas.

- Analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas. Um exemplo disso é o movimento *pop art*, que pode ser identificado nas HQs da década de 50/60 por meio dos seus traços fortes, delineados, além da presença de luz e sombra e uso de cores bem vibrantes e chamativas.

- Garantir o diálogo e as interações entre os colegas, com os estudantes comparando seus trabalhos uns com os outros e com as obras que os inspiraram.

Como HQs são um material bastante popular entre os jovens, fica fácil para eles discutirem os projetos que desenvolveram a partir da leitura desse gênero e aprenderem uns com os outros. Dessa forma, o uso das HQs no ensino de artes não só disponibilizaria aos estudantes um material ao qual eles tem facilidade de acesso e que é utilizado em seus passatempos, mas seria uma forma de provocar uma mudança de perspectiva e fazê-los perceber a influência

que a arte possui em muitos aspectos da vida cotidiana, incluindo as HQs que costumam ler no seu dia-a-dia.

Por essas razões, as HQs podem ter um lugar de destaque como ferramenta na área da educação, servindo para dar aos estudantes atividades e questionamentos que combinam o aprendizado com lazer pessoal. HQs ajudam a desenvolver nos estudantes seu potencial como artistas tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Palavras-chave: Histórias em quadrinhos; Ensino de Artes; Público jovem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CORREA, Elenara Muller. **A leitura a partir do texto imagético**. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Pampa, 2013. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/699/1/A%20leitura%20a%20partir%20do%20texto%20imag%C3%A9tico.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022

CUNHA, Rodrigo Moraes; História em quadrinho: um olhar histórico. **Revista Científica Semana Acadêmica**, n. 10, 10/07/2013. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/historiaemquadrinhoulharhistorico.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022

FRANZ, Teresinha Sueli; GRALIK, Thais Paulina. Instrumento de mediação e análise crítica de uma imagem. **Revista Digital Art&**, v. 4, n 6, p.1-7, out. 2006. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-06/trabalhos/3.htm>. Acesso em: 9 de mai. 2022

HUBNER, Luciana. Construção do conhecimento com a arte. **Diário do grande ABC**. São Paulo, 5 dez. 2003. Diário na Escola, p. 3.

NEVES, Sílvia da Conceição. **A história em quadrinhos como recurso didático em sala de aula**. Monografia (Graduação em Artes Visuais) – Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/5588/1/2012_S%C3%ADlviadaConcei%C3%A7%C3%A3oNeves.pdf. Acesso em: 28 mar.2022

NÓBREGA, Daniela Gomes de Araújo. **As tirinhas nas aulas de leitura em língua inglesa**: uma proposta didático-pedagógica para iniciantes. **Revista Leia**

Escola, v. 16, n. 1, p. 20-28, 2016. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/641>. Acesso em: 30 mar.2022

ROCHA, Julia. Ensino (contemporâneo) da arte contemporânea - Similitudes e enfrentamentos entre metodologia e conteúdo. In: 27 Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2018, São Paulo. **Anais do 27 Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. São Paulo: ANPAP, 2018. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2018/content/PDF/27encontroROCHAJulia.pdf>. Acesso em: 9 de mai. 2022

SANTOS, Mariana Oliveira dos; GANZAROLLI, Maria Emilia. Histórias em quadrinhos: formando leitores. **Transinformação**, v. 23, n. 1, Campinas, p. 63-74, abr. 2011.

TREFZGER, Gabriela Simão Padilha; **As histórias em quadrinhos e o desenvolvimento gráfico das crianças da/na educação infantil**. Monografia (Graduação em Artes Visuais) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2021.

O QUE ME TOCA? A PRÁTICA DO ENSINO DE ARTE NA ESCOLA

Joane Macieira dos Santos¹ – UFBA

Neste relato, apresento o meu percurso no componente curricular *a experiência artística e a prática do ensino de arte na escola*, do Programa de Mestrado Profissional em Artes– ProfArtes, 2022.1. O componente foi composto pelos seguintes módulos: Música, ministrado pela professora Simone Braga; Artes Visuais, ministrado pela professora Paola Leblanc, e Artes Cênicas, ministrado pelo professor Celso Junior, no período de 16 de março a 29 de junho de 2022.

O componente promoveu uma imersão a importantes leituras sobre práticas e ensino de Arte na Escola, articulando às minhas práticas, experiências e estudos sobre o exercício docente em Artes. Dentre os estudos desenvolvidos durante o curso, destaco: “Educação Musical Afrodiaspórica: Uma proposta decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano”, de Luan Sodré de Souza (2020); “Não se aprende samba no colégio? Folguedos populares e processos pedagógicos”, de Alexandra Gouvêa Dumas (2013), e “O Conceito de Quilombo e Resistência Cultural Negra”, de Beatriz Nascimento.

As leituras instigaram debates, diálogos e reflexões sobre experiências estéticas, artísticas e processos pedagógicos, trazendo para a roda os olhares singulares, subjetivos, críticos e sensíveis, junto aos valores culturais, ao repertório e perspectivas de cada um dos participantes, evocando memórias, aguçando a criticidade e o imaginário criativo.

¹ Professor de Teatro da Rede Municipal de São Francisco do Conde-Ba; mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Artes-ProfArtes, da Universidade Federal da Bahia UFBA. joane.macieira@ufba.br.

Neste percurso, a metodologia adotada possibilitou participar de exercícios, discutir sobre práticas artísticas no contexto escolar - refletir sobre processos criativos e práticas pedagógicas a partir de múltiplos olhares e em diferentes perspectivas. Durante os diálogos fui tocado pelas questões identitárias, históricas, decoloniais, antirracistas e afrodiaspóricas.

Luan Souza (2020) percorre caminhos para uma educação musical afrodiaspóricas. Nesse interim, propõe discutir sobre práticas docentes decoloniais a partir ensino acadêmico de violão inspirado nos Sambas de Roda do Recôncavo. Segundo o autor, o conceito de educação musical afrodiaspórica é concebido a partir de produções oriundas das populações negras, afrodescendentes e não negras que se debruçam sobre referências de matrizes africanas, e afirma:

A ideia de educação musical afrodiaspórica nasce do exercício de refletir sobre uma concepção de educação musical que considere, que dialogue, que se inspire nas existências afrodiaspóricas. Essas existências são e estão vivas, têm múltiplas identidades, mas não abrem mão de sua ancestralidade, de sua matriz. (Idem, p.253)

Os pensamentos do autor despertam novos olhares e apontam caminhos para uma educação centrada nas múltiplas identidades, partindo de produções e referências que tenham originado de matrizes africanas. Como sabido, as expressões culturais de matriz africanas foram historicamente invisibilizada nos processos pedagógicos em Música, assim como no ensino de Teatro e em outros campos do conhecimento. Nesse sentido, é necessário um estudo sensível, pautado em metodologias e práticas pedagógicas plurais que reivindiquem e reafirmem existências afrodiaspóricas.

Ao adotar conhecimentos e referências afrodiaspóricas, poderei contribuir para a construção de saberes diversos, acolhendo as dimensões estéticas e culturais de cada estudante. Somando a isso, essas práticas decoloniais orientarão as crianças negras a lidarem, a driblarem e combaterem o racismo. Precisamos nos aquilombar, inclusive, a escola pode ser um quilombo, ambiente fértil para troca e construção de saberes que fortalecem a identidade

negra e reafirmem as questões culturais afrodiáspóricas. “O quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional” (NASCIMENTO, 2006, p.125).

Talvez a escola seja uma das maiores reprodutoras do racismo, mas também pode ser um lugar potente para combater o racismo, semear conhecimentos e construir outros saberes pautados em referências negras. Importante que nós, educadores e educadoras estejamos atentos às expressões e comportamentos que reproduzem e/ou reforçam o racismo. Não podemos fechar os olhos! Precisamos identificar o racismo nas sutilezas; promover experiências criativas que provoquem debates antirracistas. Portanto, é imprescindível a inclusão e valores e de saberes e epistemologias afrodiáspóricas nos processos pedagógicos em Artes.

O músico Lazzo Matumbi, em *Alegria da cidade* enaltece o povo negro, ao mesmo tempo, a canção aponta uma imagem folclórica, conformista e marginal do povo negro, reafirmando a beleza, as virtudes e reconhecendo o lugar subalternizado deixado para o povo negro. Acredito que hoje já estejamos além dos versos que ecoam nesta canção. A nossa cor e o nosso corpo carregam vozes e saberes potentes. Não admitimos a naturalização de tanto não, já cansamos de tanto não e de sermos marginalizados. Somos vozes, saberes, epistemologias, conceitos e alegria. Hoje falamos de um outro lugar e em infinita busca por outros lugares... os nossos lugares...lugares que nos pertencem.

O que me toca é perceber o ensino das Artes e os seus processos de aprendizagem a partir de parâmetros estéticos adquiridos nas próprias expressões culturais identitárias, visto que estas possuem especificidades, singularidades que podem ser materializadas nos processos pedagógicos. A escola deve promover estudos do corpo e sua cultura, centrados no sujeito como símbolo de poder das matrizes ancestrais; na interação consciente com o pensamento e história do indivíduo ou do coletivo/comunidade, visto que:

A escola sendo uma instituição que atende parte significativa de uma comunidade, ele pode explorar essas facilidades de contato e proporcionar o acesso de mestres e participantes de folguedos para transmitir seus conhecimentos em formas de palestras, entrevistas e oficinas. Ações pedagógicas dessa natureza, além de promoverem o aprofundamento da apreciação, validam e evidenciam a relevância artística dessas manifestações perante a sociedade. (DUMAS, 2013, p.87)

Na escola, é necessário reconhecer a estreita relação entre as dimensões subjetivas, identitárias, culturais, sociais e políticas, como ser presente e atuante no mundo, desses sujeitos formadores e suas relações com a formação do sujeito. Trata-se de uma busca por diferentes formas de conhecimento, de um projeto educacional sensível, significativo e emancipatório.

Palavras-chave: Artes; Identidade; Antirracismo.

Referências

DUMAS, Alexandra Gouvêa. **Não se aprende samba no colégio?** Folguedos populares e processos pedagógicos. In. revista online Teatro: criação e construção de conhecimento [online], v.1, n.1, Palmas/TO, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/issue/view/54..Aceso>. Acesso em 30/06/2022.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra.** In. Eu sou atlântica – sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. Imprensa Oficial 2006. Disponível em <https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf>. Acesso em 30.06.2022.

SOUZA, Luan Sodré de. **Educação musical afrodiaspórica:** uma proposta decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano. In. revista da Abem, v. 28, p. 249-266, 2020. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revisitaabem/issue/view/51/showToc>. Acesso em 30/06/2022.

POTÊNCIAS FOTOGRÁFICAS EM FRAGMENTOS/RECORTES

Barbara dos Santos¹ – IA/UNESP

Este texto tem o objetivo de compartilhar uma experiência com três turmas de quarto ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de período integral, localizada em Limeira (SP), no período do 1º semestre de 2021. Foram realizadas interações entre a professora/pesquisadora e os estudantes, por meio do aplicativo de mensagens WhatsApp. O objetivo da proposta era pensar as visualidades do cotidiano por meio da linguagem fotográfica, uma vez que os alunos não poderiam frequentar o espaço escolar, por questões relacionadas a pandemia do coronavírus. Dessa forma, a professora propôs que os estudantes procurassem objetos pela casa com a finalidade de fotografá-los com diferentes ângulos e enquadramentos, especialmente com a ideia de distância e aproximação, que propõe ao espectador variadas maneiras de ler e interagir com a imagem.

[...] porque a casa é o nosso primeiro canto do mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Um cosmos como toda a acepção do termo. Vista intimamente, a mais humilde moradia não é bela? [...] (BACHELARD, 2008, p. 24)

A prática pedagógica aconteceu, no âmbito da disciplina de Arte, componente curricular obrigatório que compõe os currículos da educação fundamental do município de Limeira (SP). A professora publicava, semanalmente, no canal do Youtube, os vídeos com as orientações das propostas e os alunos realizavam, enviando as imagens por mensagens de

¹ Professora de Arte da Prefeitura de Limeira, lecionando para alunos de 2º a 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Mestranda do PROFARTES, Instituto de Artes da Unesp, ingresso em 2022. Membro do Conselho Municipal de Cultura, segmento de Artes Visuais. Atua com formação de arte-educadores e mentoria pedagógica. b.santos01@unesp.br.

WhatsApp. O exercício fotográfico consistia na escolha de um objeto e os enquadramentos de perto e longe que sugerem, ao espectador, um olhar aproximado dos objetos e a sua relação com as visualidades em seu entorno. A aposta da professora é tomar contato com as visualidades que são construídas pelos alunos por meio do celular, tendo a casa como ateliê, espaço de criação. Neste sentido, questionou-se, por meio dos objetos, que realidades são essas que nos apresentam e quais são os cotidianos que queremos construir e habitar, a partir da fotografia como uma linguagem poética, que alcança os entrelugares do corpo e da arte.

Para exemplificar essa construção imagética dos estudantes, observamos as duas imagens realizadas pela estudante M. A. V., de 10 anos de idade. Na primeira imagem, observamos, no primeiro plano, uma maçã que está sobre uma estampa que lembra um jornal impresso. Quando olhamos na segunda imagem, temos um novo enquadramento, mostrando que a maçã, na realidade, está numa colcha que é estampada com as reproduções imagéticas de um jornal impresso. A composição realizada por esta estudante revela a sua apropriação, na qual aproximar ou distanciar pode trazer, a partir do mesmo objeto, diferentes assuntos imagéticos e compreensão acerca do que está sendo mostrado.



LIMEIRA, 2021. Arquivo pessoal da pesquisadora.

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse “novo”, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange,

portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar (OSTROWER, 2013, p. 9)

Neste exercício fotográfico, o objetivo foi perceber como os estudantes operam com as imagens, ou seja, a partir dos objetos escolhidos, que poéticas, que sentidos e fluxos reverberam dos processos de criação, na qual a fotografia é uma linguagem que permeia os caminhos, as trajetórias e os lugares na criação de poéticas e suas narrativas. A partir das fotografias realizadas pelos alunos durante todo o processo, podemos observar o conjunto imagético com a analogia dos catadores de reciclagem, uma vez que os alunos “catam” as imagens, operam com elas a partir de enquadramentos e escolhas visuais.

[...] os catadores atuais não somente recolhem amostras e fragmentos da cultura visual de todos os lugares e contextos para colecioná-los e “lê-los”, como para criar narrativas paralelas, complementares e alternativas para transformar os fragmentos em novos relatos [...] (HERNÁNDEZ, 2007, p. 18-19)



LIMEIRA, 2021. Arquivo pessoal da pesquisadora.

No conjunto de imagens acima, é possível observar a diversidade de escolha dos objetos pelos estudantes, sejam brinquedos jogados no quintal, coisas encontradas em esquinas e vielas, perfumaria dos familiares que se transforma em foco do olhar e da análise atenta dos alunos. É interessante observar o que levou os estudantes a escolherem estes objetos e seus respectivos enquadramentos e como as fotografias compõem uma narrativa que

conta sobre suas histórias, anseios, desejos e alegrias da infância e da atividade de ser criança. Assim, cabe ressaltar que a importância destas potências em fragmentos e recortes é a possibilidade de imersão de uma experiência com a linguagem fotográfica e os seus desdobramentos que acontece dentro e fora da imagem. Multiplicidade, vazão, fissura, risco... a fotografia como acontecimento, como um meio de estremecer a realidade que é dada/posta e construir algo maior, fora dela, que ocorre no percurso da experiência do corpo e do estado de ser/produzir com a arte e a cultura.

A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo do viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente [...] (DEWEY, 2010, p. 109)

Portanto, o objetivo deste texto foi operar com a câmera, por meio de potências fotográficas em multiplicidade, de uma realidade que, embora dura e repleta de desafios e obstáculos, é doce e prazerosa, pois conseguimos subverter a ordem e o estado das coisas, por meio da fotografia como uma possibilidade de experiência imersiva com a cultura visual e os fragmentos/recortes que dela derivam. Apostamos na fotografia como uma forma de escape, como linhas de fuga e linhas de errância, que ora nos aproxima, ora nos distância dos tempos e espaços que estão dentro e fora de nós.

Palavras-chave: Fotografia; Processos de criação; Arte-educação.

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, 2013.



Apresentações Artísticas

DANÇA PRIMITIVA: A RELAÇÃO ENTRE O CORPO E A NATUREZA

Norma Sueli Alves dos Santos Vidal¹ – UNIASSELVI

Este trabalho teve como objetivo desenvolver uma coreografia em um espaço não formal de ensino, a partir do estudo da dança primitiva explorando a relação entre o corpo e a natureza, em que a autora foi intérprete criadora. Durante a pesquisa foi levantada a questão se é possível desenvolver uma prática pedagógica em dança com linguagem corporal relacionada à natureza. No primeiro momento, estudou-se a origem histórica da dança primitiva, para em seguida explorar movimentos corporais e criativos, possibilitando conhecer as formas de expressão dentro da temática abordada. O trabalho foi desenvolvido pela autora no período de março a junho de 2022, utilizando como metodologia a pesquisa qualitativa, com pesquisa bibliográfica, pesquisa de vídeos e músicas, pesquisa de movimentos, finalizando com a filmagem e relato da experiência cênica desenvolvida. A dança é uma das expressões e manifestações de arte mais antiga existente, onde os primeiros registros sobre movimentações do corpo datam de 14.000 anos atrás (MAGALHÃES, 2005, p. 01), e até antes do desenvolvimento da fala, a dança foi uma forma de expressão e comunicação compreendida por todos os povos, por mais distantes que fossem. O homem dançava pela vida, pela busca do alimento, pela água, pela sobrevivência. Era a possibilidade mais simples da representação de suas paixões, angústias, emoções, sentimentos, enfim, de seus pensamentos (TADRA, 2009, p. 19). Nesse contexto, para a experiência artística utilizou-se o canto indígena "Araruna" da etnia Parakanã do Estado do Pará, adaptado pela cantora e compositora Marlui Miranda. Priorizamos a linguagem corporal livre, inspirados em movimentos de animais e em expressão corporal indígena,

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Dança do Centro Universitário Leonardo da Vinci-Uniasselvi. normasantus@gmail.com.

explorando o espaço cênico escolhido na praia do Murubira, na ilha de Mosqueiro, distrito de Belém no Estado do Pará. Sentir a música e o ambiente foi primordial, pois a dança em sua primitividade denota as forças naturais, assim como representa uma forma de sintonizar as expressões corporais com o lugar de criação/experimentação. Nesse sentido Garaudy (1980, p. 14) enfatiza que “dançar é, antes de tudo, estabelecer uma relação ativa entre o homem e a natureza, participar do movimento cósmico e do domínio sobre ele”. Através da conexão dos movimentos com o ambiente vivenciou-se a expressão livre da dança e sua intensidade corpórea em relação à natureza. Assim, respondendo ao questionamento lançado inicialmente abstraímos que, com fundamento no estudo realizado sobre a história da dança em sua forma primitiva, é possível desenvolver práticas pedagógicas utilizando movimentos e expressões corporais fora do ambiente formal de ensino, bem como refletir que a natureza é fonte de inspiração para o corpo dançar.

Palavras-chave: Dança; Corpo; Natureza.

Referências

GARAUDY, Roger. **Dançar a Vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1980.

MAGALHÃES, Marta Claus. **A dança e sua característica sagrada. Existência e Arte**. Revista Eletrônica do Grupo PET - Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei, ano I, n. I, janeiro a dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/Artes/artigos/danca.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

MIRANDA, Marlui. Araruna. **IHU - Todos os Sons**. Rio de Janeiro: Pau Brasil, 1995. Disponível em: <https://discografia.discosdobrasil.com.br/discos/ihu-todos-os-sons>. Acesso em 20 mar. 2022.

TADRA, Débora Siqueira Arzua et al. **Metodologia do ensino de artes: linguagem da dança**. Curitiba: ibepex, 2009.

Link da Apresentação artística:

<https://photos.app.goo.gl/7mGVtFz2Zu3bnDuj9>

GRANDES MESTRES

Patrícia da Silva Martins¹ – OPAE

Essa pequena mostra reúne retratos em técnicas variadas, propondo uma reflexão sobre a vida de grandes personalidades, pessoas que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento da humanidade.

Seguir bons exemplos e mirar-se em ideais divinos é mais do que necessário nos dias de hoje. Na atmosfera de emoções conturbadas em que vivemos, frequentemente nos encontramos em crises, depressões e anseios que não condizem à nossa natureza divina. Sempre houve na terra grandes seres que jamais se contentaram com conceitos, respostas pré-fabricadas, moldadas ou sem profundidade, essas grandes almas, de diferentes níveis espirituais, expressaram o conhecimento Universal em distintas épocas e culturas, ensinando sempre os mesmos princípios, ainda que revestidos com roupagens diferentes.

A proposta de apresentação artística é um recorte de dez das trinta e seis obras que compunham a exposição “Grandes Mestres” que foi realizada na Galeria Takeo Sawada do Centro Cultural Matarazzo na cidade de Presidente Prudente/SP em 2017. Para a produção deste trabalho foi realizado uma pesquisa tendo como foco personalidades que possuíam um viés espiritualista e que de alguma forma buscaram mudanças no lugar onde estavam inseridas. Além de apresentar um pouco sobre a vida das pessoas escolhidas a partir da perspectiva da autora a exposição buscou apresentar diversas técnicas de

¹ Patrícia da Silva Martins possui graduação em Educação Artística pela UNOESTE (2008). Especialização em Metodologia do ensino da Arte pelo Grupo UNINTER, FACINTER e FATEC (2010), Especialização em História da Arte pela FACCRI (2013), Especialização em Arte Educação pela UNESP (2016). Professora de Arte da Rede Estadual e Particular de Ensino, tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Artística, Artes Plásticas e História da Arte. Mestre bolsista pelo Programa PROFARTES de Mestrado Profissional da CAPES, no Instituto de Artes da Unesp (2020). patriciasmartins@hotmail.com.

desenhos como: grafite, carvão, sanguínea, pastel seco, aquarela, lápis de cor e nanquim. A exposição buscava um diálogo entre a temática e a técnica, já que a artista também é professora de Arte quis mostrar as diversas possibilidades ao se trabalhar com a linguagem do desenho.

As obras apresentadas são retratos de: Sidarta Gautama (Aquarela), Rudolf Steiner (Carvão), Carl Gustav Jung (Pastel seco), Cacique Sealh (Sanguínea e paste seco), Madame Blasvatsky (Carvão), Dalai Lama – Tenzin Gyatso (Lápis de cor), Ghandi (Carvão), Madre Teresa (Lápis de cor), Sai Baba (Lápis de cor), Chico Xavier (Grafite).

A verdade é que a humanidade nunca esteve sozinha e todos aqueles que realmente almejam uma transformação, sempre encontraram e encontrarão uma fonte de água límpida para beber dessa sagrada sabedoria até o conhecimento que leva ao verdadeiro despertar.

Palavras-chave: Espiritualidade; Desenho; Técnicas.

Link da Apresentação artística:

https://drive.google.com/drive/folders/1clsnPpW_cXyQ6zl67UvPNWpOSwTmPk_d-?usp=sharing

JANELAS DE MIM: UM RECADO FEITO MÚSICA SOBRE A NÃO-OBJETIFICAÇÃO DOS CORPOS FEMININOS

*Fábio Junior Pinheiro da Silva*¹ – UNITAU

*Juliana Marcondes Bussolotti*² – UNITAU

Os corpos femininos parecem servir à alguma espécie de lógica de poder e submissão, passíveis e alvos constantes de controles. Esses são estigmatizados como menores e frágeis em relação aos masculinos, levados a subalternizarem-se deliberadamente através de uma cultura social perversa de relativização de protagonismos. Em uma sociedade hegemonicamente patriarcal, o corpo da mulher se limita a “[...] condição de objeto de prazer do homem” (OLIVEIRA, 2019, p. 506).

Silva e Araújo (2017) denunciam que a publicidade explora profunda e amplamente os corpos femininos para alavancar o consumo de produtos e objetos, sendo os próprios corpos femininos todos objetos. A ideia das propagandas de cerveja, por exemplo, é a de seduzir a masculinidade por meio da erotização dos corpos das mulheres como meio de convencimento ao consumo da bebida. Nessas, há clara alusão de subserviência da mulher ao/no espaço social do homem, que parece existir para servi-lo, onde a condição de meras coadjuvantes uma vez mais é afirmada devido a que “[...] os homens em seus grupos de amigos são os protagonistas das propagandas, e a mulher, no geral, magra, com corpo bem definido, “[...] aparece para seduzir e servir aos desejos do homem” (SILVA E ARAÚJO, 2017, p. 61).

¹ Mestrando em Educação pela Universidade de Taubaté – MPE-UNITAU. Ator, músico, arte-educador e tradutor/intérprete de Libras. Especialista em Educação de Surdos, Surdocegueira, Autismo e Metodologia do Ensino de Artes. É educador de Teatro e Música do Programa Fábricas de Cultura de São Paulo. fjunior42@hotmail.com.

² Professora Doutora e Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação – MPE-UNITAU, atualmente Pós-Doc do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe – Territorial – UNESP – SP. julianabussolotti@msn.com.

Tudo parece partir da noção e concepção de construção. Para o feminismo de Beauvoir (2016, p. 11), o ser mulher não compreende meramente uma perspectiva biológica, mas sim, a construção do que é estar mulher na sociedade, haja vista de que “[...] ninguém nasce mulher, mas torna-se mulher”. Seja na mídia, na imprensa, na publicidade, no entretenimento, dentre outros, dizem-se sobre o dever naturalizado da mulher, de ocupar e permanecer socialmente com seus corpos, lugares determinados por uma relação de poder imposta pela lógica patriarcal. Destarte, o vestir-se, o comportar-se, o comunicar-se, o agir-se, e tantos outros aspectos apontam caminhos para o entendimento antropológico, que corrobora coerentemente o de Beauvoir, de que ser/estar mulher trata-se de uma construção, histórica e contemporaneamente.

Trata-se este trabalho de uma música intitulada “Janelas de Mim”, produzida em vídeo para um ciclo de conferências sobre gênero e diversidade, realizado em uma Universidade do Vale do Paraíba no mês de agosto do ano de 2021, com a participação de uma atriz surda oralizada, ex-aluna de teatro do ator e músico, autor deste estudo, e gravada por uma cantora/atriz. Esse ciclo teve como prerrogativa os amplos debates que incluíam outrossim as deficiências e as concepções de raça. Link do evento: <https://mpe.unitau.br/noticias/ciclo-de-conferencias-genero-e-diversidade/>. Neste sentido, o protagonismo de mulheres se justifica, relevante e coerentemente.

A letra da canção descreve uma espécie de recado direto a todos os homens do mundo, dado por uma mulher que representa todas as mulheres, inclusive as trans e com deficiência, de que urgente e definitivamente deixe-se de objetificar seus corpos. Outrossim, visa denunciar as múltiplas violências recorrentemente praticadas contra elas, social e culturalmente.

Embora composta por um homem, o objetivo foi o de uma licença poética expressa em um exercício artístico empático, de modo a ressignificarem-se os próprios preconceitos do compositor nesta sociedade patriarcal.

Palavras-chave: Música; Objetificação de corpos femininos; Sociedade patriarcal.

Referências

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. Trad. Sérgio Milliet. 3ed. Rio: Nova Fronteira. v.2. (Obra original publicada em 1949), 2016.

OLIVEIRA, Romilda Sérgio. O Corpo Feminino: erotização e objetificação. **Revista Serviço Social Em Perspectiva**, 2 (Especial), 497–508, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/sesoperspectiva/article/view/1377>. Acesso em: 20 de jul. 2022.

SILVA, Cleodete Mendes da; ARAÚJO, Cristina Batista. A mulher nas propagandas de cerveja: uma análise referencial. **Revista Arredia**, Dourados, MS: Editora UFGD, v.6, n.10, p. 58-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/arredia/article/view/5950>. Acesso em: 20 de jul. 2022.

Link da Apresentação artística:

<https://www.youtube.com/watch?v=9MkxQSOicAg>

RASTROS DE MEMÓRIAS DO EU/PROFESSORA/ARTISTA

Laura Paola Ferreira¹ – UFMG

Esta obra artística propõe-se refletir sobre os rastros/memórias pueris, no encontro do “Eu” artista. Revisita as memórias que outrora possibilitaram um caminhar junto às produções artísticas que me formaram como sujeito que mediatiza. Relaciona o viver ao pensar artisticamente. Tem como cerne as memórias e sua relação com o mundo, no despertar da consciência em constante formação. Utiliza do diário de bordo, do objeto minimalista para expressar sua relação com o meio circunscrito. Investiga os processos experienciados nos meios sociais, acadêmicos, educacionais e familiares durante o curso da vida. A leitura dos rastros/memórias registradas foram vivenciadas no instante, exprimido pelas forças que rondam os meandros da terra. Pode ser que ambos habitem o mesmo solo, ou podem sucumbir nas camadas que envolvem a terra. Mas que terra é essa? Que memórias são essas que ampliam os sentidos a partir do olhar do outro? Este outro talvez seja o sujeito dentro do sujeito, as várias facetas de um mesmo autor que inscreve e reescreve a sua própria história e sucumbe à revelia. Vejamos, eu sou um universo e posso raquear a minha própria estupidez e refazer as escolhas do que chamaria de olhar para dentro, os rastros que outrora não soubera raquear. Este sou eu, és tu e ela/ele que se distinguem no tempo, no espaço em formas e gestos inimagináveis. A obra artística, têm como objeto a fenomenologia artística como caminho para a construção do sujeito artista/professora/pesquisadora/materna.

¹ A artista está realizando o curso de doutorado UFMG, é Mestre em Ensino de Arte (UFMG, 2018), Especialista em História da Cultura e da Arte (UFMG, 2009), Licenciada em Arte Visuais (UEMG, 2007) e Pedagogia na Faculdade Internacional Signorelli. Docente em Ensino de Arte na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG/Pedagogia), Editora da Revista SCIAS ARTE/EDUCAÇÃO. Já expos em mostra artísticas e tem obra permanente no Centro de Ciência, Educação e Cultura, na cidade de Vitória/ES. laurapaola1@yahoo.com.br.

Palavras-chave: Memórias/Afetivas; Artista/Professor; Criação.

Link da Apresentação artística:

<https://drive.google.com/drive/folders/1JlhJX6DEVSHMNhuEVrH2UGyzAkMKHjQF>

RELEITURA DA OBRA A REDENÇÃO DE CAM

*Rubens de Souza*¹ – E. E. Dr. Américo Brasiliense

O contexto colonial iniciou um processo de exclusão, no campo socioeconômico, cultural, religioso e artístico, dos povos originários e das relações étnico raciais, a partir de alinhamentos culturais, preferencialmente masculino e eurocentrista, da elite branca estrangeira. Esse processo resultou na invisibilidade e “branqueamento” do povo negro. Não somente isso, como também, na invisibilidade estética das produções artísticas fora do cenário hegemônico. Aqui não se tratar de negar ou refutar os conhecimentos historicamente adquiridos, mas reencontrar territórios, memórias, saberes, geografias, espiritualidades, idiomas, fazeres, sentimentos, expressões artísticas de povos excluídos ou subalternizados.

Releitura da obra: A redenção de Cam de 1895 reflete sobre condutas existentes na atualidade.



54 X 17 X 38 cm - Materiais diversos, motor, bordado.

¹ Possui graduação em Artes, pós-graduação em Artes Visuais e Mestrado em Educação e Comunicação. Iniciou na docência em 1988. Atua como docente na E. E. Dr. Américo Brasiliense. Elabora trabalhos artísticos em diferentes técnicas. prof.rubens@uol.com.

Palavras-chave: Africanidades; Racismo; Decolonialidade; Eugenismo.

Link da Apresentação artística:

<https://www.youtube.com/watch?v=dg79NmSyyGk>

VÍDEOASSEMBLAGE Nº 1. AUTORRETRATO, 2022

*Pio de Sousa Santana*¹ – IA-UNESP; FAMOSP; UNIMES

O trabalho cujo título é Vídeolassemblage nº 1. Autorretrato, 2022, pertence a uma série iniciada em 2021, pensada para ser veiculada em aparelhos de telefones celulares. Aborda elementos da arte atual, de interesse deste autor. Do ponto de vista da forma, é o meio artístico do campo do audiovisual pelo qual este autor encontra eco que formate em fragmentos, neste vídeo especificamente com duração de 1 minuto e 55 segundos, seus perceptos e afectos, acerca dos acontecimentos da vida cotidiana urbana, social e cultural. Deleuze e Guattari (2004), nos ajudam a compreender que os perceptos não são mais percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, percepções e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 213). A formatação de Vídeolassemblage nº 1, adere ao conceito de pós-produção (BOURRIAUD, 2009), uma vez que o autor se apropria de imagens captadas por ele mesmo, de imagens encontradas em outras mídias e ressignificadas como os ready-made de Marcel Duchamp. Do ponto de vista do conteúdo, Vídeolassemblage é o termo que o autor encontrou para traduzir, como se faz nas obras matéricas das artes visuais, a junção, sobreposição e composição com diversos objetos manufaturados ou não. Neste caso, apropriando-se de diversas imagens em movimento, que nos remetem ao conceito de estética relacional (BOURRIAUD, 2009). Na relação com o universo do próprio artista, Autorretrato é o subtítulo, aspecto em que “o artista chega a

¹ Professor a/r/tógrafo nas instituições: IA-UNESP, no Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) e na Universidade Metropolitana de Santos; Diretor pedagógico da Faculdade Mozarteum de São Paulo; Graduado em Educação Artística/habilitação em Artes Plásticas; Especialista em História da Arte; Mestre e Doutor em Artes; membro da diretoria da OPAE; representante Estadual Paulista na FAEB; é artista visual. piosantana1@gmail.com.

se apresentar como um universo de subjetivação em andamento, como o manequim de sua própria subjetividade” (BOURRIAUD, 2009, p. 145), o número 1 diferenciara outras versões numeradas de Videoassemblages vindouras.

Palavras-chave: Vídeoarte; Assemblages; Audiovisual.

Referências

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2004.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional.** São Paulo: Martins, 2009.

BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo.** São Paulo: Martins, 2009.

Link da Apresentação artística:

<https://www.youtube.com/watch?v=jKHIw28SCGU&t=2s>



I ConOPAE II Seminário FAEB III EnreFAEB/Sudeste